

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis /RJ : Vozes, 1994.

SIROTA, Régine. *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*. Cadernos de Pesquisa, n. 12, p. 7-31, março/2001. Tradução de Neide Luzia de Rezende.

TRAGTENBERG, Mauricio. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo : Autores Associados e Cortez, 1982 (Coleção Teoria e Práticas Sociais, vol. 1 – educação).

VENDRAMINI, Célia (org.). *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis:NUP / CED / UFSC, 2002.

- CADERNO CEDES. *Infância e educação: as meninas*. Campinas/SP : ed. da Unicamp, Nº 56, 1ª ed., 2002.
- D'INCAO, M.C; ROY, G. *Nós, cidadãos. Aprendendo e ensinando a democracia*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995.
- FARIA, Ana Lúcia. *A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Educação e Sociedade, ano XX, n. 69. Dez, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo : Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- GARCIA, Regina Leite (org.). *Crianças: essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro : DP&A, 2002 (coleção o Sentido da Escola).
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 2ª ed. – São Paulo : Cortez, 1994 (Questões da nossa época, v. 5).
- GUIRALDELLI JR., Paulo (org.). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo : Cortez; Curitiba : Ed. da Universidade Federal do Paraná, 1997.
- _____. *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo : Córtes, 2000 (Coleção Questões da nossa época).
- KOLLING, E.J; NERY Ir.; MOLINA, M.C. (org.). *Por uma educação básica do campo*. Vol. 1, ed. Universidade de Brasília. Brasília/DF, 1999.
- LEITE, L. C. M. *Pesquisa-Ação: um método particular de Pesquisa Educacional?* Revista Idéias, n. 03, SP: FDE, 1988.
- MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. 2ª ed., Lisboa : ed. Estampa, 1973 (Coleção Teoria, nº 8).
- MINAYO, Maria C. de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis/RJ : Vozes, 20ª ed., 1994.
- MONTANDON, Cleópatre. *Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa*. Cad. De Pesquisa n. 112, p. 33-60. Março de 2001. Tradução: Neide Luzia Rezende.
- NETO, Luiz Bezerra. *Sem – Terra Aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais*. Campinas/SP : Autores Associados, 1999 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- PINO, Angel. *A interação social: perspectiva sócio-histórica*. In: Revista idéias: Construtivismo em revista. SP: FDE. Diretoria Teixeira, 1993.

- _____ *As crianças contextos e identidades*. Coleção Infans. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1997.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 1981.
- QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e escola : uma relação marcada por preconceitos*. Tese de doutorado. UNICAMP, Campinas, 2000.
- RENK, Arlene. *A luta da erva: um ofício étnico do oeste catarinense*. Ed. Grifos : Chapecó, 1997.
- SANTOS, Boaventura Souza. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2000.
- SARMENTO, Manuel. *Crianças: educação, culturas e cidadania activa*. Projeto de pesquisa. Universidade do Minho: Portugal, 2002 (mimeo).
- SARMENTO, M.J.; BANDEIRA, A; DORES, R. *Trabalho domiciliário infantil: um estudo de caso no vale do Ave*. Lisboa/Portugal : PEETI, 2000.
- SILVA, Mauricio Roberto da. *O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar. Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?* Tese de doutorado. Unicamp, Campinas, 2000.
- STÉDILE, João Pedro e FREI SÉRGIO. *A luta pela Terra no Brasil*. Ed. Página aberta, São Paulo/SP, 1993.
- THOMPSON, Eduard. *A formação da classe operária inglesa*. 2ª ed., Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987, 3v.
- VENDRAMINI, Célia. *Terra, Trabalho e Educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. ed. Unijuí. Ijuí, 2000.
- VYGOTSKY, Lev Seminovick. *A Formação Social da Mente*. Ed. Martins Fontes: São Paulo, 1989.
- _____ *Pensamento e Linguagem*. Ed. Martins Fontes: São Paulo, 1991.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- AZANHA, J. M. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo : Edusp, 1992.

- _____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas*. Boletim da Educação nº 8. São Paulo, 2001.
- _____. *Paulo Freire: um educador do povo*. Veranópolis : Iterra, 2001.
- _____. *A comunidade dos gatos e o dono da bola*. Coleção Fazendo História nº 1. São Paulo, 1994.
- _____. *Nossa turma na luta pela terra*. Coleção fazendo História nº5. São Paulo : Peres, 1998.
- _____. *Estórias de Rosa*. São Paulo : MST.
- _____. *Semente*. Coleção Fazendo História nº 6. Poemas: Carlos Rodrigues Brandão. São Paulo : Cromosete, 2000.
- _____. Concurso Nacional. *Feliz Aniversário MST!* Trabalhos escolhidos em 1999. São Paulo : MST, 2000.
- _____. *Desenhando o Brasil*. Trabalhos escolhidos no concurso nacional de redações e desenhos realizados pelo MST em 1998. São Paulo : Peres, 1999.
- _____. *Agenda MST 2003*. São Paulo, 2003.
- MNMMR (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua). *I Seminário Brasileiro “Crianças Adolescentes Trabalhadores?”*. Belo Horizonte, MNMMR, 2001.
- OLIVEIRA, Alessandra M. R. de. *Do outro lado: A infância sob o olhar de crianças no interior da creche*. Dissertação de mestrado, CED/UFSC. Florianópolis, 2000.
- PEREIRA, Rita M. R. e SOUZA, Solange Jobim. *Infância, conhecimento e contemporaneidade*. In: Kramer, S. e Leite. M. I. *Infância e produção cultural*. Campinas / SP : Papyrus, 1998.
- PERROTTI, Edmir. *A criança e a produção cultural*. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *A produção cultural da criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- PERIM, Marcelo. *O lúdico e o trabalho como elementos formadores na vida cotidiana das meninas do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua*. Dissertação de mestrado (em fase de conclusão). Curso de mestrado em Educação Física, UFSC, 2003.
- POTSMANN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro : Ed. Graphia, 1999.
- PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel. *Saberes sobre as crianças*. Coleção Infans. Centro de estudos da criança. Universidade do Minho, 1997.

- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: Larrosa, J. e Lara, N. P. (orgs). *Imagens do Outro*. Petrópolis/RJ : ed. Vozes, 1998.
- LEITE, Maria I. F. Pereira. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa de campo. In: Kramer, S. e Leite, M. I. F.P. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP : Papirus, 1997.
- LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa : ed. Horizonte universitário, 1978.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo : Ed. Cortez e Autores Associados, 1991.
- MAKARENKO, Anton S. *Poema Pedagógico* (vol. 1 , 2 e 3). São Paulo : ed. Brasiliense, 1985 , 1986.
- MARTINS, José de Souza. *O massacre dos inocentes*. In: Ibidem (org.) *Regimar e seus amigos – A criança na luta pela terra e pela vida*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* (1844). (Coleção obra-prima de cada autor). São Paulo : Ed. Martin Claret, 2002.
- _____ *O Capital : crítica da economia política* (vol. II). 3ª ed., São Paulo : Nova Cultural, 1988.
- MATIELLO JÚNIOR, Edgard. *Educação Física, saúde coletiva e a luta do MST: reconstruindo relações a partir das violências*. Tese de doutorado em Educação Física. UNICAMP, Campinas, 2002.
- MEDEIROS, Evandro Costa de. *A dimensão educativa da mística Sem Terra: a experiência da escola “Florestan Fernandes”*. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação / UFSC, Florianópolis, 2002.
- MORISSAWA, Mitsue. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo : Expressão Popular, 2001.
- MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). *Educação Infantil. Construindo uma nova criança*. Boletim da Educação n. 7, São Paulo, 1997.
- _____ *Princípios da Educação no MST*. Caderno de Educação n. 8, 3ª ed., São Paulo/SP, 1999.
- _____ *Crianças em movimento*. As mobilizações infantis no MST. Coleção Fazendo Escola, setor de educação do MST. Porto Alegre, 1999.
- _____ *Construindo o caminho numa escola de assentamento*. Coleção Fazendo Escola nº 3, Veranópolis : Iterra, 2000.

- DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.
- DIÁRIO CATARINENSE, 14/07/2002.
- ECA, *Estatuto da criança e do adolescente*. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social e da Família. Florianópolis: IOESC.
- FARIA, A.L.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas/SP: ed. Autores Associados, 2002.
- FERNANDES, Bernardo M. *MST formação e territorialização*. 2ª ed., São Paulo: Hucitec, 1999.
- FERNANDES, Bernardo M. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis/RJ : Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GALEANO, Eduardo. *A infância como perigo*. In: Revista Atenção, vol. 52, 1996.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- ITURRA, Raul. *As culturas da cultura: infantil, adulta, erudita*. In: Revista Educação, Sociedades e Culturas (p. 135–153). Ed. Afrontamento, nº 17, 2002.
- KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: Kramer, S.e Leite, M. I. (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas/SP: Papyrus, 1996.
- _____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: Anais do Seminário Internacional da OMEP: *Infância – Educação Infantil - Reflexões para o início do século*. RJ : Ravil, 2000: 34-53.
- _____. A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.
- KUENZER, Acácia. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 2ªed. São Paulo : Cortez, 1992.
- LANGSTED, Ole. *Avaliando a qualidade do ponto de vista das crianças*. Danish Social Science Recerch Council, 1991. Tradução livre de Débora Thomé Sayão, revisada por Edna Duck e Brian Duck (mimeo).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Suzi de Castro. *As experiências educativas das crianças no acampamento Índio Galdino do MST*. Florianópolis: UFSC, Dissertação de mestrado em Educação, 2001.
- ANTUNIASSE, M.H. *Trabalhador infantil e escolarização no meio rural*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- ARENHART, Deise. *Na roda da ciranda: crianças em movimento*. Monografia de especialização em Educação Física Escolar. Florianópolis, CDS/UFSC, 2001.
- ARROYO, Miguel. *O significado da infância*. In: Criança, Revista do professor de Educação Infantil nº 28, 1995.
- ASSENTAMENTO Conquista na Fronteira. Regimento Interno. Dionísio Cerqueira, 1997. (mimeo).
- ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. 2ª ed.: Rio de Janeiro, Guanabara, 1981.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas, vol. I – Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo : Ed. Brasiliense, 1985.
- BOUDELAIRE, Charles, Pierre. *Pequenos poemas em prosa*. Florianópolis : ed. da UFSC, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A história do menino que lia o mundo*. Coleção Fazendo História nº 7. Veranópolis : Iterra, 2001.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo : Cortez, 1995.
- CALDART, Roseli. *Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CASTELLS, Alicia N. G. *A criatividade dos sem-terra na construção do habitat. Um olhar etnográfico sobre a dimensão espacial do MST*. Tese de doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas – UFSC, Florianópolis, 2001.
- CORSARO, Willian A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº17 – p. 113-134, 2002.
- DALMAGRO, Sandra Luciana. *Trabalho, coletividade, conflitos e sonhos: a formação humana no assentamento Conquista na Fronteira*. Dissertação de mestrado em Educação – CED/UFSC, 2002.

subvertendo, sensibilizando e transformando a realidade, podemos fortalecer a crença de que um *outro mundo seja, de fato, possível*.

consideramos que cabe um olhar crítico a essa tendência hegemônica na modernidade, o que significa valorizar as crianças pelo que elas são no exato momento histórico em que se situam.

Nesse sentido, vimos que as crianças desta pesquisa nos apontam elementos importantes pelos quais querem ser respeitadas e, quem sabe, conseguir mais espaço para contagiar a cultura com seus modos.

Entre esses elementos, destacamos a incessante maneira com que se entregam ao presente, alertando-nos que elas são o que vivem, e que a vida é a oportunidade de nos humanizarmos, a todo momento. Buscando ser inteiras naquilo que fazem, entregam-se para a atividade com todas as dimensões de sua humanidade. Assim, não se fixam somente no resultado da ação, mas no que ela, como atividade humana vital, pode lhes trazer de experimentações.

As crianças ainda demonstram querer estar na companhia dos mais velhos, pais e familiares, porque o afeto é uma dimensão essencial à felicidade humana e também porque podem aprender intercambiando experiências entre as gerações.

Há ainda um terceiro elemento que cumpre destacar: a valorização da história de seus precursores, ao mesmo tempo em que procuram contribuir *a seu modo* para a construção do movimento social a qual pertencem. Nesse aspecto, chamam a atenção principalmente para a importância da ludicidade como um componente subversivo da lógica de aniquilamento das múltiplas dimensões e linguagens que constituem as potencialidades humanas. Dotadas de grande crítica e sensibilidade social, apresentam criativamente formas alternativas de se relacionar com a realidade, às vezes tão dura e destituída de sentido humano. Enfim, as crianças desta pesquisa, misteriosamente ⁷² trabalham e lutam por vida, ensinando sabiamente que é de vida que estamos pobres e carentes: *Quando uma pessoa tem vida ela faz muitas coisas como trabalhar, brincar, estudar, correr, pular e ajudar os outros* (Cléber, 9 anos).

Assim, nos alertam para aproximar o ser humano daquilo que a sociedade moderna tem tratado de afastar – as gerações, a natureza, as várias dimensões, a ludicidade. Nos ensinam que o olhar para a infância, buscando aprender com as crianças a (re) encontrar com nossa humanidade, pode ser um canal pelo qual, brincando,

⁷² Concordamos com Larrosa (1998) que coloca a infância como a eterna novidade, o enigma do mundo, portanto, está nela também o *novo* que a humanidade precisa para ser transformada.

compreendê-las nas suas especificidades infantis? O que elas nos apontam que permite também conhecer melhor sobre seus mundos de infância e, a partir disso, refletir sobre a construção da infância de modo geral? O que podemos apreender com as crianças que nos ajude a refletir também sobre os modos de ser adulto no mundo?

As crianças desta pesquisa nos mostraram que, ao mesmo tempo em que são frutos de um contexto social mais amplo e, nele, de um contexto específico constituído pela imersão em determinada classe social, na cultura do mundo rural e do MST, também subvertem certas estruturas sociais e expressam nelas seu modo infantil de ser, pensar, sentir e produzir a vida.

Nos significados que elas atribuem aos elementos pedagógicos por nós enfatizados e, notadamente, na forma como com estes se relacionam, podemos evidenciar uma atitude de apreensão e subversão da realidade. Isso nos levou a analisar que as crianças realizam uma (re) produção das estruturas sociais. Pois bem, essa re (produção) já era uma hipótese bastante presente no início do estudo. Então, o que, concretamente, a relação que as crianças estabelecem com o contexto educativo do *Conquista na Fronteira*, indica para a reflexão no campo da educação e infância, bem como para a pedagogia do movimento social pelo qual se educam?

Para o MST, elas indicam até que ponto o Movimento consegue avançar em relação à educação que sustenta a ideologia e o modo de produção capitalista. Atitudes de sensibilização social, de solidariedade, de consciência de classe, de participação infantil, de valorização do coletivo, de cultivo da memória social, de respeito à natureza e de valorização ao ser humano como sujeito histórico, são algumas práticas que, a nosso ver, conseguem confrontar a cultura capitalista e produzir um clima sociocultural em que a infância pode ser construída também com mais respeito e humanidade.

Por outro lado, vimos que algumas práticas expressam também uma certa naturalização ao sistema social vigente, bem como uma limitação ao gozo da infância. Isto pode ser visto pela pretensa negação do tempo livre das crianças, pela crença na ideologia do trabalho como redutor dos “maus pensamentos” o que empurra as crianças precocemente aos ofícios do trabalho formal. Tornar o tempo presente subordinado ao futuro, é uma ferramenta de alienação do capital, a qual se impõe desvalorizando a humanidade dos sujeitos em detrimento da exploração de sua produtividade. Uma vez que o MST vem buscando construir pela luta, um novo processo de formação humana,

poderíamos banalizar o uso das estratégias sem o devido tempo de estudo para dominar suficientemente cada uma delas.

Contudo, acreditamos que os instrumentos (como desenhos, jogos dramáticos, músicas, poesias, paródias, fotografia integrativa, etc...) por si só não garantem a aproximação e a compreensão do universo infantil, sendo preciso uma *vigilância epistemológica* (Silva, 2000) no que concerne ao objeto de estudo e à concepção que alicerça as relações sujeito-objeto. Assim, procuramos sempre estarmos atentos ao objetivo de construir relações que permitissem uma entrada respeitosa ao universo das crianças. Cremos que a exploração de diversos instrumentos metodológicos deva continuar como um indicativo importante sobre o qual poderemos alçar vôos maiores em futuras investigações.

Outra dificuldade encontrada ao logo do processo diz respeito ao necessário distanciamento que tivemos que estabelecer para conseguir olhar com “olhos de ver” o objeto da pesquisa, de modo que não fôssemos cegados pela aproximação afetiva com o MST e as crianças. Contudo, consideramos que esse foi um desafio e, ao mesmo tempo, um caminho percorrido, uma aprendizagem construída pelo caminhar ...

Nestas nossas últimas palavras, consideramos imprescindível também realizar o esforço de apresentar algumas sínteses que a pesquisa possibilitou, cujas significam pontos de partida para continuar refletindo sobre as inúmeras e complexas questões que se articulam quando o tema é buscar conhecer as crianças. Acresce-se a isso o ensejo de refletir sobre as possibilidades que estas, junto com um movimento social de intencionalidade educativa e transformadora, apresentam para consolidar uma cultura de humanização. As possíveis evidências e reflexões deste estudo, ao mesmo tempo em que não devem ser tomadas como verdades que cabem em todas as realidades do MST, podem indicar alguns elementos de totalidade desse Movimento que auxiliem a compreender e gerar hipóteses para o conhecimento de outros contextos específicos, vinculados ao contexto maior do MST.

O olhar sobre as relações das crianças com a mística, a luta e o trabalho, além de apontar elementos para refletir sobre o contexto investigado e a pedagogia do MST, apresenta também “pistas” importantes para construir entendimentos sobre o ser criança. Mas, afinal, que marcas as crianças do *Conquista na Fronteira* expressam em seus jeitos de significar e produzir a Pedagogia do MST, que nos possibilita

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As múltiplas reflexões que essa investigação suscitou apontam para a importância de continuar a pesquisa acerca da educação no âmbito do Movimento Sem Terra, em especial no que diz respeito à Infância e à Pedagogia. Apesar dessa constatação, não nos podemos furtar da tarefa de finalizar uma produção que carrega consigo os riscos de sua validade temporal, uma vez sendo historicamente situada. Este é um condicionante importante para duvidar das verdades conclusivas cristalizadas pela tradição científica positivista, hegemônica da modernidade, que, acreditando na realidade como algo absolutamente mensurável e regulável pelos domínios científicos, elege certas “verdades” como acabadas e inquestionáveis. Não é esta a nossa concepção epistemológica, ao contrário, vimos que este estudo terá tanto mais validade quanto mais ele conseguir suscitar outras perguntas, dúvidas e questionamentos à realidade e a ele mesmo.

Porém, ser contrários à premissa da verdade em que se apóia a perspectiva da ciência na modernidade, não significa a nossa isenção, pois defendemos que uma condição essencial para construir uma cultura crítica no campo da produção científica passa pela ação de ser analisado, criticado, refletido, acrescido de outros pontos de vista que o enriqueçam.

Lançando um olhar retrospectivo ao longo do que realizamos e aprendemos nessa pesquisa é possível destacar alguns elementos. De início, pontuamos as limitações e dificuldades que se apresentaram à construção desta pesquisa e, que certamente, influenciaram na “qualidade” do produto sistematizado nesta dissertação. Tais dificuldades, além de estarem relacionadas com o fator tempo, que cada vez tem sido mais exíguo no que tange à formação em nível de mestrado, também se articulam às dificuldades normalmente encontradas por pesquisadores que buscam estudar a infância a partir do ponto de vista infantil.

Apesar de reconhecer a importância que *a diversidade de instrumentos metodológicos* tem representado para os estudos que buscam incluir a participação das crianças, no sentido de captar-lhes a expressão simbólica com base em suas várias formas de expressão, não conseguimos contemplar exaustivamente este aspecto, pois vimos que cada instrumento de pesquisa leva consigo uma teoria e, por isso, não

Assim, vimos que a sobrecarga do trabalho doméstico está subordinada às atividades da cooperativa. Se o excesso de trabalho na cooperativa - advindo da necessidade de dar conta do mercado - afeta os pais, também indiretamente afeta algumas crianças, que tem seus dias tomados pelas responsabilidades domésticas.

Nos dias que a mãe vai abater frango, ela deixa uma listinha de serviço para fazer. Eu prefiro brincar, mas tem que ajudar a mãe, por que se não o serviço fica sem fazer (Andréia, 10 anos).

Contudo, como buscamos mostrar, essas limitações colocadas às crianças e exteriorizadas por elas, não são problemas que se originam no contexto investigado, mas típicos de um projeto que desvaloriza a vida em suas várias dimensões para colocá-la a serviço da construção de um progresso que é alheio ao ser humano. Porém, apesar de o Assentamento *Conquista na Fronteira* representar uma realidade que vem buscando resistir a essa degradação oriunda do modo de viver capitalista, ele, não estando fora dessa cultura universal, também por vezes acaba reproduzindo práticas que são contraditórias ao próprio projeto que busca construir. Por isso, talvez se torne profícuo para o próprio Movimento e em específico para o assentamento, considerar nossa leitura – que é uma dentre tantas possíveis - para refletir sobre como as várias situações que perpassam pela vida no assentamento, estão contribuindo para a construção desse novo homem, nova mulher, nova criança almejada pelo MST.

*Trabalhar na roça é meio difícil. Às vezes, eu vou na roça, eu vou junto com o pai fazer cerca, eu ajudo um pouquinho e é meio **difícil**. As vacas eu adoro tocar, é só pegar uma varra e dizer: vai vaca! (Jucimara, 8 anos);*

*Eu gosto de trabalhar, ajudar no estábulo, tirar leite. Eu não gosto de puxar coisa **pesada**, que nem puxar pasto é muito pesado (Cláuber, 9 anos).*

*Eu acho difícil trabalhar nos frangos aqui, porque a gente tem que fazer **rápido**, acho meio difícil (Cléber, 9 anos).*

Ora, se a contribuição das crianças nos trabalhos em casa e na roça (fora da cooperativa) não tem a conotação de ajudar no orçamento, estando mais ligada ao objetivo da aprendizagem, será que o trabalho precisa ser “pesado” para as crianças? Será que essa atividade forçada não está prejudicando no desenvolvimento físico, psíquico e emocional das crianças? Será que por aí elas não vão aprendendo a construir uma relação de desprazer e estranhamento ao trabalho, que é a mesma desenvolvida nas relações capitalistas, como já mencionamos anteriormente?

Evidenciamos ainda que a sobrecarga de trabalho de que as crianças reclamam está relacionada à lógica capitalista imposta à cooperativa que, indiretamente, afeta suas vidas. Percebemos isso num certo dia, quando encontramos uma criança empurrando um carrinho de mão carregado de pasto, com olhar cansativo e preocupado. Ela, que sempre gostava de ficar grande parte de seu tempo junto com a pesquisadora, dessa vez passa rapidamente. Estranhando aquele comportamento, no final do dia fomos buscar a menina para conversar sobre o que acontecera, visto que naquele momento percebemos que ela não pretendia se desvirtuar de seu ofício. A menina vai logo se justificando dizendo que naquela tarde esteve sem tempo, pois tinha uma listinha de serviço para fazer que sua mãe lhe deixara, haja vista que esta já se encontrava no frigorífico desde o meio dia e iria ter que ficar até mais tarde.⁷¹

⁷¹ Nos dias de abate de frango, que pode ocorrer semanalmente ou quinzenalmente, dependendo da demanda do mercado e das condições de produção de frango da cooperativa, o trabalho começa ao meio-dia indo direto até 19:00 ou 20:00. Isto muda principalmente a rotina das mulheres, que normalmente trabalham somente quatro horas por dia, restando-lhes o outro período para tomar conta do serviço doméstico.

trabalho? O que o olhar sobre os discursos e as manifestações das crianças pode nos ajudar a pensar não só sobre as relações destas com o trabalho, mas também sobre a relação com a infância de forma geral?

Guiados por essas duas grandes questões, faremos algumas considerações:

Primeiro, há que refletir sobre os motivos que levam as crianças a gostarem tanto de trabalhar. Para além dos de ordem moral - o que consideramos também ser preciso questionar - destacamos um outro elemento: o da suposta busca da satisfação no trabalho porque talvez fora dele possa ser mais difícil de obter **a valorização social, o contato com os pais, o encontro entre pares, o livre contato com a natureza e o brincar.**

Por outro lado, também queremos destacar que, se as crianças conseguem viver essas várias dimensões por meio do trabalho, isto também se deve ao fato de que as relações ali estabelecidas permitem que isto seja vivenciado. É o **coletivo** que **favorece** a construção de relações menos individualizadas, mais autônomas e mais lúdicas. *No individual as pessoas cansam de trabalhar e no coletivo não, começam a dar risada* (Volnei, 8 anos). Por meio do trabalho coletivo na escola elas são incluídas no processo de organização e gestão escolar. Cuidando, zelando, planejando, embelezando, pesquisando, avaliando o andamento estrutural e pedagógico as crianças constroem conhecimento, desenvolvem sua autonomia e cidadania, como pessoas que aprendem e participam (trabalhando) do espaço social que é próprio da infância.

É o coletivo que permite às crianças não precisarem inserir-se tão precocemente nos serviços da lavoura, como ocorre em grande parte das localidades rurais que individualmente precisam dar conta de uma demanda de trabalho grande e diversificada. É o coletivo que permite que elas tenham mais contato com os adultos e pares, condição importante para que essa atividade possa constituir um momento de inventar brinquedos e brincadeiras, contar piadas, histórias ou simplesmente sentir que não estão sozinhas⁷⁰.

Contudo, as crianças da pesquisa, apesar de se reportarem quase sempre de forma positiva ao trabalho, deixam escapar que às vezes trabalhar se torna uma atividade **difícil e pesada** para elas.

⁷⁰ Certamente, se estivessem em situação de trabalho remunerado, obedecendo a um patrão, em que o tempo e forma de trabalhar estivessem vigiados por este, em que as condições de trabalho fossem insalubres, essas possibilidades ficariam de certo reduzidas ou até mesmo, impossibilitadas.

agüenta a degradação de que é vítima fixando-se no usufruto de seu resultado. Este, por sua vez, não é o que produz com seu trabalho, mas o dinheiro com o qual não consegue fazer mais do que sustentar a própria força de trabalho, sem a qual o capital não existe.

As crianças conseguem estabelecer uma relação subversiva a esse modelo. Analisamos que isto se deve a dois fatores: primeiro, porque os tipos de trabalho que realizam, não sendo de caráter remunerado e não estando elas diretamente relacionadas à produção capitalista, não sofrem a imposição abrupta do capital, embora o sistema as influencie de outras formas, como mostraremos adiante. Segundo, porque elas, como analisa Iturra (2002), apresentam-se, em seus modos de ser crianças, mais inteiras na atividade que realizam, na qual querem abstrair o máximo de sentidos. Por isso, elas trabalham encontrando nesta ação possibilidades de trocar afetos, de criar, inventar, brincar. Elas sabem da importância de trabalhar, mas não se fixam e não se contentam com isso, pois querem mais, querem ser felizes no momento presente, transformando a atividade que comumente é vista como tediosa e chata, em oportunidade para saborear outros gostos.

Por isso, ao contrário do que a tradição moderna buscou consolidar sobre a infância – aquele que não fala – as crianças não só querem falar, como falam de várias formas, apontando ao adulto *verdades que ele já não consegue ouvir ou enxergar* (Souza e Pereira, 1998, p. 36).

Nesse caso, elas nos ensinam a transformar o trabalho sério e chato em trabalho lúdico, prazeroso. É claro que não se trata de somente “brincar em serviço”, até porque esta estrutura capitalista de fato não permite isso. Mas trata-se de reconhecer que, para além da necessidade de mudar o sistema econômico forjando outras relações de trabalho que ultrapassem a subordinação deste ao capital, é preciso também repensar outra forma de viver, de dar sentido ao trabalho, de juntá-lo ao prazer, à criação e à brincadeira, transformando a cultura da alienação em uma cultura de humanização. As crianças já buscam fazer isso, mostrando que também têm coisas para ensinar.

Finalizando esta discussão, recuperaremos alguns elementos discutidos neste tópico para buscar responder a duas questões que nos inquietam, e sobre as quais talvez seja possível sintetizar alguns pontos importantes que tentamos trazer ao debate.

Assim, ficamos nos perguntando: afinal, no que o assentamento *Conquista na Fronteira* vem favorecendo e/ou limitando a experiência da infância por meio do

durante o trabalho, identificam que esta possibilidade é mais presente quando o trabalho é nas equipes, sendo realizado pelo coletivo de pares de crianças. Daí o trabalho adquire mais graça, porque quando estão juntas em pares transformam a atividade do trabalhar em brincadeira e os instrumentos de trabalho, em brinquedo⁶⁹.

*O trabalho coletivo é muito divertido, porque é junto com os outros e a gente vai **brincando** também. Que nem quando a gente vai levando o adubo na horta, uns vão colocando e quando busca dá para subir no carrinho e brincar de levar o outro passear (Volnei, 8 anos).*

O que essa criança exprime demonstra a busca da construção de estratégias que garantam a ludicidade. Com isso, ela transforma o próprio trabalho, dotando-o de sentido e prazer.

*Nos grupos é melhor também porque sozinhos a gente ia **demorar** muito para fazer os trabalhos e em um só a gente não se **diverte**; em dois a gente já **brinca** de se jogar água na horta, nós brincava de pegar o regador e ficar se jogando água para cima, a gente ficava tudo molhado e a professora não gosta, ainda mais quando a gente molha o cabelo (Cléber, 9 anos).*

Portanto, e reiterando o que já dissemos diversas vezes aqui, para as crianças da pesquisa, parece que a motivação dominante da atividade de trabalhar não está necessariamente no resultado da ação do trabalho, mas nas experiências, sensações, prazer imediato que podem obter através dele. Por aí elas transgridem o sentido (ou a falta de sentido para o trabalhador) atrelado nas relações capital x trabalho. Como vimos anteriormente, o trabalho alienado impede que o trabalhador possa sentir-se integrado à atividade que está realizando, pois esta geralmente lhe é forçada e estranha. Por isso, trabalhar torna-se uma atividade vazia de sentido, de vida e de prazer. O trabalhador

⁶⁹ Para realizar a discussão sobre brinquedo e brincadeira, indicamos a leitura de Gilles Brougère. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 1995. Esse autor constrói a conceitualização de brincadeira e brinquedo numa perspectiva cultural, buscando enfatizar a interação que a criança estabelece com a cultura por meio dos brinquedos. Na visão do autor, diferente das concepções naturalistas sobre o brincar, a criança realiza uma apropriação ativa e não passiva da cultura, transformando e ao mesmo tempo sendo transformada por ela.



Crianças brincando no caminho da roça.
Foto: Deise A. (janeiro 2003).

resgatam aspectos que tendem a desaparecer pela ação de uma racionalidade calcada mais na valorização do capital do que nas várias dimensões inerentes à espécie humana. Como mais uma vez elas transgridem e (re) produzem a realidade, é que continuamos a discutir no tópico que segue.

3.3.1.3. O trabalho como estratégia de manifestação lúdica

Essa dimensão está relacionada às várias interações que o trabalho possibilita: o contato com a natureza (terra, plantas, água, animais), a companhia dos adultos e dos

pares.

Lá nos aviários eu gosto porque eu gosto de ir no meio dos frangos. Também gosto de trabalhar no escritório. É bom de mexer no computador, atender telefone. Eu liguei lá pro Valmir e ele disse: - Oh, neguinha feia! (Tais, 8 anos).

Quando eu crescer eu quero trabalhar no gado, porque daí dá para andar a cavalo atrás do gado e eu adoro andar a cavalo (Volnei, 8 anos).

Tem vezes que eu vou junto com a mãe na roça, porque eu gosto de trabalhar. Eu acho que o trabalho na roça é gostoso porque, por exemplo, tu carpe, tu cuida do viveiro... Lá na cidade eu acho que eu não ia gostar porque tem muito assalto, violência e aqui no assentamento, na terra mesmo, já é diferente. (Cleide, 11 anos).

.Nessas interações as crianças transgridem o sentido puramente produtivo do trabalho que o separa da possibilidade lúdica, e associam o caráter de brincar ao trabalhar. Assim, a forma de trabalhar, aqui entendida como **produções** das crianças

dos mais velhos, assim, também não *se reconhecem como continuidade da história dos pais* (Souza e Pereira, 1998, p. 38).

Eu acho que aqui no assentamento é muito bom de trabalhar. Todo dia quando eu chego em casa eu vou trabalhar às vezes com a mãe ou com o pai, às vezes com os dois. ...Eu gosto porque trabalhar é bom, a gente carpe, vai roçar. (Micaeli, 10 anos).

Eu adoro trabalhar na terra, não vejo a hora de começar a trabalhar.

Por que?

É porque tem vezes que tu vem pra cá brincar e não tem nada, não encontra nenhuma pessoa. E em casa eu não gosto de ficar sozinha de tarde. E eu gosto muito de ficar perto da minha família, acompanhar assim na roça (Cleide, 11 anos).

Portanto, pelo trabalho as crianças conseguem garantir a interação com a família, o que nos indica que elas exprimem este desejo de aproximação. Além disso, nessa interação, torna-se possível a troca de experiências entre gerações, tanto no sentido de preservar a tradição e os saberes dos mais velhos, como no sentido dos mais novos acrescentarem novidades à tradição acumulada historicamente. Desde que seja fundada no respeito às diferenças do *Outro* e no reconhecimento daquilo que ele produz, a interação apresenta-se como campo fértil, pela qual diferentes experiências – advindas de tempos históricos diversos, mas interconectados - podem se inter cruzar de modo a conseguir melhor olhar o passado, para compreender o presente e inventar o futuro.

Assim, vimos que através das experiências dos adultos as crianças podem aprender as habilidades técnicas de diferentes trabalhos, como ainda compreenderem suas origens culturais, étnicas e de classe, de forma que, assumindo seu condicionamento, possam reconhecer-se como capazes de criar outro rumo para sua história.

Alertamos ainda que este anúncio elas já fornecem no momento presente de suas vidas, em sua latente capacidade de juntar o que já existe e criar o novo. Dessa forma, as crianças humanizam a história, porque pela mania que têm de brincar com a realidade,

pistas do que andamos perdendo e ganhando nesse caminho guiado quase exclusivamente pela dimensão racional do homem adulto.

Voltando aos discursos das crianças sobre o trabalho, elas ainda parecem manifestar que é através dele que conseguem uma outra forma de interação social, a de estar em companhia de seus pais e familiares. O convívio social é outra negação da modernidade, que vem se agravando com o desenvolvimento do capitalismo, em que a classe trabalhadora tem que cada vez trabalhar mais para conseguir manter o mesmo padrão de vida, prejudicando, conseqüentemente, as relações sociais.⁶⁸



Criança acompanhando os pais no corte do pasto. Foto Deise A. (agosto 2002)

No Assentamento *Conquista da Fronteira*, vimos que as crianças menores de 12 anos não vão na roça pela necessidade acima exposta, mas, como seus pais trabalham de quatro a oito horas diárias e provavelmente estão cansados à noite, esta pode ser uma forma de garantirem a companhia deles por mais tempo. Por outro lado, também vimos que o

modo de vida do campo ainda consegue manter a aproximação entre as gerações, pois a mistura entre crianças e adultos permite às primeiras acompanhar os últimos em seus ofícios. Esse modo de organização social primitivo está sendo quase que totalmente abandonado pelo modo de vida da sociedade moderna. Esse afastamento tem produzido relações de estranhamento entre as gerações, em cujo contexto pais desconhecem e temem os próprios filhos e os filhos não respeitam e não aprendem com a experiência

⁶⁸ Embora o intenso enclausuramento humano e o afastamento entre as gerações seja um problema que se origina pelo modo de vida industrial dos centros urbanos, no meio rural, isso também começa a ocorrer, ainda que de forma diferenciada. Contraditoriamente ao que se verifica nos centros urbanos, em que este problema se origina por um intensivo processo de modernização e investimento nas cidades, o campo passa a ser abandonado, porque ele representa o atraso, o reverso do que seja uma sociedade moderna e avançada. Nos últimos governos, o descaso com o pequeno agricultor tem se agravado, de modo que a falta de apoio financeiro e técnico tem produzido um processo de empobrecimento. Conseqüentemente, as famílias são forçadas a ter que aumentar a intensidade de trabalho, tendo menos tempo livre para reunirem-se e viver o não-trabalho.

construídas historicamente, afirmam que as crianças são portadoras das aspirações que cada época e contexto projetam nelas.

...a produção e o consumo de conceitos sobre a infância pelo conjunto da sociedade interferem diretamente no comportamento de crianças, adolescentes e adultos, e modelam formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas nos discursos que passam a circular entre as pessoas, expectativas essas que, por sua vez, correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo (Jobim e Souza, 1996a in: Souza e Pereira, 1998, p.28).

Ao mesmo tempo que, na modernidade, a infância passa a ser reconhecida como categoria social, esse reconhecimento não respeita a experiência humana de ser criança. Pois a nega, à medida que a empurra para o futuro, valorizando-a o quanto mais seus comportamentos e atitudes se pareçam com os dos adultos.

Numa sociedade guiada mais por interesses econômicos do que humanitários e impulsionada pela racionalidade científica (que se submete a esses interesses), é compreensível que a infância em si mesma seja vista como um tempo inútil, uma vez que o que as crianças são e produzem nesse tempo é subversivo e escapa aos controles de um projeto calcado pela razão científica e pelo progresso econômico. Isso equivale a dizer que o modo de vida na modernidade está assentado em cima da demanda que o trabalho (alienado) impõe sobre o cotidiano. O tempo para si próprio e as experiências pessoais dos sujeitos estão comandados pelo tempo exíguo que o relógio do capital lhes permite. Assim sendo, se as pessoas não conseguem mais ter o tempo da *experiência*⁶⁷ como ficam então suas subjetividades?

Por isso, pensar no não-apressamento da infância e lutar pelo direito à experiência de ser criança dentro daquilo que caracteriza essa categoria, tem a ver não só com a defesa dos direitos de um grupo etário, mas com a necessária retomada da própria humanidade dos homens e mulheres, tão ameaçada em *nossos tempos*. Para tanto, é preciso estranhar o desejo que as crianças expressam em serem valorizadas como os adultos, estranhando também o próprio lugar em que a modernidade colocou a infância – lugar de espera e preparação para a vida adulta. Quem sabe assim se torne possível que elas, podendo se colocar como crianças no mundo, também nos revelem

⁶⁷ Benjamin, 1985.

O que eu mais gosto é de ajudar os outros, trabalhar, carpir.

E se eu te convidasse para trabalhar de vendedor lá na cidade, você iria?

Eu sim, porque daí a gente vende e se têm os pobres que não têm dinheiro, a gente pode dar de graça e os outros que tem dinheiro, dão dinheiro para a gente (Cléber, 9 anos).

O dinheiro – objeto de extrema ganância dada sua representação de poder e riqueza na sociedade capitalista – é visto pelas crianças com fins que extrapolam a serventia de ótica individualista, o que indica a presença dos valores aprendidos no MST.

3.3.1.2. O trabalho como estratégia de valorização e interação social

Eu gosto de trabalhar para ter o próprio dinheiro e porque daí nós já estamos trabalhando que nem os grandes (Andrea, 11 anos).

Nas entrelinhas desse depoimento lê-se que as crianças sentem a desvalorização de que a infância é vítima em nossa sociedade, uma vez que não é o grupo etário mais produtivo ao capitalismo (pelo menos não deveria ser). Assim, disseminada a concepção de infância sem valor nela mesma, as crianças são apressadas a se tornar logo adultas e esta conquista é mediada pela capacidade de trabalhar; então o trabalho passa a ser uma porta de entrada para o reconhecimento social que muitas não conseguem sentir fora dele.

Souza e Pereira (1998) analisando o discurso científico da época moderna sobre a infância, mostram que este nega a especificidade da infância – em suas características de imprevisibilidade, criatividade, imaginação, fantasia, transgressão, etc – para proferir verdades inabaláveis e homogeneizar os modos de ser criança na contemporaneidade. Pela incapacidade de compreender e lidar com a face misteriosa da infância, a ciência nega-a, contribuindo para a produção de identidades infantis mais conformadas aos ideais de progresso da sociedade capitalista. Concordamos com as autoras, quando, partindo do pressuposto de que a infância não é uma experiência que já está dada naturalmente, mas está condicionada às diferentes relações culturais e sociais

Assim, percebemos que as crianças vêm no trabalho uma **estratégia de sobrevivência econômica, valorização e interação social e manifestação lúdica**. Ou seja, dentro da atividade de trabalhar, elas procuram garantir esses três elementos, ou porque lhes foi ensinado pelos pais ou porque elas próprias sentem a necessidade de viverem essas dimensões e o trabalho acaba sendo um espaço possível. Passaremos a analisar, a seguir, como se manifesta cada uma dessas três significações:

3.3.1.1. O trabalho como estratégia de sobrevivência econômica

Esta parece ser a forma que mais expressa a aprendizagem adquirida pelos pais, em que se misturam os valores do MST com os valores da ideologia do trabalho capitalista.

Por um lado, elas reconhecem nele a possibilidade de ganhar dinheiro para prover a subsistência. *Eu acho que trabalhar é melhor do que ficar sem dinheiro, sem casa, ter que dormir na rua.* (Cléber, 9 anos). Historicamente, é disseminada no senso-comum uma ideologia valorativa sobre o trabalho pela qual o sistema encobre a real degradação humana que o trabalhador sofre nas relações capitalistas. Por essa ideologia, o trabalho possui valor moral, que enobrece as pessoas e as torna úteis à sociedade, portanto, é preciso trabalhar para ser pessoa de valor.

Naturaliza-se assim, um valor moral positivo e quase inquestionável, ficando imune às reflexões às vezes até dos setores mais críticos da sociedade, inclusive o MST (uma vez que ele não está fora da sociedade capitalista). Com o desenvolvimento do neoliberalismo na era da globalização, essa conformação tem aumentado, pois, pior do que o trabalho, é ficar sem ele. Dessa forma, as pessoas estão duplamente alienadas, as que estão empregadas sofrem a exploração e as que não estão, sofrem em dobro por não poderem ser exploradas. Se o MST pretende transformar o trabalho de concepção burguesa, é preciso que tanto a prática como a retórica construída em torno do trabalho, sejam distintas da veiculada no seio deste sistema.

Por outro lado, percebemos que as crianças, motivadas por sentimentos de sensibilização social, conseguem dar outra serventia para o usufruto do produto de seu trabalho.

sujeitos da pesquisa as crianças que frequentam a escola *Construindo o Caminho*, não tivemos incluída no grupo, nenhuma criança que trabalha na Cooperativa (pois estas são maiores de 12 anos e estudam na outra escola de fora do assentamento). Assim, os locais e os tipos de trabalho que vamos analisar referem-se aos espaços da casa (trabalho doméstico) e da escola (de manutenção e gestão escolar).

Nosso olhar sobre o trabalho na vida das crianças, não esteve voltado tanto em avaliar se ele, em si mesmo, mostra-se bom ou ruim para as crianças. Não acreditamos que construir esta simples polaridade poderia contribuir para a reflexão sobre a infância construída no assentamento. Por isso, quisemos dar visibilidade às várias relações que se estabelecem a partir da atividade de trabalhar, que podem justamente ser as pistas que as crianças nos fornecem para pensar as relações não só dentro do trabalho, mas também fora dele. Sendo assim, algumas questões serviram de norte para nosso olhar sobre as significações e as produções das crianças no trabalho. São elas: Como as crianças percebem o trabalho em suas vidas? Como elas trabalham? O que as motiva para trabalhar? Em que o trabalho favorece e/ou limita o enriquecimento da infância? Em que ele está sendo educativo para uma nova sociedade?

3.3.1. Significações e produções infantis

Fomos percebendo que o trabalho constitui um elemento fundamental da vida das crianças pesquisadas, porque quando conversamos com elas sobre o cotidiano e o que gostavam de fazer em casa e na escola, era quase unânime a indicação do trabalho como uma atividade que *valorizam e de que gostam*.

Analisando nos discursos das crianças os motivos atrelados ao gostar de trabalhar, percebemos que a valorização não está relacionada à atividade do trabalho em si mesmo, mas ao resultado obtido pela ação de trabalhar. Assim também acontece com o sentido do prazer indicado por elas ao trabalho. Não é que gostem do trabalho propriamente dito, mas o gosto se relaciona a poderem fazer coisas dentro dele que lhes são extremamente prazerosas, como: estar em grupo para brincar juntos, manusearem a terra, os instrumentos de trabalho e converterem isso em brinquedo, estarem próximas dos animais, da natureza, dos pais e /ou da família.

A intenção de trazer (ainda que brevemente), este panorama conceitual e analítico acerca da complexa relação do trabalho na sociedade capitalista – trabalho alienado e trabalho educativo – justifica-se, primeiro, pelo fato de acreditarmos que não existe singularidade que não tenha relação com a totalidade. Em outras palavras, estas formas de manifestação do trabalho caracterizadas por nós nessas duas perspectivas certamente abrangem explicações gerais capazes de nos ajudar a perceber as micro-relações que as crianças possam expressar e produzir. Segundo, se queremos conseguir ler as manifestações e produções das crianças acerca da Pedagogia do MST, então temos que nos munir de “óculos” que nos ajudem a enxergar o que está além das palavras, ou o que se esconde atrás dos silêncios, do não-dito, daquilo que querem esconder ou daquilo que querem enfatizar ou conclamar. Por isso, é preciso compreender o contexto de que elas – as crianças – fazem parte, nesse caso, a sociedade capitalista e o assentamento coletivo do MST. Isto, junto com o conhecimento do que é próprio do ser criança, ajuda-nos a construir uma base teórica sobre a qual possamos orientar nossas buscas de compreensão.

Assim, procurando nos vigiar para conseguir perceber a realidade de forma dialética e contraditória, ficamos atentos para não estarmos fazendo leituras idealistas e lineares dos fenômenos observados. O que nos interessa, como pessoas que assumem junto do MST o desafio de ajudar a construir uma nova humanidade, é justamente compreender como está se dando esse movimento de buscar construir outras relações sociais, ainda condicionadas - economicamente, socialmente e culturalmente - pelo velho modelo desumanizante do capital.⁶⁶ Para tanto, é preciso reconhecer os avanços, mas também os limites, os conflitos e as contradições inerentes a todo processo social.

Assim sendo, passamos então finalmente a enfocar como as crianças do *Conquista na Fronteira* se relacionam com o trabalho. Uma vez que priorizamos como grupos de

propostas pedagógicas socialistas, articularam ensino, trabalho coletivo e autogestão dos alunos, cujos elementos são apropriados pelo MST.

⁶⁶ Dalmagro (2002), em sua dissertação de mestrado realizada também no assentamento Conquista na Fronteira, identificou que a forma cooperada trouxe alguns avanços embora ainda muito limitados, justamente porque nela estão impressas as marcas, os condicionamentos e ainda uma certa dependência econômica do modelo burguês expresso principalmente na relação com o mercado capitalista. Por outro lado, indicou que o que mais contribui para a construção de novos valores é a convivência coletiva e a presença do MST como elemento educativo que aponta para uma nova direção de formação humana. Nesse sentido, de certa forma, parece que decaí a forte ideologia que faz apologia do trabalho, seja ela de ideário capitalista ou socialista, uma vez que, como a autora percebeu, existem outras experiências humanas que estão sendo, nesse assentamento, mais educativas para a transformação social do que o trabalho.

desenvolver o amor pelo trabalho e, especialmente o trabalho no meio rural; entender o valor do trabalho como produtor de riquezas e saber sobre a diferença entre relações de exploração e relações igualitárias de construção social pelo trabalho; superar a discriminação entre o valor do trabalho manual e do trabalho intelectual, educando para ambos; tornar mais educativo o trabalho que nossos estudantes já exercem nos acampamentos, nos assentamentos ou em outras instâncias da organização, do ponto de vista técnico, mas também do ponto de vista da superação das relações de exploração e de discriminação (Princípio da Educação no MST, nº 8, 1999: p. 16).

Já o trabalho como método pedagógico é concebido como possibilidade de desenvolver várias dimensões da proposta educacional do Movimento, assim explicitadas:

o trabalho como prática privilegiada capaz de provocar necessidades de aprendizagem, o que tem a ver com o princípio da relação entre prática e teoria, com a construção de objetos de capacitação, e com a idéia de produzir conhecimento sobre a realidade; o trabalho como construtor de relações sociais e, portanto, espaço também privilegiado de exercício da cooperação e da democracia; estas mesmas relações sociais como lugar de desenvolvimento de novas relações entre as pessoas, de cultivo de valores, de construção de novos comportamentos pessoais e coletivos em comum, de cultivo também da mística da participação nas lutas dos trabalhadores e da formação da consciência de classe (idem).

Como pudemos perceber nos próprios documentos do MST o trabalho, de fato, destaca-se como um componente fundamental para consolidar tanto a perspectiva mais imediata do MST, ligada à sobrevivência material, como também a dimensão mais ampla relacionada à perspectiva da luta da classe trabalhadora pela sua emancipação. Esses objetivos – de sobrevivência no sistema, mas também de transformação dele - é que motiva a organização do trabalho de forma coletiva e cooperada no assentamento *Conquista da Fronteira*, bem como fundamenta o jeito de ser da *Escola Construindo o Caminho*, que tem nos princípios da Educação do MST o aporte de sua proposta e prática pedagógica. Portanto, essa instituição é mais um espaço onde as crianças aprendem a trabalhar coletivamente e aprendem a estudar, a refletir sobre a realidade a partir da intervenção que realizam pela atividade de trabalhar.⁶⁵

⁶⁵ Uma vez que não é o objetivo deste estudo analisar o trabalho na sua articulação específica com a educação escolar, não iremos avançar nesta discussão. Para maiores aprofundamentos, indicamos a leitura de dois teóricos que embasam a proposta do MST : Pistrak (1981) e Makarenko (1985, 1986). Estes dois educadores, ainda que em espaços diferenciados – escolar e não-escolar – propondo-se a construir

construção de uma nova cultura, pautada em valores socialistas. Dessa forma, indica o **trabalho coletivo, cooperado** como uma das principais estratégias para a construção de uma nova forma de trabalhar no campo, diferente da cultura individualista e competitiva que marca o trabalho no sistema capitalista.

Assim, o trabalho, como elemento central da Pedagogia do MST, ocupa também a escola, se constituindo, pois, enquanto *princípio educativo*. O que motiva esta premissa para o Movimento, é justamente a necessidade de romper com a divisão entre ensino e trabalho, teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual que tem marcado a perpetuação da sociedade dividida em classes. *Articulada à hegemonia do capital sobre o trabalho, no capitalismo a escola existe para distribuir desigualmente o saber, como resultado e condição da existência da divisão social e técnica do trabalho* (Kuenzer, 1992, p.97).

A forma como o trabalho se manifesta como princípio educativo na proposta educacional do MST – materializando-se também na proposta pedagógica da Escola *Construindo o Caminho* - aproxima-se da proposição de Gramsci, elaborada a partir da leitura marxiana. Esse autor propõe que o trabalho como princípio educativo deve ganhar autonomia em relação à qualificação imediata para determinado ofício produtivo, diferentemente de Marx que apontava a possível integração das crianças ao trabalho na fábrica. Na perspectiva gramsciana, ele é *conteúdo e método* ao mesmo tempo, relacionado-se com a ciência e a ética (ligada ao desenvolvimento de valores humanistas), de modo a colocar a educação escolar a favor da formação integral do homem.⁶⁴

Num dos Boletins que discorre sobre a Educação do MST, esse princípio aparece nos termos da *Educação pelo trabalho e para o trabalho* (grifos nossos), ou seja, é conteúdo (ligado ao mundo do trabalho) e método, pelo qual o Movimento pretende atingir seus objetivos políticos e pedagógicos. Reproduzimos a seguir alguns dos objetivos que se atrelam a essas duas dimensões explicitados num dos Boletins do MST. Com relação à educação ligada ao mundo do trabalho o MST pretende:

⁶⁴ Manacorda (1991) chama a atenção para leituras equivocadas, inclusive pelos próprios marxistas, que vêem como contraditórias as perspectivas de Marx e de Gramsci sobre trabalho e ensino. Afirma que, apesar de terem algumas diferenças, em razão principalmente de esses situarem-se em tempos históricos diferentes, Gramsci sempre fez questão de reconhecer que sua visão do trabalho como princípio educativo tem matriz marxiana, fundada na crítica de Marx à divisão do trabalho e na necessidade apontada por este de uma formação *onilateral* dos trabalhadores.

o trabalho educativo, edificante, pelo simples fato de que isto seria a morte do próprio sistema.

Por isso, na perspectiva marxista, está colocado o desafio histórico de construir outras bases de relações sociais em que os meios de produção sejam distribuídos igualmente, sejam de domínio do **coletivo**, superando-se assim a propriedade privada dos meios de produção. O MST entendeu isso e tem nessa prerrogativa o embrião para construir concretamente outro tipo de organização social.

Assim, no projeto educativo do MST rumo à construção da sociedade socialista, o trabalho ganha destaque como elemento pedagógico central de sua Pedagogia. Quando o Movimento aponta o Trabalho como *princípio educativo*, é preciso esclarecer a que o MST deseja que ele seja educativo, uma vez que toda ação pedagógica é educativa para a construção de um determinado projeto, assim sendo, pode ser (des) educativa para outro.

Nesse sentido, o Movimento compreende que o trabalho é fundamental para a construção de uma nova sociedade, pois são fundamentalmente as relações de trabalho que determinam um certo modo de organização social, pela qual torna-se possível *construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais* (Princípios da Educação no MST, nº 8, 1999). Portanto, uma vez que se almeja a construção de uma sociedade socialista, em cujo contexto as relações de trabalho não sejam determinadas pela exploração humana para a acumulação privada de riqueza material, mas estejam travadas com base na *solidariedade* para o bem do *coletivo*, então esse novo jeito de produzir a vida deve ser compreendida e construída pelos Sem Terra, trabalhando.

O que defendemos através deste princípio é a relação necessária que a educação e a escola devem ter com os desafios do seu tempo histórico. No caso das práticas educacionais que acontecem no meio rural, esta relação não pode, hoje, desconsiderar a questão da luta pela Reforma Agrária e os desafios que coloca para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade (Princípios da Educação do MST, nº 8, 1999).

Para o MST, o trabalho que é educativo para a transformação social não é aquele de concepção burguesa (este, aliás, é (des) educativo para o projeto de sociedade do Movimento), mas, ao contrário, entende que é preciso recuperar sua dimensão edificante, educativa, transformando as relações de trabalho capitalistas para forjar a

mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é **trabalho forçado**. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. O trabalho externo, o trabalho que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio. O seu caráter estranho resulta visivelmente do fato de se fugir do trabalho, como da peste, logo que não existe nenhuma compulsão física ou de qualquer outro tipo. Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro (Marx, 1844, p. 114; grifo no original).

Este tipo de trabalho que vem sendo dominado historicamente pela hegemonia do capital, caracteriza-se pela divisão de trabalho manual e intelectual, em que a classe trabalhadora - os excluídos da apropriação dos meios de produção – fica subsumida a realizar atividade manual. Assim, quando os trabalhadores passam a ter direito ao ensino escolar, esta formação tem tido caráter eminentemente prático, técnico, unilateral, enquanto que os “não trabalhadores” filhos da burguesia gozam de tempo e espaço próprios para desenvolverem-se nas esferas cognitivas. Por meio desta fragmentação do trabalho a burguesia consegue manter as rédeas de sua hegemonia enquanto classe, na medida em que o trabalhador não consegue ter os instrumentos para tomar consciência de sua condição de alienação.

A concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte; durante este tempo, os homens que constituem a massa da população, em especial a população rural, têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhe são destinadas (Leontiev, 1978, p. 275 -276).

Portanto, na visão marxista, não há saída dentro da lógica capitalista para o trabalhador. Para que a relação deste com o trabalho, com a natureza, com os outros homens e com sua vida não seja alienada, é preciso que as relações de trabalho sejam transformadas conjuntamente com as mudanças mais amplas do sistema social. Não tem como pensar que, dentro do capitalismo, haja a transformação do trabalho alienado para

O que faz do homem um homem, em confronto com os outros animais, é que “o animal se faz de imediato uno com sua atividade vital, dela não se distingue, é ela”, enquanto “o homem faz da sua própria atividade vital o objeto do seu querer e da sua consciência” (Marx, 1844 in Manacorda, 1991, p.48).

Nessa direção, pelo trabalho o ser humano humaniza-se, ganha o adjetivo de humano, é por onde os homens e as mulheres se educam, desenvolvem-se, criam, inventam, constroem signos e conhecimentos, códigos de identificação cultural, especializam competências, sedimentam valores e regras de convivência social que vão os diferenciar ou os identificar culturalmente.

Porém, à medida que o trabalho é absorvido pelo capitalismo, este sentido humanizador se perde para dar lugar a um outro sentido: a acumulação capitalista. Nesse caso, em vez de as pessoas trabalharem para se apropriarem do produto de seu trabalho e, ao mesmo tempo, se desenvolverem em suas várias dimensões humanas, na sua *onilateralidade*, elas agora passam a trabalhar para servir a outrem, vendendo sua força de trabalho ao patrão, o dono dos meios de produção, na definição de Marx, o *não-trabalhador*.

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, se a ele se contrapõe como poder estranho, isto só é possível porque o produto do trabalho pertence a **outro homem distinto do trabalhador**. Se a sua atividade constitui para ele um martírio, tem de ser fonte de deleite e de prazer para outro. Só o homem, e não os deuses ou a natureza, é que pode ser este poder estranho sobre os homens (Marx, 1844, p. 119, grifo no original).

O dono dos meios de produção depende do máximo da exploração do trabalhador para poder aumentar a margem de lucro e o acúmulo de seu capital. Quando o trabalhador torna-se alheio ao que próprio produz, na visão marxista ele realiza trabalho alienado: o trabalhador não é dono do seu tempo e muito menos do produto que gera com a ação de sua força de trabalho; além disso, o próprio processo intrínseco na produção lhe é vazio de sentido, porque externo às suas necessidades e abusivo nas exigências vitais exigidas deste para que ocorra a extração de mais-valia. Segundo a explicação marxiana sobre o trabalho alienado,

Em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua característica; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e

generalidade das atividades das crianças como trabalho é um efeito de poder, e reflecte o desapossamento em que a infância está colocada na sociedade contemporânea (Sarmiento, Bandeira e Dores, 2000, p.39-41).

Portanto, uma primeira questão que queremos esclarecer é esta: a de que reconhecemos que as crianças trabalham e isto não chega a ser problema para o direito à infância, desde que o tipo de trabalho que realizam não as aliene da condição de sujeitos e de crianças. Nesse sentido, somente um trabalho que não seja o trabalho explorado e alienado e um trabalho que não as limite a vivenciar outras experiências humanas, como o estudo e a brincadeira que é própria da infância, pode ser aceitável.⁶¹

Assim, cabe esclarecer que concepções de trabalho podem apontar para uma ou outra direção. Partimos da concepção marxista que analisa a ambivalência do trabalho, sua positividade como ação pela qual o homem constrói sua humanidade e sua negatividade, associada à submissão ao capital, condição pela qual o homem torna-se, no dizer marxiano, *perdido de si mesmo*.

Apesar de Marx se apresentar como o maior dos críticos à ideologia do trabalho, é preciso ter claro que sua visão pessimista não está relacionada ao trabalho em si mesmo, como atividade vital humana, mas ao que ele vem sendo nas condições históricas produzidas pela humanidade até então. Assim sendo, não dá para pensar na constituição de uma sociedade, nem mesmo da vida humana, sem o trabalho. Afinal, perguntava-se Marx⁶², *o que é a vida, se não atividade?*

A perspectiva materialista que embasa o pensamento marxista reconhece a dimensão humanizante, dignificante do trabalho. Este é reconhecido como ação humana – *voluntária, consciente e universal*⁶³ - sobre a natureza para a produção das condições básicas de sobrevivência e de sociabilidade, a partir do qual o homem constrói a cultura humana, diferenciando-se dos outros animais que não produzem cultura na atividade de prover a sobrevivência de sua espécie.

⁶¹ Sarmiento, Bandeira e Dores (2000), analisando o trabalho infantil domiciliário na região do Ave em Portugal, apontam alguns indicadores gerais - ligados a perspectiva exposta por nós acima - para avaliar os tipos de trabalho aceitáveis ou não-aceitáveis na infância. Consideram ainda que é preciso realizar mais pesquisa com as próprias crianças para poder ter mais elementos para perceber como elas próprias sentem o trabalho em suas vidas.

⁶² Manuscritos Econômicos Filosóficos, 1844: p, 229.

⁶³ Marx, 1867.

nossas análises. Contudo, uma vez que o trabalho é presente nas falas e no cotidiano das crianças pesquisadas, consideramos que seria incoerente de nossa parte a sua negligência. Assim, mesmo correndo riscos, acreditamos que podemos realizar esta discussão e contribuir para o debate acerca do trabalho na infância. Se, por um lado, não avançamos muito na tarefa de trazer reflexões teóricas profundas acerca dessa temática, por outro, priorizando o olhar das crianças acerca do trabalho, podemos trazer dados dos sujeitos que vivem a ação de trabalhar, o que consideramos ser de fundamental importância para o aprofundamento do conhecimento nesse campo, especialmente sobre a complexa problemática que envolve trabalho e infância.

Quando se fala em direito ou não ao usufruto da infância, geralmente o parâmetro que avalia a “qualidade da infância” é justamente o nível de envolvimento que as crianças têm com o lúdico e/ou o trabalho.

Existe uma certa visão de infância - a nosso ver romantizada - que compreende que as crianças devem ficar isentas de qualquer tipo de trabalho, como se fosse possível viver sem trabalhar. Não concordamos com isto e nos apoiamos em Sarmiento (2002) para dizer que toda a criança trabalha, pois desenvolve uma *atividade social*. Quando esse autor afirma e defende que é preciso reconhecer o trabalho das crianças, ele está partindo de uma concepção de trabalho como atividade; não parte, portanto, da concepção burguesa de trabalho, em que este só é visto e valorizado como tal se serve para a acumulação capitalista. O autor contesta que, por meio da expressão burguesa, alguns grupos como as mulheres, as crianças, os idosos e alguns tipos de trabalhos como de domésticas, de alguns artistas e voluntários, não são reconhecidos como produtivos, porque deles não se extrai exploração imediata da força de trabalho para a produção de mais valia, ainda que, indiretamente, contribuem para o acúmulo do capital, uma vez estando subsumidos ao sistema⁶⁰.

Esse mesmo autor afirma que o não-reconhecimento das atividades que as crianças realizam na infância, como estudar ou ajudar nos serviços domésticos ajuda a construir uma imagem no senso-comum sobre as crianças que as coloca na escala de menoridade

(...) por não ascenderem à condição de autonomia atribuída pelo desempenho de uma atividade socialmente considerada como útil (e, conseqüentemente, remunerada). (...) Podemos, deste modo, considerar que o não reconhecimento da

⁶⁰ No sistema capitalista, independente da natureza do trabalho, esse sempre será produtivo ao capital. Atribuir à alguns tipos de trabalho o caráter de improdutivo é uma estratégia “sacana” que o capitalismo se utiliza para se sobressair na relação capital x trabalho.

momentâneas, acabam tornando possível a conciliação entre o trabalho (aqui entendido como relação de transformação do ser humano sobre a natureza) e o lúdico.

Sobre essa relação (trabalho e lúdico/brinquedo) iremos discutir com mais profundidade no próximo tópico. Evidenciamos este aspecto neste momento, para conseguir explicitar as possíveis marcas das crianças nas produções culturais, as proximidades, as diversidades e os entrecruzamentos entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças, entre os jeitos mais próximos das características dos adultos e entre os jeitos que caracterizam melhor as crianças, entre aquilo que podemos discernir como produção cultural dos adultos e produções culturais realizadas pelas crianças. Ainda que essa distinção seja necessária de ser realizada para que se construa uma relação de respeito às diferenças e de alteridade entre as gerações, esclarecemos que não se trata de estipular uma visão de oposição entre mundo das crianças e mundo dos adultos. Na realidade concreta, não existe esse distanciamento, pois crianças e adultos estão juntos no mundo, sendo produtos e produtores de uma cultura universal, educando-se e influenciando-se mutuamente.

Como vimos nos relatos das crianças sobre o acampamento, esta inter-relação não só é presente, mas é, sobretudo, muito valorizada pelas crianças pesquisadas, que enfatizam com entusiasmo a presença dos pais em algumas vivências. Estes acabam sendo facilitadores para a realização de algumas brincadeiras, principalmente aquelas que apresentam riscos de perigo. Além disso, parece que o fato de o adulto inserir-se numa atividade que é de domínio infantil, é visto pelas crianças como um gesto de aprovação e de interesse por aquilo que perpassa por seus universos, principalmente as suas produções por meio das brincadeiras. Dessa forma, podemos perceber que as crianças conclamam os adultos a unir as dicotomias que a sociedade moderna tem produzido. Elas querem que estes também brinquem, elas querem conjugar ao mesmo tempo os verbos lutar, trabalhar e brincar e elas ensinam que é possível, como veremos na discussão que segue.

3.3. O TRABALHO

Antes de tudo, gostaríamos de esclarecer que não é objetivo nesta pesquisa aprofundar a discussão acerca do trabalho em si; sabemos do quanto essa questão é complexa e polêmica, e o quanto corremos o risco de talvez sermos simplistas em

caminhão. O acampamento foi muito legal, ah, foi muito bom mesmo participar do acampamento (Volnei, 8 anos).

Talvez lembranças como estas sejam marcantes nas memórias de muitas outras crianças e adultos que tiveram a chance de viver suas infâncias com o devido tempo e espaço para curtirem feitos como estes: cabanas, casas construídas com papelões, galhos de árvores, madeiras engendradas ou até cavernas rastreadas, tudo isso tem um gosto de **aventura**, de **orgulho** pela construção feita, de **autonomia** em ver-se num espaço criado e organizado por elas próprias, de poderem confortar-se sentindo-se um pouco às escondidas dos olhares vigilantes dos adultos.

Buscando ir um pouco mais longe, também cabe refletir sobre os possíveis motivos que levaram as crianças a ter esse tipo de relação com a atividade analisada. Vimos que estas tomaram o acampamento como uma possibilidade simbólica de inverterem papéis, sentindo-se donas do espaço, capazes de se autogerirem, de ajudarem a fazer a alimentação àqueles de quem sempre foram dependentes. Então as crianças, fundamentalmente, **brincaram** no acampamento; este tornou-se o aporte para as brincadeiras, virando **brinquedo**.

As atividades de provisão, como o cozinhar, o tomar conta da segurança e organização do acampamento, uma vez que não fazem parte do cotidiano das crianças (ainda que muitas auxiliem nos serviços domésticos), são experimentadas pelas crianças, tendo os adultos como referencial em afazeres que geralmente só competem a esses últimos. Então, ainda que o acampamento estivesse colocado com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento de competências ligadas à provisão, auto-organização, coletividade, autonomia, solidariedade, etc, parece que nas significações das crianças, a motivação que mais impulsionou suas ações foi justamente o sentido de brincadeira que atribuíram àquilo que estavam vivenciando.

Dessa forma, dá para dizer que, na lógica infantil, o trabalho vira brinquedo, pois a relação que as crianças estabelecem com as ações de seu trabalho, não está calcada na mesma racionalidade produtivista já naturalizada na cultura adulta. Recorremos novamente a Iturra (2002) para dizer que as crianças, menos preocupadas com as conseqüências das ações e mais motivadas pela exploração das experiências



Acampamento infantil realizado em outubro de 2000. Foto cedida pela escola *Construindo o Caminho*

barracos. Teve uma noite que uns foram assustar nós nos barracos e nós saímos correndo atrás deles, quase morremos de dar risada, foi coisa mais engraçada. Foi muito legal, cada um levou colchão, roupa, nós brincamos muito. A gente ia com o pai da Arquidauana pegar taquara, ia lá no rio e pegava aquelas coisas dos coqueiros e fazia caíco né, ia em cima, caía tombo, era coisa mais divertida! (Andréia, 10 anos)

Que nem ano passado nós organizamos um acampamento das crianças. Primeiro na escola teve a discussão nas equipes, para ver se nós ia, ou não ia. Daí, decidimos que nós ia. Pegamos as carroças, colocamos tudo em cima, os colchões, as lonas, os tarrafos. Daí, fizemos os barracos, descarregamos as carroças para colocar as bugigangas nos barracos, fomos buscar água pra tomar. Quando de noite nós já estava tudo nos barracos, veio um monte de gente pra assustar nós, deram tiro pra cima e nós corria pra dentro do barraco e voltava para dar paulada neles. Quando vimos, eram tudo do assentamento que foram lá pra assustar nós. Nós que estava de vigia começamos a correr atrás deles, foi muito legal. Nós sempre brincava de se esconder dentro do mato, era coisa mais boa. Também limpamos bem o acampamento, fizemos comida e eles colocaram som para nós escutar lá no

sentir o clima de constituir uma cidade de lona preta, de se organizar coletivamente, de dividir tarefas, pensando na alimentação, na segurança, no conforto, etc...

A professora sugeriu de nós fazer um acampamento, pra nós passar um dia das crianças como as outras acampadas passam. Daí todo mundo levou colchão, lona, enchemos as carroças, sentamos lá no gramado e logo fomos montando as equipes: quem ia pegar as madeiras, quem ia ser da segurança, quem ia ser responsável pela comida, em pegar água e daí já montamos tudo. Nós tinha que ser bem organizados, então nós fazia as tarefas e depois sempre saía para brincar. No dia das crianças convidamos todos os adultos para ir lá e fizemos uma festa com música e tudo (Fritz, 14 anos).

Devemos considerar que, apesar dessa atividade ter também um fim de aprendizagem e as crianças saberem disso, ela não representa mera imitação do modelo de acampamento dos adultos. Mesmo porque, a gênese de sua razão de ser já é diferenciada. Para os adultos, constituir um acampamento não representa uma opção, como algo pensado para eles se preparar para uma futura ação; mas trata-se de uma necessidade imediata, pela qual, ao mesmo tempo em que se consegue juntar as pessoas para realizar pressão a fim de conseguirem a desocupação de uma área, também vai se desencadeando um movimento de aprendizado, motivado pela necessidade de constituírem uma coletividade forte em seus princípios e organizada em suas ações.

Então a razão de ser do acampamento dos adultos e das crianças tem bases distintas. Outro elemento que devemos sempre considerar quando olhamos para as produções que envolvem diferentes grupos etários é que estas certamente devem trazer as marcas, as características dos sujeitos que estão produzindo. Assim, tendo como pressuposto que o acampamento foi realizado e vivenciado por crianças, consideramos que ele concentra a expressão das marcas infantis. Portanto, é focalizando o olhar nas crianças, no que elas querem expressar e construir para a realidade, que iremos analisar a manifestação que passamos a descrever.

Nós fizemos o nosso acampamento das crianças. Daí nós tivemos que ir longe buscar lenha, armar os barracos, fazer a comida, cuidar de noite dos

aprendizagem lhes ajuda a conquistar seus espaços, marcando posição na sociedade a qual pertencem, exigindo que os adultos as levem a sério. Demonstrando que já são cidadãs, ensinam os adultos a assim respeitá-las e valorizá-las e ajudam o próprio Movimento a romper a cerca da submissão e da falta de coragem daqueles grupos mais excluídos e escondidos do cenário social.

Nota-se também que, pelo fato de a aprendizagem da *luta* se dar pela própria experiência de estar *em movimento* por meio do MST, as crianças já se sentem capazes de erguer suas próprias bandeiras, marchar em fila, gritar forte, organizarem-se com autonomia e negociarem com a coragem de um Sem Terra. Por isso, são crianças cidadãs, são Sem Terrinha que se educam lutando, sem, contudo, deixarem de ser crianças.

3.2.3. O acampamento infantil

O relato sobre o acampamento, por parte das crianças, ocorreu quando foi perguntado a duas delas se viam diferenças entre adultos Sem Terra e crianças nessa mesma condição. Chamaram então a atenção para a diversidade em relação à forma de lutar, pois entendem que elas ainda estão aprendendo, visto que, sendo crianças, ainda não têm a responsabilidade de arcar com sua sobrevivência.

*É que nossos pais já passaram por várias coisas no acampamento, já enfrentaram muitas dificuldades com os policiais, com o frio, quando não tinha roupa, não tinha luz, nem chuveiro, e nós ainda estamos **aprendendo a lutar*** (Andréia, 10 anos).

É que nós estamos aprendendo a ser Sem Terra e eles já são Sem Terra (Volnei, 8 anos).

Como vimos anteriormente, a aprendizagem da luta, a formação da identidade Sem Terra, passa pela dimensão da experiência. É experimentando, é fazendo o Movimento que as pessoas se formam. Assim, para além das crianças saberem sobre o acampamento com base nos relatos dos adultos, elas o vivem, de modo a experienciar, a

Esse recado desestabiliza um olhar naturalizado sobre a infância, levando ao possível questionamento de um certo jeito “adultocêntrico” de olhar as crianças, que tem impedido enxergá-las na complexidade das relações que se inter cruzam nas suas diferentes constituições. Ora dependentes e ora autônomas; ora inconstantes, desatenciosas e ora racionais e concentradas em seus propósitos; ora desordeiras e ora organizadas e valentes. Apontar essas características, não quer dizer que estamos querendo estabelecer uma listagem de comportamentos que definem o ser criança, mas, ao contrário, trata-se de justamente questionar aquilo que comumente temos aceitado sem crivo crítico sobre as conceituações idealistas de infância. Não são raras as explicações das ciências sobre a criança, as quais buscam estabelecer padrões de comportamentos infantis, simplificando e homogeneizando os vários “tipos de crianças”.

A disseminação de um discurso idealista e abstrato sobre as crianças, tem contribuído para que elas passem a ser desrespeitadas duplamente: primeiro por não serem reconhecidas nas suas diversidades, prevalecendo no imaginário popular, a idéia homogênea de criança branca, rica e inocente porque isenta do mundo do trabalho; segundo porque atrelada a essa imagem, encontra-se a idéia de dependência em relação aos adultos, o que as coloca na condição de submissas e incapazes, ou seja, numa relação de poder em que são hierarquicamente vistas como menores.

Vimos então que nesse manifesto das crianças conclamando a cooperativa a cumprir o que fora acordado, existe uma demonstração legítima de cidadania ativa, em que as crianças aprendem a exercê-la no seu tempo, lutando por causas que atingem suas vidas imediatamente, enquanto crianças que estão vivendo a vida num determinado momento histórico e que não devem esperar para o dia em que alguma parcela dos que hierarquicamente lhes são superiores lhes outorgar esse estatuto. Este é o recado que as crianças tão sabiamente nos dão neste momento.

Quando muito se fala em cidadania, pouco tem se permitido que esta seja exercida na infância, porque ainda paira o entendimento hegemônico de que às crianças cabe preparar-se para o futuro ofício de cidadãs. Se a educação para a cidadania não se dá pela própria prática, fazendo sentido no tempo presente dos sujeitos, então dá para se dizer que ela não existe. Este é mais um ensinamento sobre o qual as crianças desta pesquisa nos fazem refletir: que estão aprendendo a serem cidadãs à medida que esta

toda a produção. Eles não aceitaram porque eles já tinham tudo pronto esperando. Daí a professora pediu idéias do que fazer. Aí um piá deu a idéia de nós ir em passeata lá pressionar até conseguir. Todo mundo votou, nós era em 37 alunos e duas professoras e deu 37 votos para ir e dois para ficar, que eram os das professoras. Como nós era a grande maioria, não tinha como né, daí nos mandamos lá. Daí todo mundo veio de chapéu, boné do MST, camisa, fomos com faixas, bandeira, cantando, gritando gritos de ordem, fizemos um agito com gritos de ordem em frente do escritório sem parar. Aí fizemos uma equipe de negociação que entrou no escritório para discutir com eles, enquanto os outros ficavam na porta cantando, agitando, ajudando. Daí eu lembro que eles disseram: O que nós vamos fazer, nós vamos pegar uma vara ou vamos conversar com eles. Daí nós falamos: mas nós não vamos sair daqui igual, daí nós ficamos mais de duas horas incomodando, gritando e cantando até que eles liberaram para nós. Nós já sabia que a união faz a força, então se precisasse nós correr ou fazer qualquer coisa, nós ia tudo junto fazer. Eu me lembro que a Irma até chorou de emoção de ter visto nós todos organizados, agitando as bandeiras vermelhas. Deise: Como você se sentiu nesse dia? Fritz: Ah, veio assim um sentimento de Sem Terra mesmo. Então eu me senti muito bem porque nós mostramos que nós já somos lutadores, que podemos fazer parte de tudo e que nunca vamos deixar de lutar pelo que nós queremos. Sentimos como pequenos lutadores (Fritz, 14 anos).

Pelo relato exposto evidenciamos, primeiramente, que a manifestação das crianças foi entendida por elas como uma *forma de lutar*, nesse caso, por uma causa que consideraram justa de defender. Olhando para o conteúdo desta narrativa e lembrando da expressão de alegria e orgulho pelo feito da criança que a relatou, acreditamos que o recado que ela quis nos dar é justamente o de que precisamos admitir que elas – as crianças – têm suas razões, suas causas, capacidade e autonomia para organizarem-se, colocando seus corpos infantis em *luta*. Então este é um ponto importante que queremos destacar: o de que as crianças têm relativa autonomia em relação às causas e às formas de luta e que, fundamentalmente, querem ser entendidas e valorizadas por isso.

as ações por meio das quais marcadamente e inesquecivelmente sentiram-se Sem Terrinha. Assim, o que passamos a escrever, não se trata de manifestações observáveis no tempo em que estivemos em campo, mas trata-se da memória viva das crianças, de uma memória que faz questão de não ser apagada.

3.2.2. O manifesto das crianças

Teve um dia que eu nunca vou esquecer na minha vida. Foi quando nós fizemos o projeto do minhocário e daí nós precisava de mão-de-obra, nós não sabia bem como fazer. Então nós pedimos mão-de-obra da cooperativa e eles deram, daí nós fizemos um acordo que nós dava 50% da produção da terra do minhocário para a cooperativa. Quando a produção estava pronta as cigarras atacaram nas frutas e na horta da escola e nós precisava adubar, e daí nós



Mobilização construída pelas crianças em 1988. Foto cedida pela escola *Construindo o Caminho*.

achava que os 50% daria, mas não deu. Daí nós fomos pedir para eles se eles podiam liberar para nós usar todo adubo, que daí no ano que vem nós dava

Eu também acho que as crianças não precisariam estar passando pela ocupação, mas os pais não deveriam estar alimentando isso, porque isso mostra que a luta não valeu a pena (Irma, assentada).

Por parte das crianças, percebemos diferentes desejos para com a luta futura. Algumas manifestam querer fazer ocupação, outras já escolhem os setores da cooperativa onde pretendem trabalhar, outras querem estudar para lecionar na escola *Construindo o Caminho* e outras ainda desejam ser como Paulo Freire, que, para elas, é a representação de um educador revolucionário, poético, sensível e solidário aos pobres. As diferentes expectativas das crianças também representam a diversidade educativa que se expressa no seio familiar, como já explicitamos anteriormente.

Parece que a superação dos medos relativos aos entraves que envolvem a participação no Movimento é trabalhado a partir da construção de subjetividades corajosas, pelas quais os pais, com base em suas memórias na luta, ensinam a *coragem* como um valor do Sem Terra.

Eu me lembro que a minha mãe contou uma vez que meu pai sempre saía de noite para fazer segurança e daí ela levava um facão de baixo da cama para que, se alguém fosse lá querer pegar ela, ela tirava o facão. Os meus pais me criaram assim para ser corajoso (Jonas, 9 anos).

Outro suporte que conforta as crianças em relação aos seus medos é a confiança no coletivo. Elas sentem que no coletivo estão amparadas, principalmente porque desenvolve em seu interior a prática do *cuidado* mútuo. *Eu tenho medo que meus pais perdem as casas, medo deles serem assaltados, mas aqui no assentamento acho que não precisa ter muito medo, porque aqui todos ajudam a cuidar (Cléber, 9 anos).*

Tendo discutido acerca das várias significações que as crianças dão à *luta* em suas vidas, como a entendem, pelo que consideram legítimo lutar, como percebem que elas (como crianças) podem participar desse Movimento de luta, como se sentem nesse processo e como essas significações estão relacionadas ao contexto sociocultural que as cerca, passaremos, a seguir, a olhar para as produções reconhecidas por elas, como *formas de luta*. Para tanto, selecionamos dois episódios, narrados pelas crianças como

Foi possível perceber que as crianças têm sentimentos de **medo**, em razão do que sabem pelas narrativas ouvidas. Algumas até já presenciaram cenas de extrema violência contra sem-terra, em alguns casos até envolvendo seus pais e amigos. Quando conversávamos sobre medos, o corpo se fechava, a voz enfraquecia, os dedinhos estralavam, os olhos entristeciam. Junto a essa expressão manifesta pela corporeidade das crianças, a maioria delas disse que o pior medo estava em perderem os pais, pela eventualidade de sofrerem alguma violência física, como tiro, brigas, facada... *Eu tenho medo que eles matem a minha mãe e o meu pai, uns já tentaram matar meu pai* (Clauber, 9 anos).

Apesar de não termos condições de aprofundar as várias e infinitas questões que emergem no processo de aproximação do objeto de estudo, nos autorizamos a fazer perguntas, não para termos que encontrar respostas, mas para que nos ajudem a continuar refletindo sobre os vários entraves que se articulam na totalidade da vida do MST. Ficamos nos perguntando, por exemplo, como os pais lidam com o fato de que, ao mesmo tempo em que incentivam os filhos a continuarem a luta do MST, também convivem com as lembranças de violência registradas em sua história? Se é presente este conflito, como buscam superar? Será que os ganhos obtidos nesse processo de sacrifício compensam ou amenizam a memória dos sofrimentos? O que acontece que a experiência do sofrimento não chega a desencorajar os pais a lançarem os filhos no mesmo percurso, cujo preço já sentiram na própria pele?

Por parte dos pais, percebemos que as aspirações para com o futuro dos filhos, estão relacionadas à continuidade no Movimento, porém, a maioria deles não chega a mencionar a experiência do acampamento como uma projeção desejada, mas é quase unânime a perspectiva de que os filhos passem a estudar e a se tornarem uma liderança do MST. Este é um paradoxo que, na visão de uma assentada, torna-se um problema para a efetivação de um projeto educativo que se pauta em valorizar a história e a cultura da vida no campo conquistada pela luta.

Às vezes acho que é mostrado às crianças que não se gosta da vida que se leva, porque começa a se incentivar para elas estudar, para não ter que ficar trabalhando na roça que nem a gente. A mesma coisa é com a ocupação, todos querem que elas sejam lideranças, mas que não passem pelo que já passamos.

compreender o presente e anunciar um novo futuro. Dessa forma, aprender com a experiência humana pode ser, entre tantas outras conquistas, uma ferramenta para educar contra a barbárie, como alerta Kramer (2000, p.41):

Penso que não corremos o risco de chegar a barbárie; vivemos nela. E devemos educar contra a barbárie, o que significa recuperar a história e as histórias guardadas e esquecidas, estabelecendo uma outra relação com a tradição; significa colocar o presente numa situação crítica e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é e que, portanto, é possível mudar o futuro.

Nesse movimento de intercambiar experiências entre gerações no *Conquista da Fronteira*, afloram algumas ambigüidades, que são constituintes dessa *luta*. Se, por um lado, esse conhecimento permite a crítica, a indignação contra o que está aí, o conhecimento e o respeito à história dos pais, por outro lado, a dimensão da luta pode parecer de tal forma dura e difícil, que pode desencorajar as crianças a prosseguir-la. Curioso é que os próprios pais já se questionam sobre questões como esta, demonstrando o movimento intrínseco no processo educativo das pessoas pesquisadas, como relata esta mãe:

Eu quero que eles sejam pessoas justas, que trabalhem para o bem do coletivo. Eu quero que eles continuem a luta. Já é uma grande coisa um filho continuar a luta dos pais Com minha filha, eu já trabalho bastante isto de estar contando sobre como foi a luta, as dificuldades que teve e ela na verdade se emociona muito quando eu conto. Por um lado, não sei se é bom, porque na verdade, o tempo todo do acampamento, mesmo do assentamento, tiveram muitas coisas pesadas para estar contando para as crianças. O meu medo é que desde pequenininha ela seja uma pessoa revoltada com isso e, de repente, quando ela for grande ela pode dizer: - Não, isso eu não quero para mim. Não sei, a gente tenta trabalhar para que desde pequena ela entenda o processo (Marines, educadora).

em que possam ostentar tão pura e tão claramente a sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso (1933, p. 115-118).

contexto educativo do *Conquista da Fronteira* do que trazido e incorporado o que vivem naquele outro contexto: *Um pouco muda, mas nem tanto, porque eles continuam convivendo aqui dentro. Mais eles levam daqui de dentro para fora, do que trazem de fora para dentro. Eles não perderam isso aqui do coletivo* (Brasileira, assentada).

As crianças que estão estudando na escola de “fora”, apontam e criticam a hierarquia, a submissão dos educandos, o descaso e o autoritarismo dos professores, a falta de respeito entre as pessoas, a falta de sentido dos conteúdos porque muito distantes da realidade, a falta de sensibilidade social que se revela em atitudes e valores que rejeitam e buscam enfrentar dentro da escola. Como forma de travarem a *luta* contra isso, dizem que procuram estudar para conquistar o respeito da comunidade escolar, ajudar na constituição de grêmios estudantis para construir uma cultura de cidadania entre os educandos. Também mostram-se questionadores e críticos nas aulas e buscam informar-se e formar-se sobre o MST, confrontando a realidade vivenciada com a imagem que a mídia busca incutir no imaginário popular. Assim, continuam lutando para, além de conquistarem a confiança e o respeito das pessoas de fora do Movimento, ainda ajudarem a contaminar espaços onde a lógica burguesa e capitalista é hegemônica, com um pouco do que experienciam, vivem e aprendem junto à Pedagogia do MST.

Já por parte dos pais, podemos perceber que um dispositivo muito forte que tem lhes permitido enfrentar a *luta* contra os valores capitalistas que buscam “seduzir” as crianças é a ativação da *memória*, pela qual conseguem formar esta identidade tão forte como o que vimos nos Sem Terrinha do *Conquista na Fronteira*. Os pais contam e as crianças confirmam serem estas conhecedoras de suas histórias de vida, do que perpassa a luta que enfrentaram e continuam enfrentando para conseguirem dar aos filhos condições de viverem com dignidade. Assim, é pela experiência passada de pais a filhos que as crianças conseguem se situar no mundo em que vivem, mantendo uma relação com a história e vendo-se como frutos dessa história. A partir dessa memória viva, pode-se dizer que essas pessoas travam uma luta contra a *pobreza de experiência*⁵⁹, contra a morte da memória e da tradição, resgatando a história para

⁵⁹ Benjamin, no texto *Experiência e pobreza* escrito em 1933 efetua uma crítica dura à modernidade, quando esta, pretendendo anunciar uma nova era para a humanidade – calcada no avanço científico e tecnológico - trata de menosprezar e liquidar a experiência cultural construída pelos sujeitos ao longo da história. Assim, para o autor, *uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem. (...) Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo*

contempla as séries iniciais. Sendo assim, as crianças passam a estudar em uma escola estadual de uma localidade vizinha, sofrendo com a ruptura que esse fato provoca. Essa ruptura se dá desde a concepção pedagógica, passando pela conseqüente prática que, segundo as próprias crianças, diverge totalmente da Pedagogia do MST, e chega até os valores que orientam o jeito de ser das pessoas, colegas, professores, diretores. Sem alongar muito essa discussão, consideramos cabível trazê-la na medida em que esse exemplo expressa a dimensão que envolve a *luta de formação do novo*.

As crianças que passaram a freqüentar a escola fora do assentamento contam que no início sofriam preconceito por parte dos colegas e até do corpo docente e administrativo da escola, sendo reconhecidos como vagabundos, baderneiros, marginais, pobres, sujos, etc.

Um dia nós tentamos fazer um debate sobre o Sem Terra na escola e quase que nós apanhamos, porque tem gente que ainda chama nós de vagabundos (Fritz, 14 anos).

Além disso, também sentiram muito com a diferença entre as propostas pedagógicas, pois, na escola do assentamento, os conteúdos tinham a ver com a vida delas, de seus pais, de sua classe, e ainda eram acostumados a participar e a poder criticar, perguntar, opinar.

No início do ano, eu já senti que era um blá, blá, blá, e eu pensei que ia até rodar desta vez, porque aqui a gente aprendia tudo mais dentro da realidade e do Movimento. Lá eu logo perguntei; - Sim, nós não vamos trabalhar nesta escola? Nós pedia até para ajudar os serventes e eles não deixavam. Hoje nós somos os melhores alunos da escola, porque nós se formamos bem aqui na escola do assentamento.(Fritz, 14 anos).

Apesar de reconhecerem que essa mudança prejudica o avanço do processo de aprendizagem que vinham tendo na escola *Construindo o Caminho*, consideram que vêm vencendo essa *luta*. Tanto os pais como as crianças que estudam na outra escola, dizem que nesse confronto, elas mais têm levado as aprendizagens que adquirem no

num processo que não lhes furta a possibilidade de viverem outras dimensões, apesar de saberem o que as espera futuramente.

Uma outra forma de lutar, além do trabalho, é a **participação nos eventos do Movimento**. Por eles o MST mostra-se à sociedade como um Movimento que agrega várias gerações, incluindo aí os mais excluídos historicamente de seus direitos, como os velhos, as crianças, as mulheres, os analfabetos, os sem-estudo, sem-emprego, enfim, os(as) não cidadãos(ãs).

Além disso, essa participação possibilita dois aprendizados essenciais, relativos à *prática da cidadania e a formação da identidade coletiva de ser Sem Terra*. É pela participação nas atividades mais gerais do MST que as crianças aprendem a respeitarem e a confiarem em pessoas que nunca viram antes, cuja identificação é possível porque estão envolvidas pela força coletiva que dá suporte à luta: marchando, cantando, gritando gritos de ordem, trabalhando, brincando, rindo e chorando juntas, as pessoas que antes eram estranhas passam a se aproximar porque se reconhecem como companheiros e companheiras, companheirinhos e companheirinhas na construção de uma outra realidade para suas vidas e para sua classe. Dessa forma, as crianças vão aprendendo a dimensão da luta que envolve o Movimento ao qual pertencem e pelo qual se educam.

Apesar de o MST se fazer muito presente no coletivo do *Conquista na Fronteira*, como vimos antes, a tendência da atual fase de assentamento é de acomodação, dado que a necessidade principal que impulsionava as pessoas a se movimentar já tenha sido suprida. Para enfrentar isto, é preciso que as pessoas continuem vivendo concretamente as ações que envolvem o Movimento, ou seja, a Pedagogia do MST, de modo a não perderem a relação da luta interna (do assentamento) com as aspirações mais amplas que move a coletividade Sem Terra.

Assim, educar as crianças num contexto social onde o MST se constrói *a contrapelo* dos valores capitalistas - ao mesmo tempo em que estes influenciam a identidade dos sujeitos, uma vez que concretamente e historicamente são formados por essa cultura - tem sido uma *luta* constante para os pais e adultos responsáveis pela educação das crianças no *Conquista da Fronteira*. No entendimento destes, a disseminação dos valores capitalistas se dá principalmente pela influência da televisão e quando as crianças precisam mudar de escola, uma vez que a do assentamento somente

adultos a recuperar a capacidade de estranhar aquilo que se apresenta como reflexo de nossa desumanidade. As crianças são, assim, o espelho que retrata os sentimentos e as paixões que o ser humano vai perdendo (ou ganhando) no seu confronto com uma cultura que tende a naturalizar a miséria humana.

No caso das crianças Sem Terra, essa atitude é alimentada pela Pedagogia do MST, que trabalha também o poder da indignação, de modo que os sujeitos possam ter sensibilidade e força para se colocar *em movimento* para lutar.

*A gente tem que **lutar, trabalhar** para ter comida e para deixar o meio ambiente bonito* (Tais, 8 anos).

*Os Sem Terrinha **trabalham** e cuidam do meio ambiente e tem sua vida para fazer algum **trabalho*** (Clauber, 9 anos).

*Uma criança pode **lutar** para ajudar o pai e a mãe. Quando eu for grande eu também vou **trabalhar** bastante para ajudar os pobres, aqueles que não têm casa, estão na rua, estão passando fome, eu vou quere ajudar eles* (Arquidauana, 7 anos).

*Nós **lutamos** para que as crianças que moram na rua podem ter mais esperança, que tenham casa para eles, comida e estudo para eles. Então nós **trabalhamos** par ajudar as outras pessoas também* (Volnei, 8 anos).

Grande parte das crianças relacionou a *luta* com o **trabalho**, deixando a entender que neste último encontra-se uma das formas de lutar. Assim como estão aprendendo a trabalhar, também estão aprendendo a lutar. A luta está presente na vida das crianças, elas sentem-se lutando também, mas não da mesma forma que os adultos, principalmente porque a necessidade de provisão de sua subsistência ainda não está colocada. Assim, parece haver uma ambivalência que dá uma certa positividade para a relação que as crianças estabelecem com a luta, pois, ao mesmo tempo em que estão por dentro e sentem-se lutando, essa dimensão não entra de forma a envolver em demasia suas preocupações. Isto talvez se explique pelo fato de que esta “preparação” é feita

É um orgulho muito grande que a gente tem de ser Sem Terrinha, de ser igual aos nossos pais. A gente sente orgulho do que faz. Nós vamos para as ocupações, caminhadas e as outras crianças que não são sem terrinha, não vão (Andrea, 11 anos).

Discutida essa dimensão, ou seja, da participação, consideramos importante atentar para a forma como se dá essa participação na luta. Sendo assim, passamos a abordar ainda outras questões, relacionadas às bandeiras e as formas de lutar das crianças.

Em relação às bandeiras de luta, as crianças pesquisadas citam a conquista de seus **direitos**: direito a ter terra, casa, comida, roupa, escola e poder brincar.

É que nem assim: Se você fosse a minha mãe, você ia me ensinar a lutar pelos meus direitos de criança, por todas as coisas que a gente tem direito a gente deve lutar, por terra, casa, comida, roupa. Que nem as crianças aqui, a gente já sabe que tem o direito de aprender, de brincar, de lutar pela vida (Andréa, 10 anos).

A questão dos direitos é bastante ensinada para as crianças, porque o MST é um Movimento que *luta pelos direitos humanos*, incluindo aí todas as idades. Participando de um encontro dos Sem Terrinha em 2001, constatamos que o tema do evento foi sobre os direitos das crianças, sendo o ECA – Estatuto da criança e do adolescente - o principal aporte para a discussão com os Sem Terrinha. Assim, é orientação do Movimento que todas as crianças Sem Terra tenham conhecimento de seus direitos, de modo que criem uma consciência de cidadania.

Contudo, as crianças pesquisadas não se remetem especialmente a seus direitos de crianças. Demonstram grande preocupação com as **questões sociais**, como a preservação da natureza e a situação de marginalização das populações pobres que não fazem parte do Movimento. Analisando alguns documentos do e sobre o MST e convivendo com as crianças Sem Terra, percebe-se que elas, com sua capacidade de estranhar as injustiças, de sensibilizarem-se frente ao sofrimento alheio, ajudam os

Ao mesmo tempo em que algumas crianças da pesquisa afirmam que **já estão lutando**, elas também dizem que, como crianças, estão **aprendendo a lutar**. Vêm-se lutando, pois essa dimensão é constituinte da *identidade Sem Terrinha*, mas a experiência, a prática da luta não tem na finalidade da conquista a sua única e nem principal justificativa. Para as crianças (convergindo com a perspectiva do MST), a prática de lutar adquire um sentido de formação, é por ela que vão aprendendo e se formando enquanto futuros *lutadores do povo*.

É bom ser Sem Terrinha, porque a gente canta umas músicas do assentamento, damos gritos de ordem, e ser Sem Terrinha é um orgulho para as crianças aqui do assentamento. Eu gosto muito também porque os Sem Terrinha ajudam os outros a trabalhar e vão nas reuniões escutar tudo o que eles falam para prender. Eles falam tudo o que é feito aqui no assentamento e daí a gente vai sabendo cada vez mais e daí quando nós ficar grandes a gente já sabe tudo o que tem que fazer (Cléber, 9 anos).

Diante dessa perspectiva de preparação para um futuro ofício, podemos identificar um problema, que se relaciona ao fato de a infância estar colocada a serviço de outra etapa da vida. Nesse caso, as vivências que envolvem esta luta podem não estar fazendo muito sentido na vida imediata das crianças, porém são necessárias para que as crianças estejam preparadas para assumir o ofício que se espera delas. Por outro lado, se defendemos a questão da participação como um direito que confere cidadania às crianças, como fica então o direito delas participarem da construção do Movimento ao qual pertencem? Se a luta é um elemento presente no contexto cultural dessas crianças, como não permitir que elas sejam agentes ativos na construção dessa luta?

A partir daí, consideramos que a participação delas nesse processo de luta em que se envolve o MST é uma condição importante a ser garantida, uma vez compreendido que as crianças devem ser agentes da construção do mundo ao qual pertencem, de forma que a cidadania se efetive pela prática. Não é por nada que as crianças expressam tão fortemente sentimentos de **orgulho por serem Sem Terrinha**: isso significa ter uma identidade de luta, de ação, de participação da vida social e política.

modo que os adultos também se deixem contagiar pelo *embelezamento das crianças* (Corsaro, 2002, p.132) na constituição da cultura.

Acreditar na possibilidade de aprender com os sinais que vêm da diversidade, pode ser um caminho para manter um processo de formação humana *em movimento*, pois ... *há que aprender com a criança a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário ao da banda militar, de maneira que as pessoas, ao invés de gritar, obedecer ou marchar, comecem a bailar* (Kramer, 2000, p. 51).

3.2. A LUTA

O termo luta comumente é entendido no sentido de combate, enfrentamento, peleja, conflito. Segundo Matiello Júnior (2002), para o MST a palavra *luta* tem uma simbologia muito mais abrangente, pois ela é usada em homenagens, em frases de camisetas, em títulos de publicações, em poesias, em músicas, etc⁵⁸ ...

Assim, partimos do pressuposto de que a *luta* se apresenta de diversas formas na vida das crianças sem-terra: nas histórias contadas pelos pais, nos produtos culturais do MST (músicas, livros, bonés, camisetas, etc), na mística que envolve o Movimento. Considerando que as crianças desta pesquisa não enfrentaram a luta em seu sentido mais de confronto físico por não terem sido acampadas, cabe-nos perguntar: Como então elas entendem o que é lutar? O que elas identificam como coisas pelas quais se pode lutar como Sem Terra? Será que elas vêm distinção entre as causas dos adultos e as suas? Será que aparece distinção também em relação ao jeito de lutar? Afinal, como as crianças pesquisadas *lutam*?

3.2.1 As significações das crianças

⁵⁸ Em sua tese de doutorado, Matiello Júnior (2002), identifica várias manifestações que exemplificam a representação da luta para o MST. (...) “impressa em presentes e homenagens”: ‘No sonho e na luta, amigos para sempre’, nos títulos de suas publicações – Lições da Luta pela terra (Bogo, 1999^a)’ e ‘A Reforma Agrária e a Luta do MST (Stédile, 1997)’, bem como em seus poemas: ‘Que a noite da dor e da morte passe ligeira; que o som dos nossos hinos anime nossas consciências e que a luta redima nossa pobreza; que o amanhecer nos encontre sorridentes, festejando a nossa liberdade’ – e músicas: ‘Seguimos ocupando terra, derrubando cercas, conquistando o chão; Que chore o latifundiário para sorrir os filhos de quem colhe o pão; E a luta por Reforma Agrária a gente até pára se tiver enfim, coragem a burguesia agrária de ensinar seus filhos a comer capim (MST, s.d)’ ” (Matiello Júnior, 2002: p.84).

Olhando para as crianças pesquisadas, vimos que elas demonstram compreender a realidade em que vivem, porém, há de considerar que alguns valores que lhes são ensinados relativos a esse embate não são muito fáceis e nem agradáveis de assimilar. Afinal, quem deseja passar por massacres, violência, dor, sacrifício e ainda ter que omitir a dor para continuar firmemente resistindo?

Se é certo que as crianças tendem a buscar satisfação no tempo presente, sem considerar tanto as razões de causa e efeito presentes nos fatos circunscritos à lógica do adulto, então também torna-se possível compreender as saídas encontradas pelas crianças da pesquisa no desenrolar de suas ações na mística.

Um outro elemento que também deve ser considerado quando buscamos compreender essa “transgressão” por meio da mística que realizam, tem a ver com o fato de que as crianças pesquisadas (as autoras do ato analisado) não têm registrado em sua experiência de vida atos de conflito e violência contra os sem-terra. Elas conhecem os fatos por meio da história contada pelos seus pais, e é a memória destes que as leva a tomar consciência dos “inimigos” que oprimem e matam sua classe, porém, talvez o fato de essa aprendizagem não ter passado pelo campo da experiência prática - como é o caso das crianças que vivem o drama da vida no acampamento - esta oposição seja amenizada.

Buscando conhecer e compreender profundamente os vários condicionantes que se inter cruzam constituindo os jeitos de ser das crianças de se expressarem, é que se torna também mais possível que elas de fato construam este Movimento sem serem reprimidas em suas singularidades. O que aconteceria se as crianças fossem reprimidas pelo desfecho que fizeram na mística? Entre tantas possibilidades de reação, o mais provável é que as crianças poderiam ficar tristes e frustradas em não poderem viver as emoções que estavam prevendo naquele final feliz. Só isso já seria o suficiente para pensarmos nas consequências que as intervenções dos adultos trazem para a valorização ou a inibição das produções culturais infantis.

Mas vamos ainda mais longe. Compreendemos que o olhar para as crianças, além de ser importante para melhor compreendê-las e respeitá-las em suas expressões, também pode ser um campo fértil para questionar as nossas condutas, o jeito com que viemos construindo o modo de ser adulto em nossa sociedade. Nesse sentido, é preciso que favoreçamos a construção de um processo consciente de interação entre culturas, de

Dessa forma, o autor busca mostrar que, ao contrário do que tradicionalmente e historicamente tem-se acreditado e legitimado, não são apenas os adultos que intervêm junto às crianças, mas estas também intervêm junto aos adultos, ainda que o “adultocentrismo” reinante em nossa forma de conceber a infância não permita que isso seja facilmente reconhecido.

Uma vez admitido que as crianças transformam a cultura à medida que exprimem nela “marcas infantis”, para quem busca conhecer e compreender as crianças, refletindo assim a cultura e as relações entre as gerações, talvez seja importante também nos perguntar: Afinal, por que as crianças transgridem? O que podemos encontrar de características próprias delas que constroem um jeito de ser diferente dos adultos? O que é de fato próprio do mundo e da forma de ser infantil?

O antropólogo Iturra (2002, p.19) buscando *características para entender a epistemologia infantil*, identifica diferenças em relação à forma de compreender e se relacionar com o real entre crianças e adultos. Se esses últimos realizam uma ação pensando nas causas e conseqüências que se vinculam a ela, as crianças, por sua vez, estarão mais motivadas pela satisfação imediata que a ação possibilita.

Relacionando esse entendimento com a produção da mística das crianças, poderíamos ter a seguinte explicação: Para os adultos que conheciam a causa do surgimento dos sem-terra a compreensão de que uma possível conciliação poderia acarretar o desmantelamento da organização do Movimento, jamais conceberiam a hipótese apresentada pelas crianças para a finalização da mística. Já em relação às crianças, por mais que elas aprendam com os pais essa relação de oposição intrínseca na luta pela terra porque é uma luta de classes, quando passam a expressar em suas produções o seu jeito de fazer e ser, acaba prevalecendo o desejo de paz, de conciliação entre os opositores.

O mesmo autor também percebeu em suas pesquisas com crianças, uma tendência de estas fugirem da realidade, uma vez que o real mostrado pelos adultos muitas vezes aparece de forma incompreensível ou mesmo chocante às crianças. *A infância, que tenho estudado ao longo dos anos, organiza grupos de jogo para sair do real que não entende e para andar dentro dos seus próprios conceitos e leis de entendimento do que a vida é* (Iturra, 2002, p.25).

Na mística nós mostramos que o sem terra entra na fazenda com as bandeiras e tem o fazendeiro junto com a polícia que não quer deixar o sem-terra ficar. Então, os sem-terra enfrentam a polícia com a enxada, o facão, pau e a polícia acaba até matando uns sem-terra (Volnei, 8 anos).

Eu não gosto na mística de ser os ricos, porque às vezes têm os fazendeiros que são os ricos e maltratam os sem-terra. Eu só gosto dos pobres, de ser os sem-terra na mística (Arquidauana, 7 anos).

Relacionando as falas com a descrição da mística observada, veremos que até certo ponto as crianças reproduzem o que aprendem dos adultos – como se dá e as tensões produzidas em um ato de ocupação de terra. Porém, no desfecho final, parece que elas fazem vigorar os seus desejos de festa, alegria, surpresa, enfim, um final feliz para todos e todas.

Corsaro (2002), estudando a respeito da socialização infantil, fundamenta-se na tese que denomina de “reprodução interpretativa”, pondo em discussão a perspectiva de reprodução passiva, presente nas teorias tradicionais de socialização⁵⁷. Esse autor parte do pressuposto de que as crianças são sujeitos e agentes ativos na construção da cultura. Dessa forma, no lugar de receber passivamente os ensinamentos, crenças, valores, costumes, elas os resignificam e os transformam, contribuindo assim para as mudanças das formas sociais. Assim, ao mesmo tempo em que as crianças se apropriam da cultura, à medida que isso se dá e passa pela interpretação infantil, a cultura passa a ser reproduzida.

...a produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de pura imitação nem por uma apropriação direta do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta (Corsaro, 2002, p.114).

⁵⁷ Inclui aí a teoria de socialização durkheimniano, ao modelo determinístico de Michel Foucault (1993), ao construtivismo de Jean Piaget e de Vygotsky (1979). Entende que o modelo construtivista, apesar de reconhecer o papel das crianças na reprodução social, não considera as crianças como co-construtoras das realidades sociais.

parecendo ser enfermeiras. Elas cuidam dos feridos e os ajudam a levantar do chão, fazendo gestos e dizendo palavras de apoio. Os sem-terra continuam a resistir na terra, começam a plantar e vencem o próximo ataque realizado pela polícia com o fazendeiro. Em seguida, as duas enfermeiras promovem uma grande festa: a festa dos pais (era véspera do dia dos pais). Chegam perto dos sem-terra tampando seus olhos com as mãos e exclamam: Surpresa! Vamos a festa? Em seguida, vão ao encontro do fazendeiro e dos policiais, trazendo-os pelas mãos para festejarem juntos. Antes de dar início à festa, as enfermeiras reúnem todos (sem-terra, policiais e fazendeiros) e pedem para não brigarem, dizendo que todos os pais mereciam uma festa bonita e com muita paz. Todos concordam e começam juntos a pular, dançar, bailar...

Como todas as místicas sempre finalizam com um grito de ordem puxado por alguma criança, nesta foram dois gritos, assim expressos: 1) Educar, massificar, construir a educação popular! e 2) Bandeira, bandeira, bandeira, bandeirinha. O futuro da nação está nas mãos dos sem terrinha!

Provavelmente se fôssemos assistir às místicas organizadas por adultos do MST não veríamos esse final. Como as crianças ousam em sair do “*script*” esperado?

Partindo da impressão do que as crianças dizem sobre os conteúdos das místicas que realizam, dá para ficar surpreso com esse fenômeno de conciliação expresso por elas na mística que pudemos observar. Comumente nas conversas, elas sempre destacaram como principal conteúdo temático nas místicas o confronto presente na luta por terra, em que os sem-terra precisavam vencer a violência dos policiais e dos fazendeiros para conseguir conquistar seu propósito. Nesse enfrentamento, as crianças retratam que os sem-terra lutam, sofrem, ferem-se, alguns até morrem, mas a convicção pela luta os faz resistir até conquistarem a terra almejada.

Este parece ser um roteiro muito comum ensinado às crianças, de modo que elas vão conhecendo os prosseguimentos da luta e os valores que os sem-terra precisam ter para então vencer a guerra contra o latifúndio. A partir daí, as crianças também aprendem a identificar os seus inimigos, o que as leva a expressar em suas falas uma forte aversão em relação aos fazendeiros e aos policiais. Para elas, estes representam os inimigos, são a expressão da ambição, da ameaça e da violência contra o sem terra.

Com isso, não queremos dizer que as crianças não são capazes de se sentir tocadas, sensibilizadas pela ação da mística. Mas quisemos ressaltar que, tal qual ela é praticada no contexto em estudo, ela tem mais um caráter de aprendizagem, do que de expressar subjetivamente a paixão pela luta. Tanto a rotina como ela é vivenciada como a tendência das crianças em concentrarem-se mais nos interesses da ação imediata podem contribuir para esse tipo de relação com a mística.

Talvez possamos apontar uma possível banalização da mística quando ela vira rotina, sendo encarada como mais uma tarefa, uma atividade a cumprir. As próprias crianças comparam isso a teatro, parece que fica um tanto desprovido de seu caráter místico, misterioso. Nesse sentido, as crianças parecem fazer outra coisa, dramatização, encenação, teatro, mas não mística. Por outro lado, aquilo que poderia ser visto como bagunça aos olhos dos adultos, é respeitado pelas educadoras como sendo o jeito delas fazerem. Portanto há aí uma compreensão da diversidade das crianças em relação a seus modos de produção.

Porém, consideramos que é preciso ir ainda mais longe: é preciso não só que deixemos as crianças expressarem-se a seu modo, mas que também tenhamos um olhar atento para essas produções. Geralmente os adultos reconhecem essa diversidade, mas não conseguem compreendê-la. É com esta intenção que, a seguir, passaremos a descrever uma situação de mística realizada pelas crianças, a fim de que possamos sobre ela refletir para, talvez, compreender suas mensagens.

3.1.2. Surpresa!!! Vamos a festa?

Diário de campo (12/08/02):

Começa a mística:

Entram na sala cinco crianças (meninos). Ficam bem juntinhos como se estivessem combinando algo. Logo em seguida fazem gesto de cortar cercas e ocupam uma área de terra. Mostram-se entusiasmados até que esse entusiasmo é cortado com a chegada de dois policiais (meninos) armados e o proprietário da fazenda (menino). Estes chegam já com gestos de quem veio para expulsá-los, espancando os sem-terra que caem feridos ao chão. Os policiais e os fazendeiros se retiram e logo chegam duas crianças (meninas) para solidarizarem-se com os sem-terra,

Nós aprendemos a fazer mística com a professora. A professora falou assim: - Quando vocês vão fazer a mística vocês pensam todos juntos e daí cada um vai dizer uma parte. E daí tem umas que eles não conseguem, que não dá certo de fazer. É que eles ficam se combinando na hora da mística, eles ficam se convidando porque não tem gente suficiente (Jonas, 9 anos).

Quase todo dia é a mesma mística. Fizemos sempre a dos Negrinhos da África, do sem terra, a do pavilhão, da escolinha, da creche, da reunião; quase todas são iguais (Jucimara, 8 anos).

Para explicar o possível segundo motivo que se relaciona a “não concentração” das crianças na mística, nos fundamentamos nas explicações de Raul Iturra (2002). Esse autor, dedicando-se a estudar as culturas infantis, compreende que as crianças têm uma epistemologia própria. Apesar de elas terem a influência do referencial adulto em suas ações e produções, não é a lógica adulta que conduz as motivações das crianças. Segundo ainda esse autor, as ações das crianças têm um tempo e uma objetividade diferente da dos adultos. Se para estes últimos as preocupações estão relacionadas ao tempo futuro, condicionando suas ações para obter o máximo de produtividade, tão aprisionados são ao sistema capitalista, para as crianças o sentido está no aqui e no agora, no tempo presente. O que importa é a ação em si e não o resultado dessa ação.

Talvez possamos olhar também por aí a relação das crianças com suas ações na mística. Como não existe uma exigência por parte das educadoras com um resultado que se aproxime das características do que seria uma mística – diga-se de passagem numa concepção adulta – as crianças colocam nela os seus jeitos. Se não estão presas a um resultado, a terem que ter a aprovação dos adultos, então elas têm espaço para colocar aquela ação em favor de seus interesses mais imediatos. Pelo que observamos, misturam-se motivações várias: ser algum personagem, ainda que a seu modo; fazer alguma ação de que gostem muito, como rolar no chão, ser carregado no colo, correr dos policiais, cair, ser arrastado pelos amigos, etc. Nesse caso, é o tipo de movimento intrínseco na ação que está interessando as crianças naquele momento. Portanto, o foco está mais na satisfação imediata como resultado das ações que envolvem as místicas do que na mensagem que conseguiram exprimir através delas.

deturpada, como vivem, o que conquistam, enfrentam, sonham para sua classe e para o Brasil.

Nós aprendemos com a mística a fazer teatro, daí quando a gente vai na cidade a gente pode até apresentar, pra mostrar para as pessoas que a gente consegue fazer alguma coisa, e a gente mostra como a gente vive, daí eles batem palmas. Outro dia nós fizemos mística com as bandeiras, daí tinha os sem-terra e a polícia veio prender os ricos porque eles estavam expulsando os pobres da terra (Clauber, 9 anos).

A dimensão da sensibilização, da emoção intrínseca no ato da mística não foi um aspecto observado no decorrer da pesquisa. Evidenciamos uma diferenciação na relação que as crianças têm com a mística entre aquilo que elas dizem (colocado no âmbito dos significados) e aquilo que elas fazem (colocado no âmbito das produções). Quando as crianças falam da história dos pais, de toda a luta e sofrimento que envolve esta história, elas expressam sentimentos de respeito, um certo pesar difundido com orgulho, mas quando elas passam a representar, parece encararem como um ato de brincadeira, não ficando concentradas em seu conteúdo.

Analisamos que esse comportamento das crianças pode ter duas razões, talvez complementares. A primeira tem a ver com a questão temporal e espacial em que ocorrem as místicas. Como a encenação destas se dá cotidianamente, como rotina do planejamento escolar e sempre no mesmo espaço da sala de aula, é possível que isso furte o aspecto “misterioso”, espiritual, de devotamento à causa, necessário para que um ato possa ser místico. Não existe um tempo de preparação, aquele em que se “cria o clima” do cenário, o figurino dos encenantes, se planejam as ações, as falas, as expressões, as músicas, com a finalidade de conseguir sensibilizar-se e sensibilizar quem está assistindo. As crianças combinam um pouco antes de apresentar, e geralmente já contam com um arsenal de místicas prontas, já apresentadas em outras situações. Às vezes chegam a combinar as ações até mesmo durante a apresentação, o que dá motivos para discussões, confusão e risadas.

Nós fizemos a mística sobre o sem terra, que matam o sem terra. Algumas nós fizemos sobre a escola, dá de fazer sobre a creche, sobre as reuniões, sobre os pais. (Jucimara, 8 anos).

Eu gostava muito de fazer mística nesta escola. Porque as místicas sempre mostravam a realidade das pessoas que estão fora de casa, que não tem família, envolvidos com drogas e outras que já estão no Movimento (Cleide, 10 anos).

A gente sempre tem que pensar antes de fazer uma mística. Às vezes nós falamos sobre o sem-terra, sobre o Movimento, a dor, às vezes sobre a bandeira. Assim eu aprendo bastante porque uma vez nós não sabia nada disso (Tais, 8 anos).

Observando as manifestações místicas das crianças diariamente na escola, bem



Crianças em mística. Foto cedida pela escola *Construindo o Caminho*.

como ouvindo sobre suas significações, a segunda dimensão apontada por Caldart (ibidem) é o que mais define o sentido da mística para as crianças pesquisadas. Essa manifestação cultural é vista como um ato pelo qual aprendem revivendo a história e a

memória dos lutadores sem terra, conhecendo as conquistas e os novos desafios colocados também a elas, enquanto futuros militantes e construtores do Movimento.

A mística como produção cultural do MST também é valorizada pelas crianças e está relacionada à expressão. Por essa expressão cultural as crianças podem mostrar às outras pessoas que não conhecem o Movimento, ou que o conhecem de forma

escola. Procurando decifrar o significado da mística para elas, dentre tantos elementos que se inter cruzam, identificamos dois sentidos principais: **a mística como fonte de aprendizagem e a mística enquanto expressão.**

A aprendizagem pela mística está relacionada ao sentido da experiência. É pela experiência corpórea, sensitiva, subjetiva que as crianças podem aprender o que envolve a dimensão da luta do Movimento. Quando as crianças colocam-se no lugar do sem-terra que sofre a opressão do fazendeiro e da polícia, quando as crianças sentem a força que tem uma ocupação, um grito de ordem, um canto que fale delas, parece que vão compreendendo sua origem, sua história, suas razões, sua força e o valor do povo Sem Terra.

A mística para nós é um modo de viver, né. Nós fizemos na mística o que nós vivemos aqui no assentamento. Que nem nós fizemos a mística que nós estamos lutando pela terra, daí o patrão manda embora e nós vamos partir para outra terra e daí lá nós conseguimos, e daí nós temos liberdade (Andrea, 11 anos).

A mística para nós é um ato que nós fizemos para aprender. Aprendemos a ser Sem Terrinha, a lutar pela terra (Andréia, 10 anos).

Assim, as místicas geralmente tematizam a luta, entendida pelo antes e pelo depois da conquista da terra. É vivenciado então pela mística o confronto dos sem-terra com os policiais e os fazendeiros para enfim conseguirem resistir no acampamento e conquistar a terra, bem como as lutas que envolvem a fase posterior do acampamento, o recomeçar da vida no assentamento: a luta por escolas, saúde, moradia, créditos, produção, etc.

Dessa forma, as crianças vão aprendendo o que compreende o ser Sem Terra, vão construindo sua identidade de Sem Terrinha.

Na mística nós mostramos assim como é um Sem Terrinha. Nós fizemos místicas sobre a escola, de sem terra que tem que lutar contra a polícia que mata as pessoas, e outras místicas (Viviane, 7 anos).

Nas ocasiões em que vivenciamos as místicas no MST, pudemos sentir a força de que se revestem estes momentos. Por isso, concordamos com a autora acima citada quando afirma que a mística, para ser melhor compreendida, precisa passar pelo campo da percepção, da experiência sensitiva; só vivendo-a e sentindo-a para conseguir compreender tamanha força. Por isso, ela é um elemento pedagógico muito importante para o MST. Para um Movimento que depende da força e da resistência de seus sujeitos militantes, é preciso mais que razões objetivas para enfrentar tantas adversidades. É preciso muita paixão, é preciso que a luta chegue ao coração de seus lutadores, é preciso que as pessoas consigam sentir emocionadamente sua história e é isso que a mística faz emergir. *A mística é aquele sentimento materializado em símbolos, que nos faz sentir que não estamos sozinhos e são os laços que nos unem a outros lutadores que nos dão mais força para prosseguir na construção de um processo coletivo* (MST, Boletim da Educação, n°8, 2001, p.29).

O segundo sentido que a autora identifica relaciona-se ao *cultivo da história ou da memória do povo*. Afirma Caldart que *não há como respeitar uma história que não se conhece*. Por isso, é preciso reservar tempos e espaços para que a história dos lutadores do povo possa ser aprendida e, fundamentalmente, respeitada. Trata-se pois de, pela mística, desenvolver um processo de socialização de conhecimentos, mas numa postura de emoção e respeito.

A terceira dimensão apontada pela autora é a da mística como *produção cultural*. Por essa via, o Movimento se *auto-representa*, tornando-se sujeito na construção de sua imagem pública, ao mesmo tempo em que materializa assim um ato de resistência cultural, opondo-se à imagem deturpada propagada comumente pela mídia e pelo Estado.⁵⁶

3.1.1 As significações das crianças

Quando abordamos as crianças inquirindo-as sobre a mística, elas sempre se referiam à forma desta nas encenações e dramatizações realizadas cotidianamente na

⁵⁶ Para aprofundar a mística no MST, ver: CASTELLS, A.N.G. *A criatividade dos sem-terra na construção do habitat*. Um olhar etnográfico sobre a dimensão espacial no MST. Tese de doutorado interdisciplinar em Ciências Humanas, UFSC: Florianópolis, 2001; MEDEIROS, E.C. de. *A dimensão educativa da mística Sem Terra: a experiência da escola "Florestan Fernandes"*. Dissertação de mestrado em Educação, UFSC: Florianópolis, 2002.

Na relação com as crianças sujeitos da pesquisa, identificamos que o cotidiano destas é preenchido por três atividades principais: o estudo, o trabalho e as brincadeiras. Se é comum que a vida da maioria das crianças seja cercada pelas atividades de estudar, trabalhar e brincar, o que diferencia as crianças que vivem em relação com a Pedagogia do MST é justamente a ação da Pedagogia do Movimento, pelo qual as pessoas constroem-se como Sem Terra e as crianças reconhecem-se como Sem Terrinha.

Assim, dentre tantas *matrizes pedagógicas* (Caldart, 2000) acionadas no processo de formação humana no Movimento, no contexto estudado vimos que algumas manifestações destacam-se na vida dessas crianças, aparecendo em suas falas, nos casos e histórias contadas, nas suas práticas rotineiras, nos sonhos perseguidos... A partir dessa percepção é que consideramos oportuno destacar a **mística**, a **luta** e o **trabalho** para centrar a nossa análise.

Apesar de realizarmos a discussão de cada um desses elementos separadamente, é importante pontuar que eles se inter-relacionam, ora complementando-se, ora opondo-se ou ainda confundindo-se. As significações das crianças foram percebidas principalmente através de conversas, às vezes com perguntas bem dirigidas e às vezes pelos papos informais levados a efeito em meio às brincadeiras, passeios, visitas nas casas, rodas de papo... Já as produções envolveram mais a observação atenta, sendo que algumas foram reproduzidas pela memória das crianças. O que elas destacaram como fatos importantes de suas trajetórias, consideramos que deveríamos também valorizar.

3.1 A MISTICA

A mística está presente no Movimento de diversas formas: materializa-se nos símbolos (bandeira, pôsteres de mártires revolucionários, camisetas, bonés, livros do MST, produtos da Reforma Agrária, etc), pelas músicas do MST, pelos gritos de ordem, pelas ocupações, marchas, e pelas encenações intencionalmente pensadas e organizadas para tematizar alguma situação que envolve a luta do Movimento.

Segundo Caldart (2000), o sentido da mística para o MST pode ser resumido em três dimensões. A *primeira* é relacionada à paixão, à sensibilidade, a um certo mistério que envolve a subjetividade de seus militantes a ponto de nutri-los a continuar firmes em movimento.

Capítulo III

UMA PEDAGOGIA EM MOVIMENTO: A MÍSTICA, A LUTA E O TRABALHO NA VIDA DAS CRIANÇAS

*As coisas que não tem nomes são mais
pronunciadas por crianças.*

(Manoel de Barros)

(re) produções infantis acerca do que vivem no assentamento é a discussão que passaremos a abordar no capítulo que segue.

às crianças pesa a condição de serem mais heterônomas, dependentes e subordinadas à provisão, proteção e experiência dos adultos.

Portanto, se, de fato, pretende-se construir uma educação transformadora, é preciso que ela seja efetivada no mais criterioso e profundo sentimento de respeito ao *Outro*, às suas diferenças; que ela seja um processo pelo qual cada criança possa se reconhecer como singular, ofertando ao coletivo sua preciosa autenticidade. Já defendia Paulo Freire que a consciência crítica, autônoma e transformadora, só se constrói se ela tiver espaço para assim se formar no exercício da experiência. Então, as crianças precisam exercitar a *capacidade de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos* (Freire, in: MST, 2001, p. 47).

O que consideramos que nos cabe, como pesquisadores comprometidos com a educação da(s) infância(s) é refletir sobre a relação que as crianças têm com esse processo idealizado pelos adultos, ou seja, como de fato percebemos as manifestações das crianças mediante a educação de que fazem parte? O que conseguimos identificar de sinais mais “autênticos” dessas manifestações para refletir sobre a própria pedagogia que as forma? Ou, indo mais longe, o que podemos aprender com as crianças, para refletir sobre a própria forma de ser adulto, de ver o mundo?

Essas questões somente foram capazes de surgir porque partimos da consideração de que as crianças têm seus modos próprios de sentir, expressar e (re) produzir a realidade, apesar de as manifestações infantis serem vistas historicamente simplesmente como mera imitação dos adultos. Se entendemos que as crianças são sujeitos com um modo próprio de expor suas marcas no mundo, então também precisamos reconhecer que elas não imitam simplesmente o jeito adulto, sem nenhuma forma de crítica, reflexão, dúvidas ou transgressões sobre o que aprendem deles. Elas também constroem a seu modo, às vezes com mais ou menos respeito dos adultos sobre esses modos, às vezes com mais ou menos voz e vez, porque nem os adultos e nem os adultos do MST são plenamente capazes de identificar essas marcas infantis.

As crianças desta pesquisa expressam esse movimento de apreensão dos ensinamentos dos adultos, ao mesmo tempo em que colocam as “suas marcas” nas experiências que vivenciam sujeitos de seu processo educativo. Essas significações e

das crianças trazem para a efetivação de uma *cidadania ativa* (Sarmiento, 2002) na infância, é importante ressaltar que essa prática é vista pelo coletivo do assentamento (incluindo aí as próprias crianças) como uma forma destas irem aprendendo como se organiza, se trabalha, se vive em um sistema coletivizado. Assim, o tempo presente da escola também se define em função do futuro; é perspectivando um futuro trabalhador, capaz de viver e produzir de forma coletiva, como também um futuro militante do MST ou *lutadores do povo* (Caldart, 2000), que a escola *Construindo o Caminho*, tal qual se efetiva, justifica sua prática.

Assim, novamente por aí podemos identificar algumas ambigüidades. Por um lado, esse tipo de concepção escolar permite que as crianças possam participar, opinar, construir coletivamente o cotidiano escolar, condição negada à maioria das crianças que são submetidas ao autoritarismo da escola tradicional. Por outro lado, também não podemos negligenciar uma indução adulta nos modos de conceber a escola, uma vez que esta acaba, de certa forma, reproduzindo a estrutura do coletivo maior para possibilitar a devida preparação para a tarefa subsequente que aguarda as crianças. É compreensível que, no contexto estudado, a educação escolar seja assumida numa direção definida, apontando para um determinado projeto de sociedade e acionando os elementos pedagógicos que permitam a formação de sujeitos capazes de ajudar na construção de tal projeto. Reconhecer a diretividade para determinado projeto na educação, é também considerar que tanto a criança não se desenvolve naturalmente, e nem mesmo a ação pedagógica está livre de intervenção ideológica e política. Portanto, colocar a educação escolar a serviço de um projeto de transformação social, rumo ao socialismo, a nosso ver, é tomar partido do papel político e transformador inerente à educação.

No entanto, nossa ressalva situa-se em outro patamar. Concordamos que a educação estará sempre engendrada em um projeto político e ideológico, quer seja numa direção ou noutra, com a consciência ou não dos sujeitos da ação educativa. Porém, para a efetivação de uma educação realmente emancipatória, é imprescindível que não seja negligenciado o fato de as crianças terem sido mais usurpadas do direito de viverem como sujeitos autônomos e ativos de seu próprio processo educativo. Se a educação escolar – de tradição bancária - tem sido historicamente uma ferramenta mais de acomodação do que de emancipação, essa possibilidade é beneficiada pelo fato de que,



Crianças brincam enquanto lustram a sala. Foto: Deise A. (agosto 2002).

Sendo um processo contínuo, essas equipes também podem ser modificadas conforme a necessidade, variando funções, trocando seus membros, alterando e/ou incluindo outras equipes. Atualmente, as crianças no início do ano definem as equipes e escolhem em qual delas querem participar. Dentro de cada uma, escolhem ainda um coordenador(a), um(a) vice-coordenador(a) e um(a) secretário(a). Quinzenalmente, é realizada uma assembléia geral da cooperativa das crianças na escola. Na primeira parte da assembléia, cada equipe de trabalho reúne-se separadamente a fim de avaliar os trabalhos e planejar as próximas tarefas. Seguidamente, todas as equipes reúnem-se coletivamente para realizar a assembléia, em que cada equipe expõe sua avaliação e planejamento e, havendo questões que necessitam do encaminhamento do coletivo da assembléia, estas também são expostas naquele momento pelas equipes. Isto geralmente refere-se ao encaminhamento de uma tarefa para aquela criança que não cumpriu com suas obrigações dentro da equipe. Nesse caso, as crianças escolhem em conjunto alguma “punição”, tendo como critério que a escolha da tarefa deve vir beneficiar o coletivo da escola. Então geralmente esse “castigo” se traduz em plantar uma árvore, trazer pedras para o jardim, carpir, fazer um cartaz, etc. As equipes ainda são responsáveis pela organização das místicas, sendo que cada dia uma equipe é quem planeja e apresenta.

A cooperativa das crianças (como assim elas denominam) é diferente da dos adultos porque não têm o caráter de produção para fins lucrativos. Desse modo, é mais calcada na organização e no trabalho coletivo como forma de conceber a gestão escolar. Sem desconsiderar a importância que esta forma de conceber a escola e a participação

ser e viver neste espaço. Aí se efetiva mais uma vez um confronto, uma luta contra a “velha escola”, que, presa a uma visão “adultocêntrica”, tem caracterizado o espaço escolar como um lugar autoritário, repressivo, desprovido de gosto e sentido para as crianças; como um lugar que, em vez de permitir e enriquecer, tem limitado a experiência da infância.⁵⁵

Pelo coletivo infantil as crianças sentem-se parte da escola, uma vez, em grande parte, é graças a organização delas que a escola funciona. Assim, coletivamente as crianças cuidam e organizam a escola em seus aspectos físicos, estruturais, pedagógicos e políticos. Para tanto, estão organizadas em quatro equipes assim denominadas: equipe de limpeza, equipe de subsistência, equipe pedagógica e de comunicação e uma equipe de serviços gerais. Suas respectivas funções são assim explicadas pelas crianças: a primeira, limpa os banheiros, as carteiras, varre e lustra a sala, busca os panos e apaga o quadro; a segunda equipe é responsável por buscar ovos, verduras, molhar a horta, as flores, capinar o jardim, lavar a louça e ainda ajudar na limpeza da sala; já a terceira equipe traz os produtos cultivados no assentamento para a escola, arruma os armários, a biblioteca, traz notícias de jornais e materiais do MST; finalmente a equipe de serviços gerais é a responsável pelo patrimônio da escola, arruma as bandeiras, molha o minhocário, cata e separa o lixo, conta os talheres e ajuda na limpeza da sala.

⁵⁵ Sobre a relação entre infância e escola, indicamos a tese de doutorado de Quinteiro, Jucirema(2000). Ouvindo diversas crianças/alunos de diferentes contextos de escola pública do ensino fundamental - o que pensam e sentem em relação a escola – a autora analisa que esta, ao mesmo tempo em que poderia ser um espaço privilegiado da infância na modernidade, não tem respeitado a condição de criança que está no aluno, o que leva as crianças a perceberem-na como lugar de fracasso, repetência, disciplinação, coerção, preconceito; distanciando-a da possibilidade de ser espaço de vivência da infância.

para além dos ofícios inerentes ao trabalho - também sobre as relações de exploração presentes na formação social burguesa.

Notadamente, percebe-se a empolgação com que as crianças se referem ao trabalho na escola; esta parece ser o espaço em que mais gostam de trabalhar. Tamanha motivação parece estar relacionada ao fato de que, pelo trabalho, elas conseguem construir ainda mais este sentimento de pertencimento à escola, pois vêm-se colocando suas marcas na estrutura escolar. É ele que também permite que o corpo mais inerte em sala de aula possa colocar-se em movimento para interagir com a natureza e os pares. Por isso, valorizam muito os trabalhos realizados pelas equipes e externos à sala de aula: como os realizados no minhocário, horta, canteiros, pátio, etc... O prazer parece aumentar ainda porque, a esse encontro, é acrescida mais uma possibilidade: a de brincarem enquanto realizam os trabalhos nas equipes. (no próximo capítulo, retomaremos essa discussão).

O MST ainda se faz presente nessa escola porque é por meio dela que as crianças são incentivadas, preparadas e organizadas para participarem de eventos promovidos pelo Movimento. No caderno da Coleção Fazendo Escola (nº. 3, 2000), os(as) assentados(as) contam que as crianças da escola *Construindo o Caminho* têm participado ativamente de encontros dos Sem Terrinha, de concursos de desenho e redação organizados pelo setor de Educação do MST, além de apresentações em festivais de teatro e música, para os quais levam a arte e a cultura do MST. Essas diversas atividades do ou sobre o MST são educativas para a construção da identidade do sujeito coletivo Sem Terra, como afirmam os(as) assentados(as) do *Conquista na Fronteira*:

Nós acreditamos que a escola não é o único lugar onde a gente se educa, aliás, este é um princípio que faz parte da nossa luta. Por esta razão nos organizamos para participar de outros momentos educativos que vêm contribuir para nossa formação como sujeitos sociais (Coleção Fazendo Escola, v.3, 2000, p.35).

Relacionado a essas diretrizes pedagógicas que orientam a escola *Construindo o Caminho*, está novamente o **coletivo**. Na escola, as crianças formam um coletivo próprio, um coletivo infantil. Se a cooperativa é o espaço legítimo do coletivo dos “adultos”, a escola para as crianças passa a ser o espaço onde elas exercitam a organização coletiva, pela qual também constroem uma nova escola, um novo jeito de

comunidade na educação dos filhos e a escola também não fica separada de toda a discussão que se tem dentro do coletivo (Marines, educadora).

Uma vez sendo temas relacionados à vida do assentamento, ajudam a tornar o ensino mais significativo às crianças, já que as crianças conseguem perceber a relação do conhecimento escolar com a vida concreta.

Partir da realidade próxima é um jeito ou um método pedagógico para chegar ao conhecimento da realidade mais ampla, o que por sua vez deverá se reverter na capacidade de análise e intervenção nas situações problemas que vão aparecendo na realidade que foi o ponto de partida do processo de conhecimento (Caderno de Educação nº8, 1999, p.14).

Os temas geradores, relacionados à realidade concreta das crianças, permitem enfrentar também aquela questão já discutida anteriormente, da colonização de uma cultura burguesa e urbana para as escolas do campo.

Isto se dá também conciliando uma outra metodologia, que é uma orientação do MST e nessa escola também é muito presente: a **combinação entre estudo e trabalho**. Busca-se, assim, superar a fragmentação entre o pensar e o fazer, pois a prática do trabalho é encarada como uma forma de estudo, e todo estudo também passa a ser visto como trabalho, como uma prática social. Assim, parece que também o conhecimento ganha mais sentido para as crianças, uma vez que passa pela dimensão da experiência prática.

Aliado à dimensão pedagógica de tornar o ensino mais significativo e relacionado organicamente à vida concreta das crianças, também se engendra um objetivo político, que é o de enfrentar a histórica divisão do trabalho acirrada no capitalismo e perpetuada pela escola. Historicamente, a escola não tem sido um espaço para a classe trabalhadora se formar integralmente (nas suas competências técnicas, intelectuais, sensíveis, de formação de valores), sob pena de a classe dominante perder sua hegemonia. Assim, o trabalho geralmente é negligenciado nos currículos escolares como conteúdo e como método, e quando chega a algumas escolas, é tratado numa perspectiva eminentemente prática. Por isso, o MST (calcado na perspectiva marxista) propõe essa conciliação como uma forma importante de os educandos aprenderem -

conhecimento, permitindo que as várias áreas da ciência se relacionem para compreender a fundo um determinado tema.

Um tema gerador deve possibilitar que o conhecimento não se esgote nele mesmo, mas que seja uma ferramenta para o educando realizar a leitura do mundo, desde que articulado com as várias áreas da ciência e com a realidade concreta dos educandos. A seguir, passamos a descrever uma redação produzida coletivamente pelas crianças da 3ª e 4ª série, tendo o lixo como tema gerador. Esses textos, a nosso ver, demonstram como um pequeno tema pode provocar a reflexão sobre o mundo.

Diário de campo (14/08/2002):

Hoje, cheguei na escola e havia um texto registrado no quadro que muito me chamou a atenção. As crianças me falaram que haviam construído coletivamente e se tratava sobre os problemas relativos ao tema gerador que estavam estudando. O texto é o seguinte:

O lixo

No lixeiro perto de minha casa tem muito lixo, muito rato, muita mosca, muito micróbio, muito papel sujo, uma banheira velha e um cachorro morto.

Há muitas crianças que vivem no lixo. Elas estão doentes porque comem, dormem, brincam em cima do lixo.

Como sua família não tem emprego, não tem casa, eles comem a comida do lixo. A mãe desesperada com esta situação começa a beber muita cachaça, mais um problema, ela manda as crianças mendigar na rua, quando alguém dá um dinheiro, as crianças ficam felizes e correm para casa.

Quando chega em casa a mãe pega o dinheiro e compra cachaça. E as crianças ficam sem dinheiro de novo.

Texto coletivo.

Os temas geradores também permitem a entrada dos pais na escola, à medida que são estes que os indicam – conforme avaliação sobre o mais pertinente/necessário para as crianças estudarem no momento – tornando possível a efetivação de uma relação aberta e **democrática** entre escola e comunidade.

Na verdade, esta educação popular que a gente chama, nós começamos a perceber que ela é possível, mas precisa da participação de todos, só com o educador ela não é possível. Tem toda uma discussão, uma preparação que o educador sozinho em sala de aula não vai conseguir, ele precisa da participação de toda a comunidade. É uma forma de estar envolvendo a

algumas mais do que por outras, uma vez que a preocupação e a prática da narrativa por parte dos mais velhos não é igualmente cultuada por todas as famílias. Por isso, a escola chama a si tarefa de manter viva a história, sendo, principalmente pela mística, que a Pedagogia da memória é acionada. Através dela, as crianças também cultuam os **símbolos** e os **valores** da luta.

Focalizando a escola do assentamento em sua constituição física e simbólica, cabe assinalar que, ao avistá-la de longe percebe-se logo a presença do Movimento. O nome *Construindo o Caminho* indica o novo a que o MST se propõe a construir por meio de sua luta; o vermelho das paredes tem a ver com a cor da bandeira do MST e com a luta histórica da classe trabalhadora; a bandeira hasteada marca uma identidade coletiva e avisa que os assentados assumem o Movimento como o sujeito educador da escola. Adentrando o espaço escolar, percebemos que nos fundos da sala ficam expostos produtos da colheita da época, jornais e materiais diversos do MST. Os valores do MST também estão vivos na escola. Percebe-se-os, por exemplo, no embelezamento dos jardins e pátio, na organização da sala, no cuidado com a horta, no respeito às pessoas e à natureza, na coletividade que forma o conjunto das crianças e das educadoras, etc...

O Movimento está presente desde a questão das místicas, por onde a gente já tenta introduzir esta questão da luta, fazer com que eles aprendam toda a trajetória dos pais. Quando a gente trabalha a questão da história, além de trazer toda a história do país, do município, a gente sempre parte da história dos pais, de onde vieram, qual foi a realidade deles. Porque se hoje as crianças têm esta escola, isso é graças a uma organização que teve, isso é fruto de um movimento que seus pais participaram (Iraci, educadora).

A fala dessa educadora nos leva a comentar a respeito de outro aspecto que evidencia a presença do MST na escola *Construindo o Caminho*. Trata-se da orientação do movimento em relacionar a escola com a **realidade** de vida dos seus sujeitos, fazendo com que ela seja um espaço significativo para as crianças e para a comunidade. Vimos que essa escola consegue fazer isso a partir da Pedagogia dos **Temas Geradores**. Os temas geradores são uma forma de enfrentar a fragmentação do

crianças respondem: - Não. A professora pergunta: - Mas por que não? Uma criança responde: - Porque tem pessoas que não trabalham e são pobres. A professora retruca: - Mas nós trabalhamos tanto, também somos pobres e não podemos ter casa tão bonita como essa. Uma criança responde: - Ah! O culpado é o governo! A professora questiona: - Por quê? Uma criança responde: - Porque ele é injusto e expulsa os sem-terra da terra. A professora questiona mais a fundo, buscando outros motivos e orienta as crianças a perguntarem aos seus pais: - Por que às vezes eles não conseguem comprar doce?

A educação como instrumento de formação de consciência de classe é uma perspectiva bastante enfatizada pelos assentados do *Conquista na Fronteira*, que vêem a escola como aliada para ajudar os filhos a situarem-se e tomarem consciência de sua condição no mundo. Assim, escola e família assumem essa perspectiva, como vimos pelo depoimento desta mãe:

Outro dia o meu filho trouxe uma tarefa da escola que perguntava assim: - Por que uns têm mais e outros têm menos? Então eu disse para ele: - Você sabe porquê. Então ele falou: - É porque uns exploram os outros né mãe. Então as crianças surpreendem a gente. Mas em que outra escola você ia ver uma lição dessa? (Joana, assentada).

O MST também se faz presente no modo de ensinar as crianças. Afinal, como se aprende consciência de classe? Decerto não é somente lendo livros sobre esse tema, mas o Movimento e o coletivo da escola *Construindo o Caminho* acreditam que é também pela **mística** (ato cívico-social, artístico-cultural que acontece diariamente antes do início das atividades escolares), por onde as crianças vivenciam a **história** da luta dos pais, por meio da **memória** destes. Dessa forma, a história dos pais é fonte de conhecimento, e é pela valorização de suas memórias que a cultura é capaz de ser conhecida e perpetuada, mantendo-se viva.

Os enredos mais contados pelas crianças em relação às memórias de seus pais, se referem a situações que envolveram o ato de ocupação e a vida no acampamento. Dessa forma, conteúdos como resistência à violência dos policiais, as dificuldades enfrentadas em relação ao frio, fome, insegurança advinda da situação de precariedade do acampamento, como também a forma com que se organizavam e lutavam para enfrentar essas adversidades, são conhecidos pelas crianças, evidentemente, por

assentada, esta esclarece que, apesar da Pedagogia do MST ser orientadora da educação das pessoas de forma geral, não somente da educação escolar, no espaço privado da família tem se tornado mais difícil realizar a discussão sobre a educação das crianças, em cuja esfera os pais vêm-se no direito de cuidar dos filhos sob suas próprias razões e concepções ⁵⁴. O conflito se estabelece na medida que, para o coletivo continuar se fazendo, é necessária uma certa convergência de princípios, valores, anseios - que se sustentem na orientação do MST. Daí que, muitas vezes, o que é uma orientação geral para o coletivo, nem sempre é aceito e propagado dentro da educação tida no seio familiar. Conflitos como este ainda não parecem ser explicitados e encarados pelo coletivo, pois não se vêm preparados para interferir e muito menos se impor no seio da intimidade e autoridade familiar.

Por isso, a escola passa a ser o espaço legítimo onde as aspirações do coletivo - pautadas na Pedagogia do MST - se fazem presentes construindo a identidade Sem Terrinha das crianças do *Conquista na Fronteira*. Ora, se este é a base viva, orgânica do assentamento e a escola é concebida numa perspectiva de estar sintonizada com a realidade da vida das crianças, então o Movimento é a Pedagogia da escola. Mas como ele – enquanto pedagogia - opera?

São vários os elementos que pudemos identificar na escola que estão relacionados com a Pedagogia do MST. Percebemos a presença do Movimento na escola, quando vimos que lá a educação é orientada com uma clara **perspectiva de classe**. Nos valem das observações registradas no diário de campo, para descrever como essa intencionalidade é presente na educação escolar:

Diário de campo (07/08/2002):

A professora prega uma gravura no quadro-negro, sobre a qual as crianças realizam um texto. Em seguida, algumas crianças passam a ler suas produções, em que relatam a situação que traz a imagem, destacando o ambiente limpo e cuidado que ela expressa. A professora, percebendo a semelhança das abordagens nos textos das crianças, intervém: - Vocês viram como esta casa é bonita? - Todo mundo pode ter uma casa bonita como esta? As

⁵⁴ Este embate trava-se como mais um conflito e até mesmo um paradoxo da educação da infância na modernidade, pois, ao mesmo tempo em que surge a escola como o lugar público e coletivo da infância, fortalece-se também a valorização da família como a estrutura para a concentração da riqueza, em que os filhos - vistos como propriedade privada do seio familiar – passam a ser vistos como herdeiros e mantenedores da herança familiar. Dessa forma, a família é o primeiro espaço e o mais legítimo para a educação das crianças, ficando a instâncias escolar, portanto, desautorizada de interferir na educação que é efetivada neste espaço.

comunidade na construção da proposta pedagógica da escola. *A educação acontece independente do Movimento, porque é um dever do Estado, mas a forma de educação depende do Movimento* (Irma, assentada). Isto envolveu desde a escolha das educadoras que iriam trabalhar na escola até a forma de gestão, os tipos de aulas, conteúdos, o nome⁵³ e a “cara” da escola.

Conforme conta a história no caderno da “Coleção Fazendo Escola” (idem) *foi enfrentando as dificuldades com coragem, criatividade e disposição que começaram a construir um novo tipo de escola, (...) que além de ensinar a ler e escrever, incentivasse e fortalecesse os valores do trabalho, do Movimento, da responsabilidade, da participação na luta, resgatando o amor à terra....* (ibidem, p.28).

A seguir, uma assentada conta alguns episódios do decorrer dessa luta:

Os assentados conseguiram então a contratação das duas educadoras. Foi criada a “Comissão de Educação” logo que chegaram na área, sendo a primeira comissão que unificava os dois grupos. Esta comissão acompanhava a escola e junto com as professoras estudava materiais e discutiam o processo pedagógico. Isto, entretanto, criou problemas na relação com o município que questionava a aprendizagem das crianças, questionava a forma como as professoras ensinavam, uma vez que além da cartilha do município utilizavam ainda materiais do MST, jornais, bandeiras, notícias e os próprios sem terra se tornavam professores e vinham dar aulas sobre história... Alguns dias de trabalho também eram destinados para discussões de fatos ou momentos significativos que o assentamento entendesse importante” (Marines Brunetto – educadora assentada: Coleção Fazendo Escola, n.3, p. 13).

Como podemos ver, tem se tratado de um caminho também difícil, repleto de muita luta, desde a aceitação por parte dos poderes públicos do Projeto Político-Pedagógico e da escolha das educadoras a assumir a escola, até suas questões internas, de matrizes pedagógicas, estruturais, de relação com o coletivo, a cooperativa, enfim, é *Construindo o Caminho* que a escola está há 13 anos fazendo história no *Conquista da Fronteira*.

É também por meio da escola que o coletivo consegue se fazer presente para pensar uma orientação comum à educação das crianças. Conversando com uma

⁵³ No caderno da Coleção *Fazendo Escola* a comunidade assentada conta que no início a escola era chamada pela prefeitura de “Tracutinga”, visto que esse era o nome da comunidade antiga onde o assentamento é localizado. Após muita discussão a respeito de um nome que tivesse a ver com a realidade do novo assentamento, decidiram chamar a escola de “Construindo o Caminho”. Porém, a prefeitura não aceitava essa indicação da comunidade e em seus documentos oficiais continuava a usar o nome de “Tracutinga”. Após muitos anos de luta os assentados venceram e a escola passou a ser denominada oficialmente como a Escola municipal *Construindo o Caminho*.

no campo⁵⁰. Vitimados pela sua condição de classe, somada às questões de etnia, gênero e cultura, ainda são esquecidos pelo poder público, principalmente nos últimos anos em que a população dos pequenos agricultores do campo tem sido negligenciada pelas políticas públicas, incluindo aí a educação⁵¹. Portanto, considerada essa dimensão de exclusão, a escola para o MST torna-se uma arma contra a ignorância.

O segundo desafio e talvez o mais difícil e conflituoso é o que o Movimento denomina de **fazer uma ocupação da escola**. Parte do princípio de que *A Pedagogia do Movimento não cabe na escola, mas a escola cabe na Pedagogia do Movimento. E cabe ainda mais quando se deixa ocupar por ela* (Boletim da educação nº 8, 2001, p.23).

O MST ocupa a escola para fazer com que ela seja um foco irradiador da cultura, da identidade e dos anseios dos trabalhadores da terra. Não é a escola que vai impor à comunidade suas lições que, na cultura burguesa, são colonizadas pelos valores urbanos e capitalistas que se introjetam no meio rural, oprimindo e negando sua identidade de gente do campo. Mas a escola, na perspectiva defendida pelo MST, está diretamente ligada à comunidade e serve a ela. Assim, a relação da escola com a comunidade deve ser necessariamente orgânica, pois o sentido dela existir está fundamentalmente justificado quando consegue permitir às pessoas se verem no mundo ao qual pertencem, compreenderem sua realidade objetiva e ajudar a pensar seus problemas concretos, para, com base nessa reflexão, ação e interação os sujeitos terem as ferramentas com que possam situar-se e compreender as relações entre sua vida, sua família, sua comunidade e o contexto global em que também estão situados.⁵²

A escola no *Conquista da Fronteira* constitui-se como mais um espaço onde o MST se faz presente. Desde 1989 que ela vem *Construindo o Caminho*, como já anuncia seu próprio nome. Sua “ocupação” também é fruto da organização e pressão da comunidade assentada sobre a Prefeitura, numa luta travada para comprometer o poder público com o financiamento da educação e, ao mesmo tempo, conquistar o lugar da

⁵⁰ Segundo dados do IBGE – PNAD 2001, 7.282.840 pessoas.(de cinco anos acima) que vivem no campo são analfabetas. (Dados extraídos da agenda do MST, 2003).

⁵¹ A proposta da nucleação é um exemplo disto. Além de dificultar ainda mais o acesso dos estudantes à escola, uma vez que estes vão ter que se deslocar para outras comunidades muito distantes de suas casas, a inexistência da escola na comunidade contribui ainda para desmobilizar a comunidade, desfacelando aos poucos uma possível construção de identidade comunitária que tem na escola (e talvez na igreja) seu lócus mais fértil de formação.

⁵² Atualmente, cerca de 160 mil crianças cursam as séries iniciais nas 1800 escolas públicas dos assentamentos. São cerca de 3900 educadores pagos pelos municípios que desenvolvem uma pedagogia específica para o meio rural (agenda MST, 2003).

expressar-se nas diferentes linguagens, sonhar, fantasiar, transgredir... os adultos também possam ir percebendo o quanto essas dimensões encontram-se esquecidas, amortecidas ou até mesmo nunca tiveram a chance de ser despertadas. Por isso, a defesa da infância representa, sobretudo, uma luta pelo resgate da humanidade do ser humano. Quanto mais os adultos deixarem-se contagiar por esta idéia humanística e buscarem dentro de si a criança que em todos habita, mais inteiramente humanos poderemos nos tornar, e mais condições também estes terão de realizar o exercício de alteridade para compreender o *Outro*, a criança que um dia também ele próprio já fora.

Assim, explicitamos a questão do tempo livre como uma problemática sobre a qual se faz necessária uma reflexão pelo conjunto de assentados do *Conquista na Fronteira*, e desde já reconhecemos a grande potencialidade reflexiva e educativa intrínseca nesse aparente problema enfrentado pelos assentados.

Tendo discutido as relações entre coletivo e cooperativa, avanços, conflitos, problemas e contradições que aparecem nessa organização e como essas questões também entram na vida das crianças, passaremos a falar sobre a escola, uma vez que esta no assentamento se apresenta como o espaço legítimo da infância, pela qual as crianças também experienciam e formam um coletivo próprio, um coletivo infantil.

2.3.3 O coletivo, a escola e as crianças

A escola, para o MST, é mais uma bandeira de luta. Mais uma porque o Movimento não vê nela o único ou o mais importante espaço educativo, uma vez que, como já expusemos, preocupa-se em fazer com que todas as ações e espaços convirjam numa direção de formação humana, de construção da identidade Sem Terra. No entanto, isto não deslegitima a escola como espaço educativo de fundamental importância para o MST, o que tem merecido destaque e muito empenho do Movimento pela concretização desta já à época do acampamento. Esse empenho tornou a escola uma realidade também para a maioria dos assentamentos conquistados pelo Movimento.

A conquista da escola para o MST está inspirada em basicamente dois desafios: o primeiro busca garantir o **acesso** à instituição, uma vez que historicamente esse direito tem sido negado à maioria das populações que residem no meio rural, o que tem formado um contingente muito grande de analfabetos ou semi-analfabetos que residem

revolucionária e a sua arma mais eficaz? Não é pela capacidade de criação de formas de luta e de vida inovadoras e alternativas que o MST garante que a luta tenha uma dimensão de transformação social?

Vimos que, mesmo dentro de um grupo coletivo, que se relaciona a uma coletividade ainda maior que é o MST pelo qual muitas questões são discutidas, não ficando fora a educação infantil, ainda assim existem pontos divergentes em relação à educação das crianças, uma vez que o coletivo é constituído de pessoas heterogêneas. Depoimentos como este que segue, nos indicam que é possível encontrar vozes dissonantes em relação à concepção hegemônica em nossa sociedade que, “temendo” a liberdade na infância, empurra às crianças para assumirem o quanto antes ofícios e comportamentos regulados pela lógica racional.

Eu acho que para as crianças serem felizes elas tem que poder fazer aquilo que elas tem vontade, porque eu acho que nós, adultos, limitamos muito as crianças. É claro que tem que ter limites, mas tem que deixar a criança brincar e também não tentar já impor uma visão de adulto para ela. Eu acho que é muito importante a questão da brincadeira e dos adultos ensinar a questão dos valores. Hoje, é tão fácil comprar um brinquedo de R\$1,99 que a gente não cria mais, que a gente não ensina mais as crianças a fazerem os brinquedos artesanais. Isso nós temos que trabalhar com os pais; é um projeto para ser construído. Eu acho que é bem mais fácil transformar essa cultura através das crianças do que dos adultos (Iraci, educadora).

Essa educadora conclama os engajados nessa causa a repensar a cultura e transformá-la a partir daqueles que ainda não estão tão aprisionados por ela, ou seja, as crianças. Por outro lado, ela também reconhece que, nesse processo de transformação, tanto as crianças como os adultos vão se transformando, porque é impossível, como afirma Paulo Freire, conceber a relação educativa unilateralmente; se ela é uma prática interativa, então os sujeitos influenciam-se e educam-se mutuamente.

Por isso, torna-se possível que, na reflexão e na luta travada pelo direito à infância, que implica em ter tempo livre, em brincar, estudar, trabalhar, ter amigos, participar da vida social, alimentar-se, dar e receber afeto, ter acesso à cultura,

Não nos ateremos a analisar as várias sugestões que surgiram com o quê fazer no tempo livre das crianças, pois consideramos que o problema maior não se concentra nesse foco, mas na negação do tempo livre. Assim como consideramos legítima a preocupação da mãe com a seguridade da vida de seu filho, também consideramos legítimo o direito das crianças a terem tempo livre. Talvez essa questão de segurança precise ser encarada por dentro do próprio problema, ou seja, criando alternativas para as crianças poderem ir as cachoeiras, seja pelo estabelecimento de regras que lhes permitam ir, mas juntamente com uma pessoa mais velha, seja construindo um processo de conscientização das crianças, e/ou de aprendizagem das habilidades de nadar, etc... Enfim, se a preocupação está relacionada à segurança, há de se tomar medidas para que esta seja garantida, mas sem ter que terminar com o tempo livre. Também localizamos neste patamar a problemática levantada com relação à inserção com 12 anos na cooperativa. Antes de analisar o trabalho em si, se é explorado ou não, o fato de as crianças não terem mais tempo livre é que se coloca como um limite para suas infâncias. Apesar desta norma já estar bastante consolidada, tendo aceitação quase unânime, ainda assim encontramos divergências, como a posição desta assentada:

Eu acho que nós, adultos, limitamos muito as crianças. Como os pais têm uma dificuldade muito grande de sustentar a família, isso faz com que muitas crianças do meio rural tenham que ir para a roça. Aqui isso não acontece tão cedo, porque nós somos uma cooperativa e temos as nossas leis. Aqui, a criança com doze anos já pode trabalhar na cooperativa, mas eu acho que isso já limita a infância dela, porque essa fase não volta mais (Iraci, educadora).

Compreendemos que o mais profundo sentimento de um pai, mãe, educador e educadora se pauta na intenção de acertar, de saber mostrar o melhor caminho, como adultos responsáveis que são por suas vidas, mas é preciso questionar sobre que lógica está assentada a ideologia da negação do tempo livre. A não aceitação do tempo livre é uma lógica capitalista, pois é no tempo “improdutivo” que as pessoas podem transgredir, criar, questionar as estruturas a que estão submetidas nesse sistema opressor. Que isso seja preocupante para o capitalismo, faz sentido, mas, e para o MST? O que preocupa? Não é justamente na transgressão que o Movimento tem sua força

das crianças enquanto outros já se preocupam em ocupá-las mais com as tarefas domésticas.

Não tem como deixar as crianças de varde, sempre tem que dar alguma tarefa para elas. É que nem um compromisso, que daí eles vão aprendendo a assumir com 12 anos. Eles têm que aprender sobre o compromisso que eles tem que ter com essa cooperativa. É para eles aprender para o trabalho deles, para eles não ficar desocupados, porque quando eles ficam muito desocupados, sempre dá alguma coisa que não é agradável (Brasiliana, assentada).

Consideramos relevante destacar a problemática relacionada ao tempo livre das crianças, o que nos remete a analisá-la com mais cuidado. Como vimos nos discursos de alguns pais, essa preocupação se atrela ao entendimento de que quanto mais tempo as crianças têm para ficar à toa, para ficar com a “cabecinha livre”, mais elas vão tender a ocupar a cabeça e seu tempo com coisas indevidas, como, por exemplo, ficar “fazendo arte” e indo a lugares perigosos como as cachoeiras. Assim é que, para as crianças que ainda não estão em idade de trabalhar na cooperativa, tem se pensado em outras alternativas para ocupar o tempo livre.

Hoje, as crianças, quando estão muito à vontade, elas gostam de estar nos açudes, cachoeiras, nesses lugares perigosos. Então fica uma preocupação para os pais que estão trabalhando em saber onde estão seus filhos, o que estão fazendo. Nós já estamos discutindo uma forma, um jeito de ocupar as crianças no tempo em que elas não estão na escola. Então pensamos desde um trabalho de artesanato que interesse eles durante o dia e ao mesmo tempo esse artesanato poderia servir para vender quando viessem pessoas de fora. Assim eles já iam aprendendo e nós arrecadava alguma coisa também. Então nós temos que achar uma forma, um jeito de fazer com que eles se sintam úteis, ao invés de estar andando para lá e para cá, com a cabecinha solta. Se a gente não ocupa a idéia deles, eles acham um jeito de ocupar, eles querem conhecer, eles tem toda energia (Terezinha, assentada).

É nesse sentido que expomos a preocupação com a inserção das crianças a partir dos 12 anos na cooperativa. Tendo seu tempo tomado pelo estudo e pelo trabalho, quando elas conseguem ser crianças? Será que a infância não vai se despedindo dadas as condições objetivas de vida dessas crianças?

No *Conquista na Fronteira*, as crianças assimilam a valorização do trabalho e a maioria diz gostar de trabalhar, pois também sabe que dessa forma conquista a confiança e o orgulho dos pais. Conversamos com duas crianças de 11 anos a respeito de suas expectativas em relação à posterior entrada na cooperativa. Uma manifestou ansiedade e desejo em logo trabalhar, e a outra manifestou resistência pelo fato disso impedi-la de ficar à toa, ocupando o seu tempo com o que quisesse.

Vimos que a inserção aos 12 anos na cooperativa se justifica, também, para além do caráter de aprendizagem do trabalho, pela necessidade de ocupar o tempo das crianças, haja vista que tempo ocioso pode ser perigoso, principalmente na pré-adolescência.

Para nós, eles trabalhar com 12 anos na cooperativa, não é uma necessidade econômica, mas é uma necessidade educativa. Porque tu imagina que essa gurizada fica tudo solta de dia, os pais trabalhando e eles por aí, eles vão inventar alguma coisa, vão passar o dia na cascata, alguma coisa vão estar inventando. Algumas pessoas questionam nós, porque a lei é aos 14 anos, mas nós não estamos preocupados porque sabemos que eles não estão sendo explorados no trabalho. Nas férias eles trabalham quatro horas por dia e não tem nenhuma criança fazendo um trabalho pesado demais, é sempre um trabalho que eles conseguem fazer. Tem épocas do ano que eles trabalham menos, três horas, mas é uma necessidade educativa para nós (Marcos, assentado).

Apesar de as crianças que ainda não estão na idade de trabalhar na cooperativa terem tempo para brincar, isso também varia dependendo da família em que se encontram inseridas. Todas brincam, porém, alguns pais valorizam mais o tempo livre

os(as) assentados(as) do *Conquista na Fronteira*, inclusive para as crianças. Estas aprendem a gostar do trabalho e valorizá-lo desde cedo. Ele está presente nas narrativas dos pais, que contam sua trajetória de luta para chegarem até onde estão hoje, e está presente na experiência cotidiana das crianças: quer seja observando os pais, acompanhando-os na roça, quer realizando as tarefas domésticas (buscar lenha, pasto, chamar o gado e tratá-lo, fazer fogo, varrer a casa, secar a louça, etc).

Por isso, as crianças também trabalham e isso apresenta positividade, sendo uma forma de elas poderem participar da construção da vida social do assentamento. O trabalho como dimensão filosófica da interação do ser humano com a natureza, pela qual se produz a subsistência humana, pela qual se ganha o adjetivo humano, porque produtor de cultura que se dá também a partir dessa interação, esse trabalho é, inegavelmente, dignificante e educativo.

A concepção de trabalho a que nos opomos é o trabalho explorado, aquele que não eleva o ser humano à dimensão do “ser mais”, mas que o torna objeto, a fim de enaltecer a mera mercadoria, para o acúmulo do capital. Assim, nos colocamos contra o trabalho infantil explorado, aquele que extrai mais-valia da mão de obra infantil, em que os sujeitos (no caso as crianças) já não têm mais autonomia para planejarem seu tempo, é o tempo produtivo que se impõe sobre o tempo da criança, independente de suas motivações.

Ainda que no sistema de cooperação agrícola que embasa a Cooperunião, os assentados(as) não estejam tão alienados dos produtos que fabricam, notadamente pelo motivo de serem eles(as) próprios os donos dos meios de produção, mesmo assim, a lógica do mercado capitalista acaba sendo às vezes determinante, principalmente em relação ao usufruto do tempo das pessoas, como mostramos anteriormente.

Consideramos isso ainda mais grave na infância, uma vez que as ações ligadas à dimensão da ludicidade (a fantasia, a brincadeira, a criação, os encontros entre pares...) ficam subordinadas aos resíduos que sobram entre o estudo e o trabalho na Cooperativa. Martins (1993), pesquisando as crianças trabalhadoras no meio rural, observou que a infância para elas é vivida como um *intervalo do dia*, nos poucos momentos em que a criança pode ser, antes de aluno e trabalhador, simplesmente criança.⁴⁹

⁴⁹ Indicamos ainda outras pesquisas sobre trabalho infantil no meio rural, como: Antuniasse, M.H. *Trabalhador infantil e escolarização no meio rural*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983; Del Priori, M. (org). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999; Silva, M.R. *O assalto à infância no mundo*

trabalham, estão aprendendo a trabalhar, enquanto que se estivessem no individual, já fazia horas que estavam trabalhando (Brasiliiana, assentada).

Contudo e contraditoriamente, o estatuto interno da Cooperunião prevê a inserção das crianças no trabalho da cooperativa a partir dos 12 anos de idade. Não é uma obrigatoriedade, mas essa cláusula passa a ser assumida, apoiada e até incentivada pelos pais, visto que a não-inserção no trabalho, aos 12 anos, representa a desobrigação da Cooperativa em arcar com as despesas referentes aos materiais escolares do(a) referido(a) estudante.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que a infância é valorizada e as crianças têm diversas possibilidades de gozarem-na com tempo, espaço, liberdade e segurança para brincar - o que está de certa forma limitado em outros assentamentos individuais e mesmo nos contextos urbanos - há um apressamento em envolvê-las no mundo do trabalho formal, o que as empurra cedo para a vida adulta.



Criança de 12 anos trabalhando na colheita do feijão. Foto: Deise Arenhart. (janeiro de 2002)

Investigando os motivos de tal norma, vimos que na Cooperunião existe um excedente de mão-de-obra, portanto, não é por necessidade econômica que as crianças trabalham, mas é muito mais por uma necessidade educativa, ligada à necessidade de ocupar o tempo das crianças com a aprendizagem do trabalho. Não obstante, há o fato de que com o trabalho infantil a renda familiar também aumenta, uma vez que as crianças dos 12 aos 14 anos recebem o equivalente a 50% das horas trabalhadas.

Fica evidente que há, no assentamento, uma forte valorização do trabalho. Foi por intermédio do trabalho cooperado que aquelas pessoas saíram da condição de exploradas, miseráveis e excluídas para conquistarem uma vida decente, com boas condições de alimentação, moradia, saúde, educação e, acima de tudo, recuperaram a dignidade, o respeito junto à sociedade. Assim, o trabalho é um valor importante para o MST e para

A perspectiva é de ultrapassar o isolamento rural que destina as famílias de agricultores a terem pouca participação na vida social e política do país, a terem pouca garantia de assistência à saúde, a terem poucas possibilidades de lazer e trocas interculturais, a terem poucas condições de garantir qualidade e continuidade nos estudos, etc. Esse isolamento social e cultural do pequeno agricultor do campo tem não só limitado suas possibilidades de desenvolver-se nos campos do social, do político, do intelectual, do cultural, como também o tem atacado moralmente, uma vez que se consolidou historicamente a construção de uma imagem que os coloca na condição de ignorantes, incapazes, incultos, atrasados...

Assim, a experiência da infância no *Conquista da Fronteira* conta com a possibilidade da **interação entre pares**, menos garantida às crianças que estão submetidas ao isolamento tradicionalmente visto na vida rural. As crianças do assentamento trazem o conteúdo da solidariedade e da amizade, quando questionadas sobre a vida em coletivo:

*É que sendo coletivo a gente pode se ajudar mais, pode trabalhar mais juntos, pode fazer mais coisas. Trabalhar em coletivo a gente fica mais **amigos**, trabalha todo dia juntos* (Jonas, 9 anos).

*Aqui eu gosto de **brincar**, de **trabalhar**, de ter **amizades**. Eu gosto quando todo mundo está **amigado**. Aqui já é assim, todo mundo é bem amigado, todo mundo vive junto, brigas quase não tem* (Clauber, 9 anos).

O sistema de produção cooperada no assentamento é o que possibilita às crianças aumentarem as oportunidades de **brincar**, de terem **tempo livre**, uma vez que não precisam envolver-se tanto nos trabalhos como ocorre na maioria das famílias individuais que, por necessidade, precisam absolver toda a mão-de-obra familiar para dar conta da demanda dos serviços.

Nos lugares que é individual as crianças com sete, oito anos já tem que ir para a roça. E aqui já não é assim, não é tão forçado o trabalho. Eles brincam,

Analisando as relações de trabalho dentro da cooperativa do *Conquista na Fronteira* Dalmagro (2002), mostra os avanços e as contradições que se colocam nessas relações, evidenciando justamente que as transformações almejadas pelo MST no modelo social e de produção agrícola, não podem ser totalmente viabilizadas dentro do capitalismo. O conflito entre o novo que os assentados desejam e a ordem burguesa, imposta principalmente pelas leis do mercado - é constante e ora o novo sobressai (pela organização e direção coletiva, pela democracia participativa, pela redução do uso de agrotóxicos e pela busca da agroecologia, pela diversificação e coletivização da produção, etc) e ora o capital impõe suas regras, subordinando os(as) assentados(as) a um trabalho mecânico e desumano.

Mesmo que a cooperativa seja dos assentados, o trabalho é fonte de exploração na relação que estabelecem com o mercado capitalista.

A necessidade de empregar a força de trabalho ociosa revela a lógica capitalista presente no interior do assentamento, à medida que esse tempo disponível não pode ser empregado em lazer, cultura, descanso, etc., mas precisa produzir riquezas como a forma de a cooperativa continuar sobrevivendo no mercado (Dalmagro, 2002, p.80).

Não é objetivo neste trabalho analisar a fundo as relações dentro da cooperativa, mas trazer um pouco dessa discussão, é fundamental para elucidar o movimento contraditório intrínseco nesse processo de construção do novo no assentamento. Isto também traz conseqüências diretas para a vida das pessoas e, nesse caso, para a construção da infância no *Conquista da Fronteira*. Nos deteremos a seguir a trazer um pouco de alguns avanços e algumas contradições presentes ainda na organização coletiva, e a analisar como essas aparecem na vida das crianças, ora favorecendo e ora inibindo o direito ao gozo da infância.

Para além das vantagens no campo da produção, o MST tem na cooperação agrícola a possibilidade de gerir mudanças também no plano da vida social, política e cultural no campo. Segundo Caldart (2000),

Trata-se de recriar as próprias relações sociais camponesas (recuperando muito dos seus *costumes tradicionais*, mas entranhando-se em um novo contexto), para evitar que desapareçam, e para inseri-las em uma estratégia de transformação econômica, política e cultural da vida no campo e da vida na sociedade como um todo (p. 122, grifo no original).

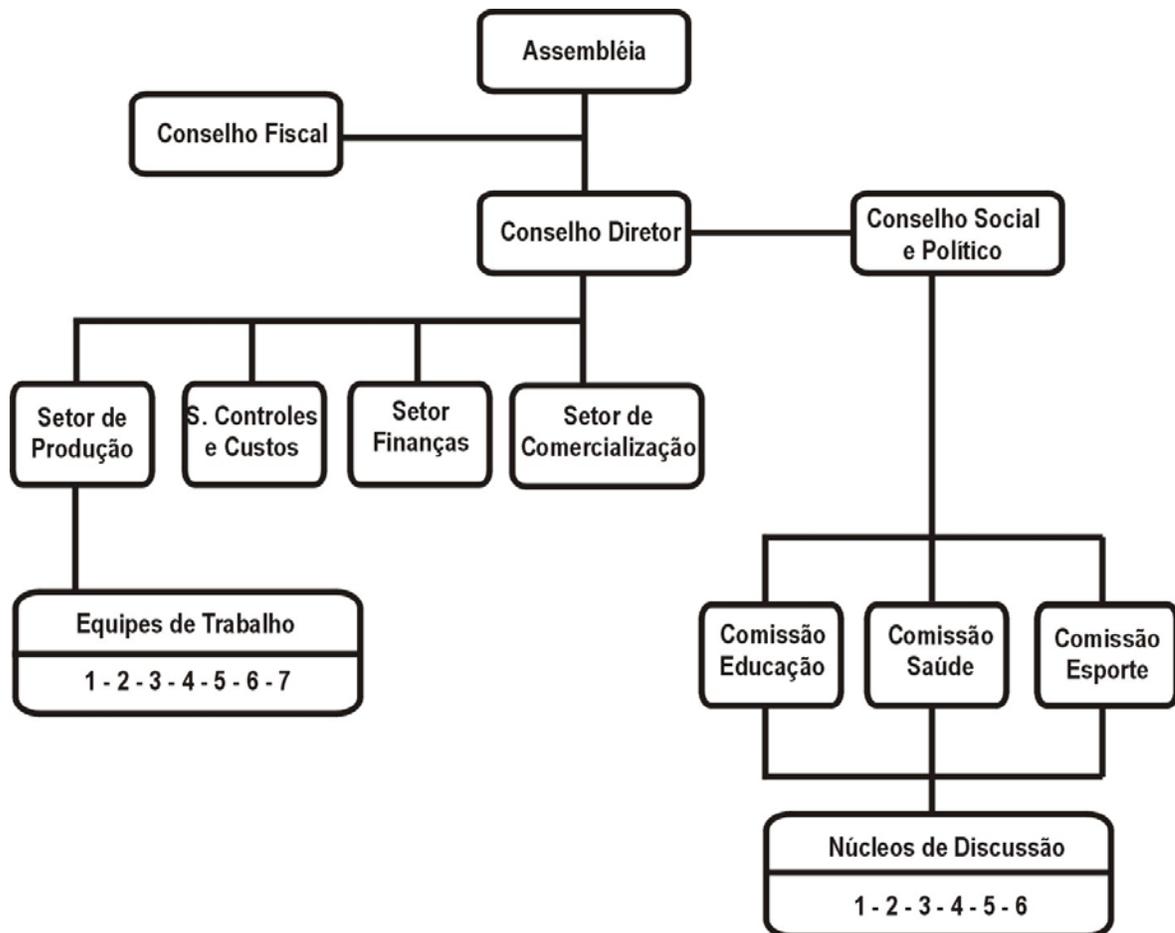
Sem entrar em detalhamentos a respeito de toda organização, este quadro ajuda a elucidar a organização maior do assentamento, existindo uma distinção entre o coletivo e a cooperativa, e ao mesmo tempo uma relação, formando o corpo orgânico do *Conquista na Fronteira*. Como mostra a estrutura acima, existe um Setor Social e Político referente às questões do coletivo, e um Setor Mercantil/Produtivo/Econômico referente às questões da Cooperativa. Nota-se que acima de todos os Conselhos está a assembléia, a instância máxima deliberativa, para a qual os assuntos relacionados tanto à cooperativa quanto ao coletivo, quando necessário, são encaminhados a fim de serem deliberados nessa instância maior, envolvendo todas as pessoas do assentamento⁴⁸.

Vimos que a cooperativa, mesmo estando mais relacionada com o campo da produção, do trabalho agrícola, é fundamental para o coletivo, pois é a partir da organização de uma outra forma de trabalho, garantindo as bases de sobrevivência material, que também os outros aspectos da vida social e cultural da vida no campo são passíveis de serem garantidos. Assim, para o MST, a Cooperação Agrícola é uma forma de viabilizar a permanência do pequeno agricultor no campo, é uma forma de fazer o enfrentamento às políticas agrárias que têm inviabilizado o modelo da agricultura de subsistência, em razão de priorizar a monocultura dos grandes produtores. O MST percebeu que só a conquista da terra não basta, sendo preciso também construir um jeito de garantir a permanência do pequeno agricultor no campo. Para isso, também a cooperação agrícola é a alternativa, do ponto de vista da viabilidade econômica (compra de maquinários, grãos, mão-de-obra, investimentos, relação com o mercado). Não se trata, porém, de aceitar a exploração do mercado, mas de buscar alternativas para uma inserção mais autônoma nele (Caldart, 2000).

Aceitar a exploração significa buscar reproduzir no assentamento a mesma lógica da organização da produção agrícola que gerou sua condição de sem-terra, tentando manter-se como camponês que trabalha de forma tradicional, seja pelo tipo de mão-de-obra que utiliza (familiar), seja pelo jeito de produzir (pouco uso de tecnologia) e pela restrição a atividades meramente agropecuárias, tentando operar sem preocupação com o mercado, o que, numa sociedade capitalista, quer dizer subordinar-se inteiramente a ele (Caldart, 2000, p.126).

⁴⁸ Cabe pontuar que a assembléia tem um caráter deliberativo, pois todos os assuntos referentes ao assentamento, antes de serem encaminhados a esta instância máxima, já foram discutidos nos núcleos de base. Existem 6 núcleos constituídos por 10 pessoas em média em cada um. Os assentados acreditam que os núcleos constituem-se como a forma mais democrática de incluir todas as pessoas nas discussões e ainda tornar as assembléias menos maçantes e mais encaminhativas.

se no Regimento Interno do Assentamento. Este organiza a complexidade da vida coletiva, extrapolando as questões da cooperativa a qual tem no Estatuto o instrumento legal que a ampara e a orienta, ficando algumas normas complementadas pelo Regimento. Já a estrutura orgânica do assentamento organiza as ações do coletivo e da cooperativa, como podemos observar pelo diagrama abaixo:



Atualmente, todas as famílias são sócias da Cooperunião, e parece que a existência dos dois grupos é coisa de passado, estando viva na memória como mais um desafio vencido, mais um caminho construído. Hoje, mesmo aqueles que não passaram pelo acampamento assumem-se e sentem-se Sem Terra, enquanto identidade de luta, porque ajudaram a construir o caminho para o sonho do coletivo do *Conquista na Fronteira*. *Hoje a gente quase nem lembra que já existiram dois grupos aqui, porque hoje é tudo uma coisa só, o povo fala uma só língua* (Eva de Vargas, assentada. MST, 2000. Coleção Fazendo Escola n.3, p.9).

No que diz respeito aos bens materiais e como resultado da construção coletiva ao longo desses anos, hoje o assentamento conta com 11 aviários (cada um com 7000 frangos), um frigorífico, um armazém com secadora, um estábulo com aproximadamente 120 cabeças de gado, um chiqueiro, um viveiro, duas hortas, nove açudes (cada um contendo em torno de 25 mil peixes), aproximadamente doze cavalos, dois búfalos, 40 caixas de abelha, dois tratores, uma colheitadeira, dois caminhões, uma Kombi e mais nove espécies diferentes de maquinários agrícolas. Pertencem ao coletivo ainda 60 casas, um alojamento, um clube com cancha de bocha, churrasqueira, mesa de sinuca, jogo de 48 e um campo de futebol, uma escola municipal que abrange o pré-escolar e as séries iniciais, uma ciranda infantil e dois parques (um situado na escola e outro na ciranda infantil). A cooperativa atualmente industrializa frango, leite, milho e soja. Trabalha ainda com a agricultura de subsistência (produzindo cerca de 25 produtos), com a apicultura e a piscicultura.

2.3.2. O coletivo, a cooperativa e as crianças

Dalmagro (2002) realiza uma diferenciação entre a cooperativa e o coletivo, referindo-se à primeira como a entidade jurídica que organiza, administra a produção agropecuária do assentamento, enquanto que o coletivo abrange toda a vida da comunidade, as relações, os valores, a luta e os sonhos. Analisa que, apesar do coletivo assumir a face da cooperativa, este não se resume a ela. *O coletivo não somente é anterior à cooperativa, é mais amplo e base de sustentação desta* (ibidem, p.58).

O coletivo nasceu antes da criação da Cooperunião, e foi a partir dele que começaram a ser criadas as normas do assentamento que posteriormente consolidaram-

tem resquício e influências externas muito fortes e se a gente achar que agora está pronto, que o coletivo está consolidado, isso é ilusão, porque o coletivo te traz desafios diariamente, desafios novos inclusive, então tem que estar construindo todo o dia, tem que estar regando a consciência que nem uma planta, se não ela murcha (Irma, assentada).

Considerando de antemão as várias adversidades que advieram e advêm na efetivação de uma proposta de vida coletivizada, em razão dos elementos já apontados e da impregnação da cultura capitalista que conforma um jeito de ser pautado na propriedade privada e no individualismo, Dalmagro (2000), em sua dissertação de mestrado, analisa os motivos que levaram ao êxito o processo de coletivização no assentamento *Conquista na Fronteira*. Em sua análise destaca dois elementos: o primeiro relaciona à experiência coletiva dos(as) assentados(as) no acampamento, o que considera que esta tenha sido uma espécie de estágio para o assentamento:

É como se fosse um estágio para o assentamento, quando então teriam que trabalhar, comercializar, investir, educar os filhos, enfim, viver juntos não mais em uma condição provisória, mas em uma situação que buscariam construir de forma definitiva. Os sem-terra foram avançando nos estágios de cooperação: de uma forma mais simples para formas mais complexas, com mais famílias, em situações diferentes (Dalmagro, 2002, p.53-54).

O segundo aspecto a autora atribui ao fato de que a relação entre os dois grupos no assentamento foi construída com base em muito diálogo e respeito às diferenças. Com o primeiro grupo auxiliando o segundo, mas com a clareza de que a construção coletiva deveria ser lenta, todavia permanente.

Fundamental nesse processo foi o respeito às diferenças e, somente quando estavam em condições semelhantes e mais preparados para tal experiência, partiram para o processo de unificação total. A coletivização também partiu das necessidades dos grupos. Ao contrário de diversos outros coletivos que se formaram nos assentamentos, os quais iniciaram de forma totalmente coletiva como se todos estivessem em condições iguais, os assentados do *Conquista na Fronteira* foram sábios em saber esperar, saber conduzir e saber a hora de esperar (Dalmagro, 2002, p.55).

no Movimento, fizemos uma festa, um ato em que se plantou uma árvore, uma placa que existe até hoje. Mas isso foi se construindo aos poucos, foi dado tempo ao tempo, não foi imposto desde o início, as pessoas foram participando das manifestações, cursos do MST, e aos poucos foi se trabalhando bastante. Não poderia ter inserção no Movimento sem que as pessoas tivessem muito claro o que isto significa (Marcos, assentado).

Os assentados contam que a aproximação das famílias começa a concretizar-se a partir da escola, da reza, do esporte; iniciaram a trabalhar o setor social para construir, a partir daí, as condições que posteriormente permitiriam unificar também o setor produtivo.

A unificação da produção começou em 1991, sendo que a apicultura foi o primeiro trabalho unificado. No ano seguinte, coletivizaram a produção referente aos gados de corte, e, posteriormente, coletivizaram as máquinas e a produção de grãos. Foi um processo repleto de conflitos, tensões, contradições. Até hoje realiza-se essa construção no cotidiano do assentamento, pois sabemos que história se faz num processo dialético e não linear, portanto cheio de idas e vindas sem ponto de chegada pré-definido. Dia após dia se colocam novos desafios e o grupo de pessoas vai buscando superá-los num movimento que envolve também as aspirações individuais, as diferenças de visões, expectativas, gostos, enfim, são pessoas que constroem uma coletividade comum, ao mesmo tempo em que também são heterogêneas, como adverte esta assentada:

Hoje são praticamente 14 anos e a gente tinha aquela idéia que com o tempo não ia mais precisar de normas. Nós achávamos que já ia estar todo mundo tão acostumado que não ia mais precisar. E foi bem ao contrário, nós tivemos que fortalecer as normas, mudar algumas coisas porque tudo tem movimento. Então o que garante é a discussão permanente que a gente tem que estar fazendo, porque o ser humano é um mistério. Então a formação, a discussão tem que se dar no cotidiano, tem que ser permanente. Porque a gente vive numa sociedade individualista, egoísta e toda formação que a gente tem só está voltada para o indivíduo, não é para achar saídas coletivas. Então a gente

construído num processo lento, de modo que as famílias do segundo grupo fossem aos poucos se convencendo e compreendendo a proposta do coletivo.



Passada em comemoração ao primeiro aniversário do assentamento *Conquista na Fronteira*. Foto cedida pela Cooperunião.

grupos, um assentado deixa claro que junto à idéia da coletivização total estava colocada a necessária inserção das pessoas do município no Movimento Sem Terra, uma vez que foi lá que se construiu a base para o modo de viver coletivizado.

Esse processo foi muito trabalhoso, pois, do pessoal que veio do município, muitos não tinham nem ouvido falar em MST, nem em trabalho coletivo. O grupo que veio do MST já estava mais avançado em relação a experiência coletiva, mas também na prática não sabia se ia dar certo. Então se começou com dois grupos separados para ver se ia dar certo, mas nunca perdemos a perspectiva de juntar os grupos. O grupo do Movimento liberou uma pessoa para ficar direto ajudando o outro grupo a se organizar. A partir daí foi se discutindo, fazia grupos de estudos, se falava da importância de se permanecer no Movimento. Isto demorou em torno de três anos, quando o grupo do município se decidiu em fazer parte do MST. O dia em que esse grupo ingressou

assentadas juntas 60 famílias, 35 organizadas pelo MST e 25 provenientes de comunidades muito pobres do município.

Foi sobre forte neblina que no dia 24 de junho de 1988 chegamos e entramos na área, vindos dos diferentes grupos do acampamento. Éramos famílias que já tínhamos uma trajetória conjunta de mais de três anos no acampamento e que trazíamos um acúmulo de discussão e amadurecimento ao chegarmos na área.

O outro grupo de famílias, que vieram de comunidades do interior do município não tinham uma vivência de coletivo. Algumas dessas famílias foram de certa maneira trazidas ao assentamento como forma das comunidades “se livrarem” das mesmas, uma vez que eram extremamente pobres, com muitos filhos e com vários problemas em decorrência do processo de exclusão a que foram submetidas (MST, 2000. Coleção Fazendo Escola n. 3, p.8).

Para os assentados advindos dos acampamentos do MST, o coletivo já era uma decisão para a qual estavam motivados e de certa forma preparados, uma vez que a experiência de vida coletivizada no acampamento junto com as inúmeras discussões possibilitava certa maturidade ao grupo. Já para os sem-terra do município o desafio era muitíssimo maior, visto que as famílias - a maioria delas totalmente desestruturadas, excluídas de suas comunidades e “jogadas” para outros contextos - nem mesmo se conheciam entre si e não contavam com a experiência e preparação do outro grupo. Dessa forma, enquanto que o Grupo I – formado pelas famílias advindas do MST – avançava na organização e na efetivação da produção coletiva, culminando com a fundação da Cooperunião em 1990, o grupo das famílias do município viveu um processo mais complexo, algumas famílias que não se adaptaram foram desistindo e substituídas por outras do município ou mesmo dos acampamentos do MST, até conseguir que se firmasse a constituição de um segundo grupo dentro do assentamento. *Das 25 famílias que vieram de fora, 12 foram recuperadas e integradas ao processo do MST e hoje estão juntas e ajudam a contar a história* (MST, 2000. Coleção Fazendo História, n.3, p.8).

Embora, em 1990, a fundação da Cooperunião já representasse um êxito em relação à produção cooperativada, essa sociedade ainda era uma realidade que envolvia apenas as famílias do MST, não possibilitando, portanto, uma maior vivência de coletividade entre os dois grupos. O pessoal do Grupo I, contudo, sabia que era preciso enfrentar o desafio de coletivizar tudo, mas ao mesmo tempo sabia que isso deveria ser

Uma história construída por sujeitos concretos movidos pela necessidade de sobrevivência. Por isso, trata-se de uma trajetória marcada também por muitas contradições, conflitos, ambigüidades em meio a muita coragem, organização e perseverança.

Assim, a história do *Conquista na Fronteira* começa no dia 25 de maio de 1985, quando houve a primeira ocupação de terras organizada pelo MST no Estado de Santa Catarina. Foram mais de 1700 famílias, que saíram de seus municípios da região oeste de Santa Catarina para acamparem em Chapecó e São Miguel do Oeste.

Dessas centenas de famílias, muitas estão hoje colhendo os frutos que começaram a semear nesse inesquecível e histórico dia. Muitas vivem a realidade de um sonho que começou nos acampamentos que se constituíram nesses dois municípios. Essas corajosas pessoas são as responsáveis pelo fato de nosso Estado ter aproximadamente 113 assentamentos que, em conjunto, ocupam mais de 78 milhões de hectares de terra, hoje cumprindo sua função social, qual seja, a de abrigar cinco mil famílias assentadas pelo MST.⁴⁷

Iremos falar especialmente de 35 famílias, que acreditaram muito na força que se adquire quando estão juntos os(as) trabalhadores(as) organizados. Para essas pessoas, a *união de fato faz a força*, tanto que foi pela união que conseguiram conquistar a terra e, mais do que isso, o meio pelo qual aprendem dia após dia a construir um novo jeito de viver. Assim, este grupo percebeu que a organização coletiva e cooperada aprendida no acampamento deveria ser a forma de conceber também a vida no assentamento, de tal modo que tanto a produção como a vida, de forma geral, fosse realizada numa perspectiva de coletividade. Essa concepção permitiu que o grupo posteriormente assentado em Dionísio, ao longo dos três anos e três meses de acampamento, fosse gerindo um longo processo de discussão e estudo sobre a organização coletiva. Como resultado, o MST conseguiu negociar junto ao INCRA e à Prefeitura de Dionísio Cerqueira que aquela área seria destinada para grupos coletivos. Esse acordo foi necessário também pelo fato de que as autoridades desse município queriam assentar na mesma área 25 famílias de sem-terra locais, e assim foi que em junho de 1988 foram

⁴⁷ Segundo dados atualizados em maio de 2001, são 113 assentamentos, 4.692 famílias assentadas e 78.666,698 hectares de terras destinadas a assentamentos. Fonte: Incra e Secretaria Estadual do MST.

2.3.1. O assentamento *Conquista na Fronteira*: uma história dentro da história



Aquarela do entardecer Foto: Deise Arenhart. (agosto 2002)

Diário de campo (10/08/2002):

Não poderia deixar de registrar a emoção que me contagiou nesse fim de tarde, quando fui junto com o Fritz cortar pasto. Que poético o entardecer no campo! Céu de aquarela; o sol vai se escondendo ao longe no horizonte, tornando diferentes as tonalidades dos verdes dos campos; os sons serenos parecem um silêncio orquestrado: pássaros, grilos, sapos e, ao longe, a sonoridade de vozes humanas. Que beleza a vida que pulsa em tamanha serenidade. Da terra morta, desabitada e desconhecida, deu-se lugar para a vida que, nesse lugar, se produz poeticamente. Avisto, a uns 100 metros, três pessoas: duas cortando pasto e uma criança olhando. A menina fica junto, conversando e parecendo querer ajudar. Ela sai junto com mais um adulto que leva na cabeça uma bolsa grande, levando também ela um saquinho de pasto nas costas. Os dois saem conversando, cortando os raios de sol que timidamente começam a desaparecer naquele fim de tarde. É a poética do encontro, na roça colorida e sinfônica: crianças, adultos, bichos, verde, céu, sol, sons ...

Assim como é emocionante perceber a poética da vida no campo, também é importante conhecer que, por trás do cenário bonito e inspirador do *Conquista na Fronteira* existe um outro quadro, de que poucos sabem e vêem. Trata-se de uma longa trajetória de luta, marcada por vitórias, mas também por mortes, sofrimento, dor, violência, fome, frio, doença, desesperança... É certamente uma história de glória, mas que não teve a ajuda da varinha mágica das fadinhas e nem dos superpoderes dos heróis.

Essa “fala” revela um aspecto fundamental construído na luta dos assentados. A conquista de uma vida de razoável conforto e estabilidade não diminuiu a consciência de que é preciso conseguir isto para todas as pessoas. Revela uma preocupação com o conjunto da sociedade, e não apenas com as crianças do *Conquista da Fronteira*, preocupação com o coletivo, que é também ressaltada por Boaventura Santos como um dos possíveis caminhos para se consubstanciar a utopia de uma outra lógica, uma outra forma de organizar a sociedade.

Essa preocupação com o coletivo é contundente, mesmo para nós que investigávamos o processo educativo das crianças, aparentemente distanciados do aspecto produtivo em geral. Percebemos uma tônica bastante demarcada de reconhecimento de que o que possibilita realizar o confronto com a cultura capitalista e construir um outro jeito de viver é a **experiência do coletivo**. Trata-se, pois, de um processo educativo baseado na experiência humana, não de uma educação de cunho apenas ideológico, uma inculcação abstrata de valores, mas sim de *experienciar* estes valores, este novo jeito de ser, de viver, de participar. É sentir o coletivo e sentir-se coletivo em várias dimensões e situações que envolvem a vida humana.

Nesse sentido, como base de sustentação do assentamento, o coletivo aparece em várias instâncias de sua organização: no trabalho, na escola, no lazer, nos costumes, nas relações pessoais e interpessoais, enfim, na organização social e produtiva do assentamento de forma geral. Vale a pena, portanto, abordar, ainda que brevemente, a construção do coletivo do *Conquista na Fronteira*, sua história, e como hoje ele opera e organiza a vida nas suas várias instâncias, utilizando como guia principalmente o trabalho na Cooperunião e na Escola *Construindo o Caminho*.

pelas ruas, poteiros, roças, açudes, cachoeiras, nas casas dos(as) amigos(as), no campo de futebol, enfim, esse transitar é livre porque não tem a tensão dos carros, das faixas de segurança, dos semáforos, das disputas das pessoas por espaço, em que o outro é mais um de quem desconfiar e do qual é preciso defender-se. Existe espaço e existe segurança. As pessoas, ao contrário de serem uma ameaça umas para as outras, cuidam-se mutuamente.

Eu acho que aqui o meu filho está aprendendo a confiança nas pessoas. Porque lá na cidade o que a gente ensina: não fale com ninguém, não receba nada de ninguém, fique no colégio, só mamãe é quem te busca e ninguém mais. Aqui eu não me preocupo com a hora que ele chega em casa e com quem ele chega, porque aqui nós somos uma família (Joana, assentada).

A Modernidade exacerbou as marcas que se caracterizam pelo confinamento das pessoas, pelo individualismo, pela competição, pela massificação, pela alienação do sujeito em relação ao tempo, à produção e ao seu próprio consumo, portanto não é de estranhar que estejam presentes preocupações e questionamento sobre o que seja o “progresso”, especialmente em relação aos aspectos fortemente regulados pelos interesses do capital.

Boaventura Santos (2000), analisando as conseqüências que a modernidade trouxe para a sociedade, principalmente pela supervalorização do princípio do *mercado* e da lógica de *dominação* da natureza, diz que é preciso *aproximar o que a modernidade tratou de afastar*. Vimos que no *Conquista da Fronteira* é presente este movimento, ou seja, a tentativa de construir a vida calcada na aproximação da relação dos sujeitos com eles próprios e com a natureza.

Ser criança aqui neste assentamento é ter liberdade, que hoje em dia e principalmente na cidade as crianças não têm. Eu gostaria que as crianças do planeta todo tivessem um pouco do que têm as nossas crianças aqui, aí sim, seria muito bom ser criança. Mas se você vê uma criança no nordeste, lá é normal, é normal uma criança morrer de fome, crianças que não têm uma alimentação por semana adequada, não tem saneamento básico, isso acontece aqui, nesse nosso Brasil (Joana, assentada).

nosso planeta. A realidade de uma vida mais digna conquistada pela solidariedade e pelo coletivo de ações que uniu utopias no campo e na cidade.

Ouvindo as crianças, percebemos o quanto o gostar do lugar em que vivem está relacionado à possibilidade de terem muito presente o contato com a natureza⁴⁶. Esse gosto parece ter dois sentidos: um, contemplativo, relacionado à admiração e ao necessário cuidado que as crianças atribuem para sua conservação; e um sentido relacionado à experiência do prazer da interação com as várias possibilidades que a natureza oferece à vivência da infância. *Eu mais gosto aqui é da natureza, do espaço para brincar, do canto dos passarinhos* (Volnei, 8 anos).

A diversidade das árvores existentes possibilita a experiência de subir, balançar-se, colher os frutos fresquinhos, construir casas, esconderijos, balanços, descobrir cavernas... O contato com a terra e a grama permite que as crianças andem descalças, façam estradas, buracos, brinquem de escorregar com papelões e folhas de bananeira, façam melecas e tomem banhos de barro... *Sabe Deise, outro dia o açudão secou e daí fomos lá para dentro e tomamos um baita banho de barro, né Picke!* (Thiago, 7 anos). O contato com a água também é valorizado pelas crianças quando contam com a possibilidade de terem próximo a suas casas quatro cachoeiras e nove açudes, além das pequenas cachoeirinhas que se formam nas laterais das estradas de chão nos dias de chuva...

Lá em casa, quando não tem aula e nem trabalho, nós sempre brincamos de pular nas poças de água, na água que corre das valetas, de se jogar na cama, pular e correr em redor de casa, pular no barro e às vezes nós brincamos de se esconder... (Cléber, 9 anos).

Além disso, a amplitude do horizonte que se descortina ao longe no *Conquista na Fronteira* produz um gosto de liberdade. A liberdade é um aspecto que as crianças valorizam muito em suas vidas. Para além do discurso, a atitude delas revela isso. Tal atitude se atrela a dois sentidos: a liberdade de ter amplitude de espaço e ainda a de sentir segurança nele. É comum enxergar as crianças num movimento de vai-e-vem

⁴⁶ Outras pesquisas que também foram ouvir as crianças em relação ao que elas desejavam para suas infâncias, também destacaram a importância da natureza. Destacamos a dissertação de mestrado de Oliveira, Alessandra. M. R. *Do outro lado: A infância sob o olhar de crianças no interior da creche*. CED/UFSC: Florianópolis, 2001.

torno dos quais se estruturarão as reflexões sobre a construção da infância dos Sem Terrinha no *Conquista da Fronteira*.

2.3. As crianças no Assentamento *Conquista na Fronteira*

É que aqui tem o verde das flores, o cantar dos passarinhos, dá de ver o sol nascer (Jonas, 9 anos).



Crianças no açude.

Foto: Deise Arenhart (agosto 2002)

Quem diria que uma área de 1.198 hectares de terra, em cuja extensão só se conheciam algumas cabeças de gado poderia acolher tanta gente, poderia produzir tanta alegria nos rostos das crianças, adultos, velhos e de toda majestosa natureza, que ali parece sorrir alegremente! A natureza interage com a beleza das pessoas fazendo do assentamento um lugar de esplendorosa contemplação dada à vida que brota dia após dia. São campos, plantações, matas virgens, cachoeiras, açudes, várias espécies de bichos e pássaros, cujo cantar se integra ao silêncio das matas e as risadas das crianças. De fato, perceber a beleza da vida que brota nesse lugar é algo que chega a emocionar, fortalecendo a crença na possibilidade de construirmos uma outra realidade social em

si e sua família, o reencontro com a terra favorece o enfrentamento com uma cultura fatalista – própria da sociedade capitalista - que leva as pessoas a acreditarem que nada têm para fazer frente ao que já está determinado. Segundo Paulo Freire, quando o agricultor se reincorpora ao processo de produção,

...evidentemente ele ganha uma posição social, histórica e cultural que ele não tinha. Ele termina a partir das transformações que ele vê realizando-se socialmente na sua comunidade, ele descobre que agora o fatalismo já não explica coisa nenhuma, então ele descobre que tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a história, de transformar a cultura; então, da posição fatalista, ele renasce numa posição de inserção, de presença na história, não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história (Freire, in: MST, 2001, p. 39-40).

Novamente, aqui, o Movimento tem de enfrentar os valores capitalistas que tendem a invadir o pensamento dos assentados para consolidar uma relação de posse, de propriedade privada, de *senhor da terra* (Caldart, 2000, p.224). A perspectiva apontada pelo Movimento é de coletivizar a terra e trabalhar nela de forma cooperada. O esforço concentra-se em torno da idéia de o agricultor valorizar a terra pelo seu valor social, percebendo-a como fonte de produção da vida.

Ao contrário do que se acredita tradicionalmente, ou seja, que a vida no campo é pacata, rotineira, isolada e não apresenta perspectivas de futuro e permanência das novas gerações na terra, vimos percebendo junto aos assentados(as), um grande pulsar de vida, de entusiasmo com a produção que brota do trabalho cooperativo na terra, de orgulho e alegrias pelas conquistas trazidas pela luta coletiva e um forte sentimento de pertença ao MST. Isso nos leva a evidenciar a presença do Movimento na vida de pessoas que, apesar de já terem conquistado a terra, ainda se comprometem com o projeto coletivo do Movimento e depositam nele também o futuro de seus filhos e filhas.

Apontar alguns elementos para compreender a dimensão educativa presente no próprio Movimento, ou seja, buscar perceber como o Movimento se constitui enquanto sujeito pedagógico, faz-se imprescindível para também compreender como se constrói a *infância em movimento*, no MST. Assim, no próximo tópico, iremos trazer à tona alguns elementos do contexto socioeducativo em que se inserem as crianças desta pesquisa. Assim, destacamos o coletivo, a escola e a cooperativa como os elementos centrais em

nós trabalhar a mística, de nós não esquecer as nossas raízes (Marcos, assentado no Conquista na Fronteira).

Por trás dos resultados que nós temos hoje, tanto no ponto de vista político, como no aspecto econômico, é por causa do Movimento. Então se você não está no Movimento, os recursos não vêm, a visão política do que está colocado se perde. O Movimento te deixa vivo, te deixa vivo para o que acontece hoje na agricultura e na sociedade. Hoje, pouco se faz pela agricultura, os sindicatos acabaram, então a gente fica cada vez mais do Movimento. Participa das jornadas, de novas ocupações de terra, presta apoio a novas famílias, aos novos assentamentos e acampamentos (Antônio, assentado no Conquista no Litoral).

O Movimento reconhece que a experiência coletiva (juntamente com os outros elementos), é uma possibilidade de formar essa nova cultura, ao mesmo tempo também reconhece os limites que a constituição histórica impõe para maior aderência a essa proposta. Por isso, apesar de orientar, não intervém na escolha sobre o tipo de assentamento que os assentados passam a optar à medida que recebem a terra⁴⁵.

O valor da cooperação e da coletividade desenvolve-se também na operação de outro princípio pedagógico, denominado por Caldart de uma **Pedagogia da Terra**.

Nessa perspectiva, o MST busca construir um sentimento de amor à terra, ao trabalho nela, de modo que seja vista como significado de vida, raiz, identidade. Valorizar o trabalho, a produção que brota da terra faz-se uma premissa necessária para que o sem-terra consiga restabelecer o vínculo com suas origens. A maioria dos sem-terra possui origem camponesa e muitos laços com raízes foram cortados quando não viram mais esperança em sobreviver do trabalho na terra. Por isso, re(criar) uma relação de afeto, de esperança, de identificação com o trabalho na terra torna-se uma condição primordial para o sem-terra continuar vendo-se filho dela. Capaz de produzir vida para

⁴⁵ De cerca de 70 assentamentos existentes em Santa Catarina, seis constituíram grupos coletivos, formando cooperativas ou associações de produção. As cooperativas e associações advindas dos assentamentos coletivos são: Copranova (Abelardo Luz), Cooperunião (Dionísio Cerqueira), Copagro (Campos Novos), Associação Araquari (Araquari), CEPET Araju (Campos Novos), Associação dos Agricultores Três Palmeiras (Guaruva). Existe ainda um grupo (cujo assentamento localiza-se em Fraiburgo) que, apesar de não ter instituído legalmente a coletivização da terra, esta foi se dando processualmente, sendo que, na prática, também formaram um grupo de produção coletiva.

cotidiana, tanto na dimensão individual, interna, como na dimensão externa, que se expressa na relação com o coletivo.

As primeiras crises começam a dar quando há uma disputa na pessoa entre o coletivo e o individual, entre aquilo que o coletivo quer e aquilo que ela quer. Então não é que o coletivo é ruim, mas é que para viver em coletivo, a pessoa tem que se dispor a mudar, a rever-se numa série de coisas (Irma, assentada no Conquista na Fronteira).

A matriz que inaugura a experiência da coletividade no MST é o acampamento. É nele que as pessoas aprendem a juntar forças, experiências, compreender as diferenças, conflitar culturas, projetar sonhos para, a partir disso, conseguirem construir uma identidade coletiva capaz de lutar por interesses comuns. Não é por acaso que muitos assentados que levaram a experiência coletiva para a organização do assentamento, reconheçam no acampamento a grande escola. Por outro lado, também é em razão dele que muitas pessoas desestimulam-se e desistem dessa forma de organização, optando pela forma individual de assentamento.

No MST, além de a coletividade apontar para o enfrentamento dos valores capitalistas, também se reconhece que a coletividade é uma das saídas para viabilizar a produção no campo. Coletivamente, torna-se mais possível reivindicar créditos, assistência técnica, conseguir comprar maquinários, resolver problemas relativos ao cultivo, à assistência social, à relação política... Os assentados mostram que é a relação com o Movimento que ajuda ao grupo continuar viabilizando a vida numa perspectiva coletiva; ele medeia, ensina e articula o coletivo específico do assentamento com a coletividade maior do Movimento Sem Terra.

Eu acho que o dia que não tiver mais MST esta cooperativa vai falir. Porque é através do MST que nós encontramos força, é ele que segura nós de pé. Que nem nós temos os liberados, são pessoas que sempre estão bem conjunturadas da política nacional, econômica elas têm a função de fazer a articulação da Cooperunião com o Movimento e com a conjuntura do país. Nós recebemos informação e formação política através do MST, também tem a importância de

memória, de modo a torná-la uma experiência mais do que racional, porque entranhada em todo ser humano (Caldart, 2000, p.236 – grifo no original).

Por meio deste dispositivo simbólico, de *devotamento*⁴³, torna-se possível acionar uma memória não somente racional, mas também sensitiva, o que permite aos sem-terra estabelecerem uma identificação ainda maior com os atores que viveram em outras épocas. Parafraseando Rouanet (1981)⁴⁴, *ao pensar uma outra época, ao sentir os dilemas de outros atores sociais, os sujeitos sem terra forçam-na e forçam-se a despertar*. Dessa forma, é apropriando-se do seu próprio jeito de ser Movimento (com base em seus componentes culturais) que os sujeitos *em movimento* vão aprendendo com ela a continuar fazendo história.

Quanto à *coletividade*, esta é buscada como um valor, um princípio do Movimento a ser construído em seus processos de luta para forjar um outro jeito de viver. Coletivizando a terra, o trabalho e a produção, os assentados contrapõem-se à ótica individualista que sustenta a vida no capitalismo. Assim, para o MST, a experiência da vida coletiva torna-se um espaço fecundo para formar sujeitos com consciência de classe – *nós aprendemos que se nós for sozinhos ocupar uma terra nós não vamos conseguir, então temos que estar unidos, organizados* (Micaeli, 10 anos – *Conquista na Fronteira*), e, ao mesmo tempo, construir experiências de vida pautadas numa ótica socialista, ainda que o velho insista e às vezes consiga impor sua ordem.

A experiência de viver coletivamente vem sendo um dos desafios mais difíceis para os Sem Terra que assumem essa perspectiva e a levam para a fase posterior ao acampamento, ou seja, a organização dos assentamentos coletivos. Construir esse propósito requer enfrentar o embate entre o novo que quer se sobressair e os velhos referenciais que ao longo dos anos vão sendo introjetados na memória cultural dos sujeitos. Para uma assentada do *Conquista na Fronteira*, trata-se de enfrentar uma luta

⁴³ Dentre diversos significados atribuídos ao termo “mística” no dicionário Aurélio, o que se aproxima ao sentido apropriado pelo MST, é o de crença ou sentimento arraigado de devotamento a uma idéia, causa, clube, etc... Este devotamento à luta do MST está arraigado à trajetória das lutas da classe trabalhadora e, por meio das místicas, se expressam principalmente por encenações à semelhança do teatro; são dramatizados temas relacionados à história dos Sem Terra com as lutas históricas e mundiais travadas em prol da libertação dos povos de sua condição de opressão. Assim, são componentes dos atos místicos a celebração dos mártires que sucumbirem na luta pela revolução, músicas, símbolos, gritos de ordem, que compõe cenários e enredos capazes de criar uma atmosfera que carrega subjetivamente sentimentos de devoção, força e identificação pessoal com uma causa coletiva.

⁴⁴ A frase original é a seguinte: “cada época sonha não somente a seguinte, mas, ao sonhá-la força-a a despertar. Segundo Kramer (1997), essa frase foi construída por Rouanet (1987) a propósito do pensamento de Walter Benjamin sobre conceito de História (1940).

A sociedade moderna e capitalista, sabendo do perigo que representa um povo que tenha conhecimento de seu passado e, mais do que isso, entenda-o como seu mantendo-o vivo em sua memória, tem construído uma cultura educacional respaldada numa perspectiva anti-histórica e momentaneísta.. Por isso, reagir contra esse anulamento da memória e da história torna-se condição necessária para conseguir orientar a luta numa perspectiva de projeto histórico, enraizado num passado, pelo qual aprende a compreender o presente e planejar o futuro.

O conhecimento da história e o cultivo da memória é um dispositivo pedagógico para situar, ensinar e desafiar também as novas gerações a assumirem com responsabilidade uma história cujos precedentes reconhecem e pelos quais se identificam.

A memória do Movimento é cultivada desde a narração dos pais para os filhos do que esses viverem, enfrentaram, sonharam, conquistaram, temeram até por formas mais estruturadas e coletivas, como pela educação escolar e pela cultura do Movimento em geral.⁴²

Assim, na escola, as crianças aprendem a conhecer a história que geralmente não se conta nos livros didáticos, aquela contada pela ótica dos vencidos, buscando assim que os educandos possam compreender a relação que se estabelece entre as diversas lutas e o que eles vivenciam no presente; entre mártires consagrados como Zumbi dos Palmares, Che Guevara, Joana D'arc e os lutadores atuais, que pode ser desde uma liderança do Movimento até seus próprios pais.

Além da escola, a história do Movimento também é contada, refletida e estudada através de outras formas que fazem parte da **cultura**, do modo de vida produzido pelo Movimento.

Assim, a história está viva e sendo refletida por meio das místicas, das músicas, dos símbolos, que configuram uma cultura própria de construir o sentimento de pertença ao Movimento e, ainda, de possibilitar a relação mais presente e menos distante com a história, como tradicionalmente é construída tradicionalmente pela educação formal.

Por isso, Caldart afirma que no MST existe uma relação muito próxima entre mística e memória, sendo pela mística, que *os sem terra celebram a sua própria*

⁴² No capítulo 3, nos dedicaremos a analisar melhor como esta pedagogia da memória entra na vida das crianças pesquisadas.

Ainda que a sensibilização social seja uma característica das crianças em geral, uma vez que estas têm menos tempo de confronto com uma cultura que leva à naturalização das injustiças, os Sem Terrinha já crescem envolvidos num contexto que educa para a retomada da sensibilização, uma vez que ela é fundamental para fortalecer a necessidade da luta coletiva. Destacamos mais alguns depoimentos que expressam a aprendizagem de novos valores que os Sem Terra vão adquirindo no processo de fazer-se na luta:

Cada vez mais eu me sinto do Movimento. O que me faz participar é a luta pela Reforma Agrária, a luta pela distribuição da terra. A gente que já conquistou pensa nos nossos companheiros que ainda estão acampados, que estão passando por aquilo que nós já passamos. É uma paixão que a gente tem, porque tem muita coisa ainda para ser conquistada (Vera, assentada no Conquista do Litoral).

Deise: E o que faz você ter essa paixão pela luta?

Vera: É que o próprio Movimento já educa a gente assim. Desde o acampamento, o MST já vem vivenciando, educando, ensinando. Tem pessoas que quando vão para o acampamento, não conhecem nada do Movimento, aí começam os estudos, as reuniões de núcleo, a convivência com os companheiros. Agora, aqui no assentamento, continua as reuniões, a formação, então a gente repassa para nossos filhos.

O discurso dessa assentada nos leva a comentar outras matrizes pedagógicas apontadas por Caldart: a pedagogia *da história, da cultura e da coletividade*.

Compreender a **história** como fruto da ação humana é uma condição fundamental para o sem-terra também conseguir situar-se no seu papel histórico, compreendendo-se como produto e produtor da cultura historicamente construída. Para tanto, o Movimento aciona uma ferramenta que tem sido apagada pela pedagogia moderna, que é a ativação da memória. Entende que *cultivar a memória da luta e conhecer mais profundamente a história da humanidade são aspectos fundamentais do que pode ser chamado mesmo de uma pedagogia da história* (Boletim da educação nº 8, 2001, p. 29).

A experiência de estar inserido numa coletividade que precisa da participação de cada um para assim se constituir é que permite ao sem-terra ver-se como sujeito da história, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua situação de opressão. Para Paulo Freire, a chave para o oprimido tomar consciência de sua condição está na conscientização, que se dá essencialmente pela capacidade de reflexão. Apoiado na concepção marxista, O MST compreende que a consciência (a consciência que busca desenvolver é sempre a consciência de classe) se dá pela congregação de sujeitos de uma mesma classe, que vivem a experiência⁴⁰ de lutar por interesses comuns, que se contrapõe aos interesses da classe antagonista à sua⁴¹. Assim, no Movimento, a reflexão deve ser imanente à ação da luta, para que, se convertendo em práxis, ocorra um processo de conscientização.

Conscientizando, portanto, pela luta e para a luta é que no MST vai sendo construída uma coletividade de corpos guerreiros, rebeldes, contestatórios. A construção dessa rebeldia se dá de forma associada à prática da *solidariedade*, da *cooperação*, da *sensibilização social*. Por isso, ganha destaque na Pedagogia desse movimento o cultivo de princípios e valores humanistas, que apontam para a construção de um novo jeito de ser humano e de conceber a vida em sociedade.

Convivendo com crianças sem-terra em diferentes momentos e contextos, vimos que elas expressam fortes componentes de solidariedade e sensibilização social.

Sabe Deise, hoje eu vi uma criança no jornal que tinha a bundinha que nem um corvo caindo, ela tava com muita fome e com o rosto muito triste. Se eu pudesse, eu dava comida para ela e ensinava a ler, a escrever e se eu fosse rica eu dava também uma casa para ela morar (Viviane, 8 anos – assentada no Conquista na Fronteira).

Há tanta coisa que não entendo, tanta coisa que me assusta! Às vezes quero parecer grande, mas não dá. Por que tem tanta gente sem condições de viver, vítima da violência, da exploração de alguns? (Cleonir, 9 anos. In: MST, 1988).

⁴⁰ A categoria da experiência como formadora da consciência da classe é estudada por Thompson (1987), a partir da análise da formação da “classe operária inglesa”, no período situado entre 1790 e 1830.

⁴¹ Sobre a formação da consciência de classe no MST, ver: Vendramini, Célia. Terra, trabalho educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí/RS: ed. Unijuí, 2000.

Dessa forma, as ações inerentes ao estar *em movimento* no MST, como as ocupações, as mobilizações, a produção da vida nos assentamentos, a conquista da escola, a vivência de novos valores, se conformam em processos educativos e formadores da identidade Sem Terra. Assim sendo, o Movimento não só tem uma Pedagogia como, ele próprio, é uma Pedagogia (Caldart, 2000); *então o maior educador do MST é o próprio MST*, afirma uma assentada do *Conquista na Fronteira*.

Destacamos alguns elementos denominados por Caldart como *matrizes pedagógicas*, acionados pelo MST nesse processo educativo. A autora refere-se à potencialidade educativa presente na *luta social, na história, na cultura, na coletividade e no trabalho na terra*.

É participando e sendo agente construtor da **luta**, que o sem-terra se reconhece como sujeito histórico, capaz de fazer-se a si próprio enquanto também transforma o atual estado de coisas em que vive. Conversando com uma assentada, ela nos conta como ocorre isso:

O que mais educa a gente é a própria luta. Tem pessoas que não se consideravam ninguém, que não tinham oportunidades, e que quando passam a participar de uma ocupação, de uma mobilização, de um acampamento, vão ficando falantes, assumindo tarefas, vão se transformando. É claro que junto com isso as pessoas participam de todo um processo de formação, de cursos que o MST desenvolve. Mas isso, sem a luta, sem a prática do cotidiano, não funciona, a teoria por si só não educa as pessoas. O que educa no MST é a organização, a própria luta que a gente desenvolve. O fato das pessoas estarem numa comissão, numa coordenação, assumirem tarefas, isso é o que mais educa as pessoas a viverem de forma diferente (Irma, assentada no Conquista na Fronteira).

Essa assentada lembra de uma dimensão fundamental que a pedagogia *do e em movimento* consegue produzir. Trata-se de resgatar a estima, a possibilidade dos oprimidos verem-se como sujeitos capazes de construir uma outra história. *No momento em que o MST assume a educação enquanto formação humana é sua prática a transformação dos 'desgarrados da terra' e dos 'pobres de tudo' em cidadãos, dispostos a lutar por um lugar digno na história* (Boletim de educação nº8, 2001, p.20).

mesmo vivendo em condições diferenciadas daqueles que ainda estão no acampamento lutando pela terra.

Com certeza eu me sinto um Sem Terra. Quem entra no Movimento, faz parte uma vez do Movimento, pode sair, pode conquistar várias coisas, mundos e fundos, mas esquecer do Movimento jamais, sempre ele vai se sentir um Sem Terra, por ele já ter passado pelo Movimento. Então agora ele vai querer ajudar a luta a avançar, e ajudar os companheiros que ainda estão no acampamento (Rômulo, assentado no Conquista do Litoral).

Em entrevista a nós concedida, a coordenadora do setor de educação do MST em Santa Catarina esclarece sobre a formação da identidade Sem Terra:

Ser Sem terra é uma identidade, é muito mais do que uma condição de apenas não ter a terra, o objeto terra. É uma identidade de luta, de coletividade, de sonho, de esperança, de projeto em comum. Por mais que eu não trabalhe na terra, eu me sinto sem terra. Então as pessoas que já estão assentadas continuam se sentindo sem terra, precisam lutar no dia a dia para continuar sobrevivendo. Então ficam vinculadas também no sentido econômico, lutar por estrada, por crédito, por escola e também por uma identidade, já construída desde a época do acampamento (Sandra, coordenadora do setor de educação do MST/SC).

Caldart (ibidem), quando se propõem a refletir sobre o Movimento como sujeito pedagógico, elucida como isso acontece na dinâmica do próprio movimento, ou seja, que componentes pedagógicos são acionados no processo de formação dos sem-terra.

É ele o sujeito educativo principal do processo de formação dos sem-terra, no sentido de que por ele passam as diferentes vivências educativas de cada pessoa que o integra, seja em uma ocupação, um acampamento, um assentamento, uma marcha, uma escola. Os sem-terra se educam como Sem Terra (sujeito social, pessoa humana, nome próprio), *sendo do MST*, o que quer dizer, construindo o Movimento que produz e reproduz sua própria identidade e conformação humana e histórica (ibidem, p. 205).

2.2 As crianças e a Pedagogia do Movimento Sem Terra

Como vimos anteriormente, o que o MST objetiva com sua luta é mais do que a conquista da terra. Seus objetivos mais amplos estão colocados na perspectiva de superar o modo de organização capitalista, porque, dentro dele, sempre teremos relações sociais pautadas na dominação de uns sobre outros, o que se traduz no enriquecimento de uns poucos às custas da degradação da maioria. Assim, perante esse desafio que o Movimento se coloca, ele também entende que, *além de produzir alimentos em terras antes aprisionadas pelo latifúndio, também deve ajudar a produzir seres humanos ou, pelo menos, ajudar a resgatar a humanidade em que já a imaginava quase perdida* (Caldart, 2000, p.199).

Nesse sentido, estar *em movimento* no Movimento, significa vivenciar um novo processo de *formação humana*, uma vez que os sem-terra passam a estar inseridos numa dinâmica de movimento social que atribui para si a intencionalidade de ser, ele mesmo, sujeito educativo. Se é nas circunstâncias de luta que estão os sem-terra, então elas é que apresentam a potencialidade educativa, uma vez entendendo que o ser humano se educa nas relações sociais que estabelece com a cultura de seu entorno, o que não se restringe ao espaço da escola.³⁹

A potencialidade pedagógica desencadeada pela educação *em movimento* possibilita que os sujeitos passem a formar uma coletividade comum, reconhecendo-se como sujeitos coletivos. Possibilita que, mesmo passando a ser com terra, tendo já conquistado seu pedaço de chão, os então assentados continuem assumindo a identidade Sem Terra, porque enraizados num projeto coletivo que busca transformações mais amplas na sociedade.

Para tanto, determinadas ações do Movimento precisam ter a força pedagógica capaz de criar sujeitos coletivos que, assumindo a identidade Sem Terra, tenham clareza da dimensão do projeto que estão ajudando a construir. Conversando com pessoas já assentadas, vimos que essa perspectiva de identidade coletiva consegue se manter,

³⁹ Considerar o movimento social como sujeito pedagógico, segundo Caldart (2000), é provocar a tradição pedagógica a questionar o modelo educacional restritamente injetado na escola, em cujo contexto o aluno é passivamente inserido na instituição que também tem a função de preparar para a acomodação na sociedade tal qual ela é. Contrapondo-se a esta perspectiva pedagógica e baseado na tradição marxista – Marx e Gramsci já apontavam o espaço da fábrica como educativo - o MST inova quando traz o próprio movimento social como capaz de educar as pessoas, refletindo constantemente sobre sua dinâmica para que ela se torne intencionalmente educativa.

Para tanto, o Movimento foi construindo internamente uma estrutura de organização que atendesse as suas necessidades. Atualmente, o MST conta com um setor de Frente de Massa, de Formação, de Educação, de Produção e outros setores e diversas instâncias de representação. A Frente de Massa é responsável pelo desenvolvimento do processo de expansão do Movimento, assim, seus integrantes deslocam-se para várias regiões do país ajudando na formação de novos grupos de famílias para a realização de novas ocupações. O Setor de Formação tem a tarefa de organizar a formação social e política dos sem-terra. Assim, organiza seminários, institui cursos supletivos e fomenta a publicação de cadernos, boletins e livros para tornar a informação e a formação acessível a todos. O Setor de Educação já é responsável pela viabilização da educação escolar, procurando garantir a escolaridade em todas as idades e a presença da Pedagogia do MST na educação dos sem-terra. Para tanto, subdivide-se em diversas frentes de trabalho: ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação infantil, formação de educadores e ensino médio. Os outros setores referem-se a Finanças, Projetos, Comunicação, Relações Internacionais, Gênero, Direitos Humanos, além das secretarias nacionais e estaduais. Já as instâncias de representação são os fóruns políticos do Movimento por meio dos quais se avaliam conjunturas e se encaminham as linhas políticas gerais de atuação³⁷.

Essa forma de organização, assim como não foi predeterminada, ou seja, anterior ao Movimento, também não está determinada, podendo ser modificada conforme as necessidades. Essa dinâmica dos movimentos sociais³⁸, de construir a luta à medida que a realiza e sobre ela reflete, é uma lógica pela qual o MST opera, incorporando-a em sua Pedagogia de fazer-se Movimento.

É sobre essa Pedagogia de formação desse e nesse movimento social que iremos tratar no tópico que segue, em que buscaremos trazer elementos para entender como o MST forma a identidade do ser Sem Terra. Afinal, como ele educa? Quais experiências educativas passam pela vida das crianças no Movimento?

³⁷ Essas instâncias são assim constituídas hierarquicamente: Congresso Nacional, Encontro Nacional, Coordenação Nacional, Direção Nacional, Encontros Estaduais, Coordenações Estaduais, Direções Estaduais, Coordenações Regionais, Coordenações de Assentamentos e Acampamentos, Grupos de Base. Para conhecer melhor sobre a organização do MST, ver: MORISSAWA, Mitsue. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão popular, 2001.

³⁸ Sobre movimentos sociais e a formação do MST, indicamos o livro de Fernandes, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: ed. Vozes, 2000.

tem ficado quase impossibilitada, devido à ausência de políticas de assistência técnica, de crédito agrícola, à desvalorização no preço dos produtos, etc.

Não bastasse isso, a mídia também tem feito sua parte para favorecer o desmantelamento da organização da classe trabalhadora, e, em especial, o MST. Ela trata de entrar na casa da população e construir um consenso a respeito do MST que relaciona seus integrantes a perigosos baderneiros, vandalistas, vagabundos, assassinos que representam uma forte ameaça à integridade do povo e da nação, buscando tornar ilegítima uma luta que é justa e de direito.³⁵

Trazer à tona esse cenário de intensa contradição que os sem terra vêm enfrentando para manter-se *em movimento*, faz-se importante para compreender a dimensão da força política e pedagógica desse Movimento. Surpreende como, ainda que na contracorrente da história, o MST venha resistindo³⁶ aos ataques daqueles que se vêem ameaçados – a classe dominante - não somente pela possível perda de alguns hectares de terra, mas essencialmente na possível perda de sua hegemonia como classe.

Para resistir a tantos ataques, o MST foi entendendo, ao longo de sua história, que era preciso construir uma estrutura altamente *organizada*.

Nós aprendemos que, para nós, trabalhadores, só existe uma saída e esta saída se chama organização. Até hoje, no Brasil, sempre a burguesia teve tudo na mão, teve o dinheiro, o exército, o governo, os meios de comunicação e para nós, até hoje, a única coisa que restou foi a organização (Marcos, assentado do Conquista na Fronteira).

Aprendendo isso, a luta dos sem-terra passou a ser vista como exemplo de organização para os movimentos sociais, sindicais, partidários. Sua forma de ser e se colocar à sociedade tem na organicidade a sua marca e característica exemplar.

³⁵ Basta olhar para o registro histórico da tomada das terras em nosso país desde o processo de colonização, para compreender a legitimidade das ocupações realizadas pelo MST. Não se trata de invadir, como fizeram os brancos/portugueses quando expropriaram a terra habitada pelos índios, mas de ocupar a terra improdutiva dos latifundiários, cuja apropriação injusta é causadora de miséria e de cerca de cinco milhões de sem terra nesse imenso e rico país.

³⁶ Atualmente o MST atua em 23 estados do país, envolvendo mais de 1,5 milhão de pessoas, com 350 mil famílias assentadas e outras 80mil que ainda vivem em acampamento (dados da Agenda do MST – 2003).

específicas para crianças sistematizadas pelo Setor de Educação as crianças vão aprendendo sobre a história, perspectivas, cultura e valores do Movimento que estão ajudando a construir. Outras atividades são proporcionadas pelo Setor como músicas³², gincanas, olimpíadas e a ciranda infantil³³.

Contudo, participar na construção da história do MST, coloca as crianças em confronto com um contexto diferente daquele idealizado como próprio para o universo infantil. Se a concepção burguesa ensina a ver todas as crianças isentas de sofrimento, protegidas da violência e da crueldade do mundo, amparadas por lindos quartos cor-de-rosa, forrados por brinquedos por todos os lados, essas crianças mostram a realidade concreta que sua condição de classe lhes impõe.

Elas, assim como os jovens, adultos e velhos, retratam em seus corpos a violência do latifúndio, que lhes fere o direito a ter casa e comida; dos latifundiários, que não vêm poupando mecanismos de repressão para inibirem os trabalhadores de proclamarem o direito à vida: são prisões injustas, espancamentos, chacinas, massacres, torturas, enfim, vários atos de violência física e simbólica que já foram praticados contra os sem-terra, cujos atores, muitos assassinos, continuam impunes aos olhos da justiça.³⁴

Além de revólveres, cacetetes, bombas de gás lacrimogêneo, nos últimos anos, a estratégia por parte dos governos de direita - que representou os interesses dos proprietários e principalmente da burguesia internacional - se pautou em inviabilizar a permanência dos pequenos agricultores assentados no campo. A vida nos assentamentos

³¹ Alguns exemplos de publicações dirigidas às crianças estão nas Coleções Fazendo História e Fazendo Escola (MST). Na primeira encontram-se as publicações: 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); História do menino que lia o mundo (2001). Da segunda coleção, fazem parte: Estórias de Rosa (s.d); Crianças em movimento (1999); Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST (2000), entre outras.

³² O MST dispõe de um CD de músicas infantis: "Plantando Cirandas"; as músicas do CD também se encontram publicadas num caderno do Movimento sob o mesmo título.

³³ Ciranda infantil é a denominação dada pelo MST ao atendimento das crianças pequenas (0 aos 6 anos). Apresentam-se de forma permanente - nos acampamentos e assentamentos - e itinerantes - durante os eventos do MST. Ver melhor sobre isso em Arenhart (2001).

³⁴ Na agenda do MST 2003, identificamos um calendário dos trabalhadores, pelo qual o Movimento lembra datas importantes pela ótica da luta da classe trabalhadora. Datas que marcaram revoltas, conquistas, derrotas, nascimento e morte de militantes e revolucionários de esquerda. Ali, o MST também lembra da morte de vários companheiros que foram assassinados na luta pela terra. Prova maior da violência acirrada contra os sem-terra, nestes últimos anos, são os massacres em Corumbiara - Rondônia, em 1995, ocasião em que foram assassinados dez sem-terra pela polícia militar e o de Eldorado dos Carajás - Pará, em 1996, ocasião em que foram mortos 19 sem-terra e centenas ficaram desaparecidos.

E assim se deu. A criança venceu o coronel, que hoje já é cinza na história; e as crianças continuam por aí, pelos acampamentos dos Sem Terra, com seus olhinhos brilhando, com sua algazarra alegre, com sua perturbadora felicidade brotando do meio da miséria, com sua esperança sempre viva, com sua vivacidade esperta, instigando a consciência dos que tem coragem de se deparar com elas. (Frei Sérgio Görgen, in: MST, 1999, p.6)

O esforço do Movimento é para que as crianças tenham participação ativa na luta, portanto, mais do que ser filho e filha de acampados e assentados, a participação vai possibilitando também a construção de uma identidade coletiva, quando passam a perceber-se como Sem Terrinha. Esta identidade também foi sendo construída no decorrer do desenvolvimento do próprio Movimento. Caldart (2000) aponta três elementos constitutivos dessa identificação: a própria condição infantil, a condição de estudante e a participação direta na história e organicidade do MST.

Portanto, na história do Movimento, a participação ativa das crianças também foi sendo construída. Desde ser filho de sem-terra, conseguir estudar numa escola que assumisse a Pedagogia do MST e fazer parte das ações que envolvem a luta, até participarem de espaços de mobilizações que lhes são próprios. Desde 1994, crianças de todo o país participam de encontros Sem Terrinha²⁷, ocasião em que se conhecem, trocam experiências, discutem sobre suas causas, planejam ações coletivas, cantam, brincam e reforçam sua identidade com o Movimento. Além disso, participam das ações do MST que envolvem toda a família²⁸ e vêm realizando suas próprias mobilizações²⁹. Elas também expressam seus sonhos em relação ao Brasil por meio de concursos de redações e desenhos promovidos pelo Movimento³⁰. Também, através de publicações³¹

²⁷ Esses encontros começaram a se concretizar inicialmente em âmbito estadual e em março de 1999, realizou-se o primeiro encontro Nacional dos Sem Terrinha em Brasília/DF. Desse encontro, as crianças construíram a seguinte pauta de reivindicações: construção de escolas, parques infantis e quadras esportivas, bibliotecas, transporte escolar, recursos para educação de alunos e formação de professores, saneamento básico nas escolas e merenda de boa qualidade (Morissawa, 2001).

²⁸ Trata-se da participação nas reuniões de núcleos e assembléias (realizadas nos acampamentos e alguns assentamentos), das passeatas, marchas, das ocupações de terras, de praças e prédios públicos, dos congressos e frentes de trabalho e outras ações que envolvem a conquista da terra.

²⁹ As mobilizações das crianças geralmente são organizadas pelas escolas que se relacionam ao movimento. Representam uma forma de elas aprenderem a se organizar, reivindicar seus direitos e mostrar sua presença infantil à sociedade. Isso envolve a realização de passeatas até as secretarias de educação, delegacias, ocupação de espaços públicos, participação em feiras, festivais...

³⁰ Em 1998 foi realizado o concurso em âmbito nacional de redações e desenhos, sob a temática “O Brasil que queremos”. No ano seguinte, o mesmo concurso foi motivado pela comemoração dos 15 anos de aniversário do MST, ganhando o tema “Feliz aniversário MST!”. Ambos os concursos envolveram as escolas de ensino fundamental, localizadas em acampamentos e assentamentos de todo o Brasil e as produções das crianças selecionadas foram publicadas pelo Movimento.

Se é um Movimento feito pelas famílias, então também é um movimento realizado por muitas crianças. Nos documentos que trazem a história do MST, a presença das crianças nos conflitos, acampamentos, mobilizações, é representação de alegria, força, esperança. Isto está colocado tanto em relação ao efeito contagiante que elas produzem nos adultos, dada sua capacidade de cantar, brincar, pular, sorrir mesmo em meio às situações mais difíceis, como também no que elas representam enquanto projeção dos futuros *lutadores do povo*.

Para o MST, a inclusão das crianças como sujeitos da organização traz ou reforça alguns traços da identidade que vem construindo em sua história, e que são os próprios traços que permitiram que se abrisse para esta inclusão. Reforça a perspectiva de uma organização duradoura e permanente: a luta como projeto de futuro e de *vida inteira*; o princípio de *educar gerações*, e então as novas ênfases pedagógicas ligadas à cultura, aos valores, como forma de fazer ligação entre as novas gerações e o projeto histórico do MST, também reforça o *lado terno do Movimento*, que já se fazia presente com a incorporação do jeito feminino, ficou ainda mais forte com a presença das crianças (Caldart, 2000, p.194 - 195).

Buscando elucidar melhor o significado da presença infantil na história de luta do Movimento, passamos a descrever uma parte de um episódio contido num Caderno do MST²⁶, relatado por um militante que esteve num dos primeiros acampamentos da pré-história do MST. Onde reinava o temor da ditadura e só encontravam olhos de desesperança...

(...) foi quando me chamou a atenção uma criança de uns 4 anos, sentada em cima de um tronco de árvore, na beira da estrada, quase ao centro do acampamento, parecendo alheia a tudo o que ali se passava, sem se importar com o aparato militar que a rodeava. Cantava, a plenos pulmões, a música-hino dos sem-terra naquela época: A grande Esperança.

Parei, tomado de emoção, ouvindo aquela voz infantil rompendo o silêncio imposto pela ditadura militar e pelas elites aos camponeses pobres que estavam ousando levantar sua cabeça e dizer sua voz.

-“A classe loceila e a classe opelália, ansiosa, espela a refoima aglária” – cantava a vizinha inocente acordando em mim a coragem amortecida.

Naquele momento, vi-me tomado de uma súbita certeza: esse povo vai resistir e vai vencer. Pela simples razão de que só assim haveria esperança de futuro para aquela criança e a multidão de outras que se acotovelavam, sofriam e brincavam pelos barracos daquele acampamento.

²⁶ *Crianças em movimento: as mobilizações infantis no MST*. Coleção Fazendo Escola nº2. MST, Porto Alegre, 1999.

por valores de justiça e solidariedade, ao contrário da relação de exploradores e explorados que vem sustentando a forma de organização capitalista.

Portanto, partindo da dimensão que se relaciona aos seus objetivos de luta, o MST se auto-define como um movimento social de caráter sindical, popular e político. *Sindical*, porque luta pela terra para resolver o problema econômico das famílias; *popular*, porque é abrangente e luta por reivindicações populares e *político*, por querer contribuir para mudanças sociais (Stédile e Frei Sérgio, 1993).

Dessa forma, é um movimento que se sustenta pela organização das famílias expropriadas da terra, cuja necessidade de sobrevivência as envolve num processo de luta pela conquista das necessidades mais básicas, como casa e comida, expandindo-se para outras dimensões, como educação, saúde, cultura, dignidade, respeito, igualdade. Nesse processo de luta em que as famílias sem-terra estão envolvidas, está embutido um processo de formação que lhes permite, aos poucos, tomar consciência do número de excluídos, que são milhares, e conseqüentemente, duvidar das causas individuais que a ideologia capitalista sempre quis instilar no senso-comum.

Quando os trabalhadores questionam as relações de produção privada explorada e compreendem que a solução dos seus problemas não depende, definitivamente, da conquista da terra, mas sim da alteração da estrutura fundiária e das estruturas sociais, então os seus interesses de classe situam-se no plano estrutural. Nesse sentido, os seus interesses não são apenas reivindicatórios, em face da satisfação das necessidades imediatas, mas buscam articular-se com outras categorias, não só rurais, mas também urbanas e, até mesmo, com movimentos políticos classistas de outros países (Vendramini, 2000, p. 27 - 28).

Por isso, aglutinar os trabalhadores permite este reconhecimento de classe, e, ao mesmo tempo, fortalecer uma base coletiva capaz de sustentar as pessoas *em movimento*, lutando por causas não só individuais, mas também coletivas.

Nesse sentido, pode-se dizer que o MST almeja não a mera conquista das condições materiais de existência (apesar delas serem o motor inicial), mas recuperar o direito às crianças, jovens, adultos e velhos de viverem com dignidade e respeito suas vidas. É por essa razão que o MST tem na transformação social, na luta pelo socialismo o seu horizonte político e revolucionário, e também defende que a Reforma Agrária deve ser uma luta de todos.

Ainda em consonância com o objetivo primeiro, isto é, a democratização da terra para a tender as necessidades básicas de sobrevivência, o MST vem entendendo as dimensões de sua luta para muito além da simples conquista da terra, uma vez que o agricultor precisa ter condições de sobrevivência nela.

No Brasil, nunca teve Reforma Agrária, porque Reforma Agrária significa tu dar condições de produção às pessoas, o que significa toda a população ter mais comida, mais saúde, educação. Hoje no Brasil tem cinco milhões de famílias Sem Terra. Vocês imaginam nós construir cinco milhões de casas, de cama, de fogão, de geladeira, vocês imaginam quanto emprego nós ia gerar, quanta gente iria trabalhar? Então a Reforma Agrária está ligada indiretamente a outras pessoas que não só as do campo, porque o próprio capitalismo não vive sem a Reforma Agrária, porque ela dá condições para o povo trabalhar e distribui renda, riqueza (Irma, assentada no Conquista na Fronteira).

Portanto, o MST aponta para a necessidade de construir uma verdadeira Reforma Agrária no país que, de fato, democratize e modifique a estrutura fundiária marcada pelo latifúndio improdutivo ou determinantemente exportador, bem como implemente medidas de políticas agrícolas, como créditos, preços, assistência técnica, seguro rural, etc, capazes de garantir a viabilidade da pequena produção. Logo, como aponta Stédille e Frei Sérgio (1993, p. 36),

Lutar por Reforma Agrária é lutar por mudanças na agricultura brasileira que vão atingir todos os trabalhadores rurais, e não apenas aqueles que estão lutando agora, imediatamente, para resolverem seus problemas de sobrevivência. É então um objetivo de maior amplitude, de cunho social, que interessa não somente aos “sem terra”, mas a todos os trabalhadores rurais, e também aos trabalhadores urbanos.

Atreladas a essa dimensão de Reforma Agrária, articulam-se outras dimensões como a necessidade de mudanças políticas que apontem para um outro modo de organizar a sociedade, em que as relações entre homens e mulheres sejam determinadas

rural²⁵ e um crescente desemprego nas cidades no final da década de 70, cujo cenário começa a desenhar uma crise sem precedentes na história do país.

Assim, em pleno tempo de repressão, mais uma vez, ressurge a revolta camponesa e os movimentos continuam existindo.

Precisamente em 1978, começaram a ocorrer muitas lutas de agricultores sem-terra, ocorrendo várias ocupações em diversas regiões do país. O registro mais conhecido foi no Rio Grande do Sul na Fazenda Macali, em Ronda Alta. Em Santa Catarina, foi no município de Campo Erê (Fazenda Burro Branco). Porém, naquele momento, as lutas ainda eram isoladas, não havendo conexão entre elas.

Somente em 1981, organizados pela CPT (Comissão Pastoral da Terra), começam a ocorrer os primeiros encontros entre lideranças localizadas. Desses encontros locais, aumenta a mobilização nacional e, em 1984, ocorre o Primeiro Encontro Nacional dos Sem Terra em Cascavel/PR. Nesse encontro, formaliza-se a fundação e a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil.

A partir desta breve apresentação do contexto histórico em que o MST foi se constituindo, pretendemos, muito mais do que trazer dados, realizar o exercício de perceber a história da sociedade humana, não como resultado de causas determinadas por alguém ou algo divino, e sim, como produto da história feita pelos homens nas relações que estabelecem na reprodução da vida. Portanto, segundo Paulo Freire,

O importante (...) é reconhecer que os quilombos tanto quanto os camponeses das Ligas e os sem terra de hoje todos em seu tempo, antontem, ontem e agora, sonharam e sonham o mesmo sonho, acreditaram e acreditam na imperiosa necessidade da luta na feitura da história como “façanha da liberdade”. No fundo, jamais se entregariam à falsidade ideológica da frase: “a realidade é assim mesmo, não adianta lutar”. Pelo contrário, apostaram na intervenção no mundo para retificá-lo e não apenas para mantê-lo mais ou menos como está (Freire, in: MST, 2001, p. 48).

Podemos assim perceber que o processo de luta pela democratização da terra relaciona-se não só às necessidades objetivas de sobrevivência humana, mas, também, ao sonho de liberdade, de emancipação social e política, apanágio do homem em sua caminhada como produtor de sua própria história.

²⁵ Como exemplo, no caso do Rio Grande do Sul e, de acordo com dados do IBGE, mais de um milhão de trabalhadores rurais gaúchos migrou para as cidades durante esse período.

Apesar de localizados, foram movimentos que caracterizavam as lutas de camponeses, que só foram derrotados em suas reivindicações pela brutal repressão. Também nas décadas de 50 e 60, surgiram alguns “movimentos camponeses organizados”, que já lutavam pela terra e pela Reforma Agrária, porém, em espaços diferentes, a partir de necessidades concretas dos envolvidos. Trata-se das Ligas Camponesas, movimento iniciado em Pernambuco e considerado o mais massivo e radical na luta pela Reforma Agrária, das ULTRB (União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil), ligadas ao PCB (Partido Comunista do Brasil) e o MASTER (Movimento dos Agricultores Sem Terra), localizado no Rio Grande do Sul e ligado ao governador Leonel Brizola (Stédile e Frei Sérgio, 1993).

Buscando dados mais recentes na história do Brasil, evidencia-se o claro beneficiamento que as políticas agrárias estabelecidas durante o Regime Militar representaram para a concentração da propriedade da terra e a reprodução dos latifúndios.

Comprometido politicamente com os grandes proprietários, o regime militar utilizou-se da repressão para inibir qualquer organização social que representasse uma ameaça ao seu regime político e, conseqüentemente, aos interesses da classe que representava. Portanto, uma vez que os conflitos por terra já tinham precedentes e a organização dos camponeses ganhava cada vez mais força, tornou-se estratégico para o governo militar impor uma política de reforma agrária, capaz de fortalecer o latifúndio e sufocar as tentativas de organização dos pequenos camponeses.

A política agrária da ditadura militar contava com um projeto de reforma agrária que havia sido definido, pouco antes do golpe, pelo grupo do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (Ipês) e do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad). (...) Assim, o projeto transformou-se no Estatuto da Terra (...) de forma que o Estatuto da Terra não permitisse o acesso a terra para os camponeses (Fernandes: 1999, p.32-33).

O processo de expulsão dos pequenos proprietários de terras, bem como dos assalariados do campo, arrendatários e posseiros, foi intensificado com a mecanização da agricultura. Induzida pela política agrária do regime militar, gerou um intenso êxodo

A terra é um dom de Deus, da natureza; ninguém faz terra. Nós nunca poderemos inventar uma máquina de fazer terra, como fizemos a máquina de roupa, por exemplo. A terra não é uma invenção humana, é um dom de Deus, então ninguém deveria se abonar. Só que os grandes capitalistas, desde a época dos portugueses, já se abonaram das terras onde viviam os índios, se deram o direito de se abonar para fazer da terra um meio especulativo, um meio de ganhar dinheiro. Então a origem dos sem terra é desde a época da abolição dos escravos, porque quem não tinha dinheiro, ficava sem terra (Irma, assentada no Conquista na Fronteira).

Assim sendo, a origem dos sem-terra data do início da colonização brasileira. Contudo, para que essa questão fosse vista como um problema social criado pelo modo de organização capitalista, precisou que os sem-terra aparecessem no cenário, reconhecendo-se como classe excluída, dominada e explorada pelos proprietários da terra. Ainda nessa exposição aos estudantes, a mesma assentada chama a atenção, portanto, para a necessidade de os trabalhadores estarem organizados para se fortalecerem na conquista de seus direitos.

Sempre existiram sem-terra, só que eles antes não apareciam. Quando a gente entrou, se organizou, o problema veio à tona. Hoje todos sabem que nós existimos. É a mesma coisa se nós se perguntar hoje, onde estão os desempregados, ninguém sabe, porque eles não se reuniram, não se organizaram e então a gente não consegue saber de seus problemas de fato (Irma, assentada no Conquista na Fronteira).

Portanto, também não é somente com o MST que essa luta surgiu. Se atualmente ele é considerado como o movimento social mais abrangente, organizado e ofensivo à burguesia, é também porque ele vem aprendendo com as várias lutas populares, em especial as camponesas, que há muito tempo já vêm resistindo e construindo o dissenso em relação à má distribuição da terra em nosso país.

Assim, dentre os vários movimentos de resistência pela democratização da terra destacamos Canudos (1870), na Bahia e Contestado (1912-1916), em Santa Catarina.

2.1. As crianças e a História do Movimento Sem Terra

O Brasil é um país que tem muita terra sem gente e muita gente sem terra (Irma, assentada no Conquista na Fronteira).

Entender o surgimento do MST requer necessariamente situá-lo dentro de um processo de luta pela terra em nosso país, que se desenvolve desde o início da colonização, quando os portugueses tomaram as terras dos indígenas que aqui já habitavam. Portanto, faz-se importante reconhecer a disputa pela propriedade da terra enquanto mecanismo de dominação, enquanto legitimação de poder e estratificação das classes sociais. Caminhando um pouco na história, podemos citar como exemplo disso a brutal relação de dominação que sofreram os escravos, que, mesmo com a abolição da escravatura, continuaram desprovidos do acesso a terra, fator que permitiu a continuidade do processo de dominação dos senhores proprietários.

A forma de manutenção da propriedade privada dos meios de produção – a terra é o maior deles – teve origem com a estipulação da Lei de Terras em 1850, que determinou a privatização de um bem que era universal. O Estado passa a gerenciar a terra, vendendo-a somente àqueles que tinham o poder aquisitivo para comprá-la. Com o estabelecimento da propriedade privada da terra, pode-se dizer que se começam a criar as bases estruturais para dar início ao modo de produção capitalista, sob o qual uns foram sendo os proprietários enquanto que os não proprietários passaram a ter que vender sua força de trabalho em troca de conseguir os meios de continuar subsistindo.²⁴

Uma assentada do *Conquista na Fronteira* explicando esse processo de formação dos proprietários e dos sem-terra a um grupo de estudantes que foram fazer uma visita ao assentamento, assim esclarece:

²⁴ No capítulo XXIV do *Capital*, Marx se dedica a explicar esse processo que deu início à organização capitalista, denominado por ele de acumulação primitiva. Marx explica como, para o modo de produção capitalista ser possível, se desencadearam as condições para construir um confronto e um contato entre duas espécies diferentes de possuidores: os possuidores de dinheiro, meios de produção e de subsistência (burgueses) e os possuidores apenas de sua força de trabalho (proletários). Assim, ... *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, os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores diretos em assalariados* (Marx, 1867, p 252).

Capítulo II

CRIANÇAS *EM MOVIMENTO* NA LUTA PELA TERRA

Sou um sem terra, não porque eu gosto ou aprecio, mas sim porque a vida ou o país me empurraram para esta situação.

(Ezequiel Piovesan, 14 anos. In MST, 1999)

A luta pela terra, também traz embutida, em última instância, a bandeira pelos direitos humanos fundamentais, para todos e todas e em todas as idades. Por isso, o direito à infância também cabe na luta do MST. As crianças sem-terra são levadas a tomar a história nas mãos e ajudar a construir uma sociedade sem distinção de classe, para então, a infância também ser mais do que apenas uma promessa ou uma dívida da modernidade. Afinal, nos diz sabiamente uma criança: *o que tem de igual entre as crianças sem terra e as outras, é que todas são crianças, todas têm o direito de brincar, estudar e conseguir um futuro* (Volnei, 8 anos – assentado no *Conquista na Fronteira*).

A presença dos movimentos sociais no cenário político nacional tanto explicita as contradições desse modelo de sociedade, como representa um exemplo concreto de enfrentamento a tanta degradação; e o MST faz isso acionando um processo político e pedagógico com perspectiva de construção de projeto histórico. Entender a construção da infância *em movimento* no MST requer entrar no interior da constituição desse Movimento, buscando perceber como ele se relaciona e educa os sujeitos e as crianças sem-terra. Assim, como ele vem se construindo, sua história, objetivos e sua pedagogia para educar a coletividade Sem Terra, são assuntos que iremos tratar no próximo capítulo.

Outros movimentos têm surgido em defesa dos direitos das crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990 representa uma conquista importante no que diz respeito à legislação que ampara os direitos das crianças e dos adolescentes. Porém, sabemos que numa sociedade desigual como a nossa, a lei por si só não assegura garantias, é a organização da sociedade na luta pelos seus direitos que impulsiona tanto a necessidade da criação de amparo legal, tanto o seu cumprimento. Assim, em relação aos movimentos sociais que se organizam em torno dos direitos das crianças e adolescentes, contribuindo inclusive para a conquista do ECA, destacamos O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - MNMMR.

Esse movimento existe desde 1985²² e tem como objetivo colocar as crianças e os adolescentes como protagonistas na luta por seus direitos, sendo um espaço de formação para elas e, ao mesmo tempo, de luta pelos direitos fundamentais assegurados pelo ECA. Assim, na pauta das reivindicações do Movimento encontra-se atualmente a luta contra a redução da idade penal, contra a exploração e abuso sexual dos meninos e meninas e pela erradicação do trabalho infantil. Este último tem sido uma bandeira permanente do MNMMR, sobre o qual se posiciona da seguinte forma:

O MNMMR se empenha contra o discurso fácil de muitos setores da sociedade, que dizem “ser preferível ser explorado no trabalho que estar nas ruas” e mostra, com suas ações, que o trabalho infantil é um mal que deve ser eliminado, visto que não há “boas formas” de exploração, sendo todas intoleráveis. (...) mostra que a oposição não está entre a rua e o trabalho, mas entre estes e o direito à escola, à infância e à convivência familiar (MNMMR, 2001, p. 12,13).

Assim, atualmente está organizado em 25 dos 27 estados brasileiros, e sua estruturação estimula os meninos e meninas a assumirem cargos nas 25 comissões estaduais, nos 170 Núcleos de Base e nas 80 comissões locais, juntamente com educadores e coordenadores voluntários que ajudam no processo de organização, formação e militância desse Movimento.²³

²² Nota-se que foi um ano depois do surgimento do MST. O início dos anos 80 foi uma época propícia às manifestações populares, que encontraram no regime democrático o entusiasmo reprimido pelos governos autoritários e o espaço possível de expressão de seus discursos e anseios; ainda que, numa sociedade dividida em classes, onde uns vivem da exploração sobre os outros, a democracia estará sempre a serviço da classe dominante.

²³ Sobre a importância do MNMMR no processo de formação dos meninos e meninas de rua, ver: Perim, Marcelo. *O lúdico e o trabalho como elementos formadores na vida cotidiana das jovens-meninas do*

Por outro lado, seus corpos também retratam uma identidade de luta, dignidade e confiança no presente e no futuro, porque inseridos em um movimento social que produz essa força no interior dos seus processos educativos. Assim como a experiência da infância para elas - crianças empobrecidas - não se constitui num conto de fadas, como idealiza a concepção burguesa, é possível pensar que a inserção no Movimento Sem Terra as ampara em relação à possibilidade de sonhar e de acreditar num mundo melhor, especialmente porque estão construindo, através da luta, outras realidades de presente e futuro.

A presença de crianças sem-terra no cenário das lutas sociais contemporâneas retrata a resistência ao projeto da modernidade, em dois sentidos: primeiro, no que concerne à negação a uma humanidade degradada, tanto em relação aos seus direitos mais elementares (comida, moradia saúde, educação, cidadania, etc...) ²⁰, como em relação aos valores humanistas que a idade da razão farsadamente propaga por sua ideologia, mas que não garante as condições objetivas de vivê-los. Segundo, retrata a resistência de um grupo etário que esteve relegado ao “não lugar” (Souza e Pereira, 1988), ao silêncio, à espera, ao sono, cujos membros passam a se colocar como atores sociais, protagonistas na construção de uma outra história para sua categoria e a sociedade.

Sou fruto da Reforma Agrária e quero um Brasil com pessoas livres, onde eu possa expressar meus sentimentos, minhas revoltas, meus sonhos... Um país onde eu possa continuar vivendo no campo. E nele tirar meu sustento, aproveitando as riquezas que a natureza oferece, e preservando o verde da esperança. Um Brasil com educação, onde nós crianças além de aprender a ler e a escrever, plantar, preservar, brincar, sonhar... pudéssemos **expressar o que nós sentimos**, trabalhar na terra, praticar esportes, **participar das decisões da educação**. (Cleonir, 9 anos. Grifos nossos).²¹

²⁰ A exemplo das crianças que trabalham no corte da cana na Zona da Mata pernambucana, no município de Ipojuca/PE, 59% das crianças e adolescentes que já trabalharam no corte, são analfabetos, 62% começaram a trabalhar na faixa etária que vai de sete a dez anos, 41% não recebe remuneração e a taxa de evasão escolar chega a 24%. A situação das crianças trabalhadoras, exploradas e maltratadas no árduo ofício do corte da cana, “não é a expressão de uma situação momentânea particular, mas é decorrente da história de pobreza que tem sua origem num modelo de desenvolvimento secular, centrado no princípio da grande lavoura e do monopólio da terra, gerando um ciclo de oportunidades perdidas” (Del Priori (org.), 1999: p.411).

²¹ Trecho de uma redação premiada no Concurso de desenhos e redação o “Brasil que Queremos”, 1988. Cleonir é assentado no *Conquista na Fronteira* e, na época, estudava na escola *Construindo o Caminho*.

nela a forma pela qual experimentam a cultura, ao mesmo tempo em que a produzem. Por isso, lutar pelo direito de brincar é garantir que o ser humano possa - pelo menos durante um período de sua história – ter a possibilidade de exercer-se como ser lúdico ou *Homo Ludens* (Huizinga, 1990), incorporando essa dimensão na construção de sua humanidade.

Apesar de as crianças terem esses traços que as identificam e as diferenciam dos adultos, elas também se diferenciam entre si, haja vista a influência que o contexto sociocultural exerce na constituição das pessoas. Assim, elementos como *classe social, etnia, cultura e gênero* (Sarmiento, 1997) vão construir diferentes mundos de infância.

Quando buscamos, nesta pesquisa, direcionar nosso olhar para a infância no MST, tivemos clareza de que não existe uma infância homogênea entre as crianças sem-terra, uma vez que condicionantes como os acima citados colocam-nas em confronto com diferentes experiências socioculturais. Elas estão em diferentes lugares geográficos; são oriundas de diversas etnias, são brancas, negras, amarelas, vermelhas, mulatas; são portadoras de uma diversidade de costumes, crenças, saberes, tradições que aprendem de suas relações com a cultura; enfim, são sujeitos social e culturalmente construídos, portanto, *não constituem uma comunidade isolada, mas sim, uma parte do povo e da classe de que provêm* (Benjamin, in: Leite, 1997, p.25).

Contudo, podemos identificar que alguns elementos são comuns na constituição das experiências socioculturais das crianças que estão envolvidas na luta pela terra, como a condição de viverem suas infâncias no contexto do mundo rural, pertencerem a classe trabalhadora e fazerem parte do MST. Consideramos que esse último elemento talvez seja o que mais as identifica enquanto coletividade e mais as diferencia em relação às outras crianças – que também vivem no meio rural e da mesma forma pertencem à classe trabalhadora.

Os Sem Terrinha, como os próprios se denominam para marcar sua identidade de *ser criança sem-terra* são, sobretudo, *crianças em movimento*, portanto, estão inseridas na dinâmica de um movimento social que também elas, como crianças, ajudam a construir. Ao mesmo tempo, não estando fora do contexto de uma sociedade desigual e excludente, trazem as marcas do mundo do trabalho, da fome, do frio, das dificuldades de se viver embaixo da lona preta, do sacrifício da luta cotidiana pela sobrevivência; seus corpos expressam sua condição de classe.

Não, porque já é adulto. Adulto não pode brincar? Não. Adulto não brinca e não faz travessuras. (Dione, 7 anos, assentada no Conquista do Litoral).

Chamou-nos a atenção a relação que essa criança estabelece entre ser criança e aproveitar a vida, isto porque pode brincar. Em contrapartida, a impossibilidade do adulto de aproveitar a vida porque tem de trabalhar. Ao mesmo tempo em que essa resposta reflete a evidência da presença da brincadeira na vida dessa criança, em suas entrelinhas também se esconde a clara oposição (que já é construída desde a mais tenra idade) entre o mundo do trabalho e o mundo do brincar, oposição essa que também separa as gerações e determina as vivências humanas. Partindo do pressuposto de que o tempo e as motivações que se relacionam ao lúdico são antagônicas à lógica do tempo produtivo, uma vez não sendo mensuráveis, objetivas, reguláveis, torna-se compreensível o lúdico identificar-se mais com as crianças, uma vez que estas ainda não estão aptas para o sistema de produção, por mais que muitas precisem inserir-se nele precocemente.

Contudo, várias crianças com quem conversamos reconhecem que o fato de o adulto não brincar, não é porque não quer, mas porque, tomado pelo trabalho, não encontra mais tempo. De outro modo, elas nos avisam que a ludicidade é uma dimensão humana, que os adultos vão atrofiando pela impossibilidade de exercerem-na.¹⁹

Adulto também gosta de brincar, só que quase não tem tempo, porque tem que ficar mais trabalhando (Jonas, 9 anos – assentado no Conquista na Fronteira).

Eu quero ser criança bastante para poder brincar muito ainda e aproveitar a vida, porque os adultos não brincam mais porque daí não tem mais tempo (Arquidauana, 7 anos – assentada no Conquista na Fronteira).

A brincadeira concentra aquilo que é mais característico das crianças: imaginação, criação, improdutividade, transgressão, fantasia, e pode ser reconhecida

¹⁹ Huizinga (1990) desenvolve a tese de que a ludicidade, o jogo é constituinte da espécie humana, dizendo que desde as fases mais primitivas a cultura possui um caráter lúdico. Ver: Huizinga, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1990.

pobre, são suficientemente fortes para evitar que se reconheçam como semelhantes e parceiras das mesmas fantasias, sonhos, idéias, enfim, que falem a mesma língua, na maioria das vezes, misteriosa e incompreendida pelos adultos.

Tendo sido perguntado a um menino de 14 anos se ele se considerava criança, este apontou a presença da brincadeira como o indicador de ser criança.

Tem dias que eu me sinto criança e tem dias que não, porque quando a gente participa, brinca, faz brincadeiras a gente se sente criança e quando a gente sai daqui e fala, conversa com as pessoas, eles já consideram a gente como adulto. A gente já tem experiência, um pensamento de adulto, mas a gente se sente também criança porque brinca, ri, se diverte (Fritz, 14 anos - assentado no Conquista na Fronteira).

Fica evidente no depoimento acima a percepção sobre o ser criança como aquele que não fala, ou mesmo que não tem o que dizer, pois, à medida que passa a falar para a sociedade, é visto por esta e por ele mesmo como adulto. A própria criança passa a assumir as expectativas que o tempo histórico tem para ela. No caso da modernidade, não é outra se não a de ser depositária em potencial de algo que irá se revelar no futuro, quando se tornará sujeito de razão. Por isso, a pressa e a desconsideração de tudo o que venha do campo dos desejos, das paixões, das experiências que fogem dos limites da palavra, da razão, pois essas só podem ser vindas de seres “imperfeitos”, que ainda não são dotados de linguagem e de logos (Souza e Pereira, 1988), uma vez que sua “irracionalidade” não as autoriza a assumir o estatuto de seres racionais.

Focalizando a questão da brincadeira, podemos afirmar que ela, de fato, demarca uma especificidade do mundo infantil. Nos discursos das crianças, percebemos que essas reforçam uma oposição entre adultos e crianças, estabelecida pelos diferentes ofícios que cabe a cada grupo. Para algumas delas, as crianças se diferem dos adultos porque *brincam, fazem travessuras e não trabalham*.

Ser criança é quando a gente nasceu e daí a gente tem que aproveitar muito a vida. E o que é aproveitar a vida? É a gente poder brincar até chegar uma certa idade. Que idade? Quando tem 20 anos. E daí, não pode mais brincar?

concreta em que se constroem as infâncias, na atualidade, tem permitido desmascarar o projeto idealizado e, diga-se de passagem, burguês, que buscou consolidar uma visão desvalorizadora e homogênea sobre a infância.¹⁵

Os estudos comprometidos em construir uma Pedagogia da Infância calcada no respeito às singularidades das crianças e no compromisso político com a infância têm buscado construir argumentos para sustentar uma idéia de infância com valor nela mesma e como uma construção social e heterogênea¹⁶.

A concepção de *infância com valor em si mesma* (Arroyo, 1995) está alicerçada na compreensão de que as crianças não devem ser vistas a partir da *ausência* de características em relação aos adultos, mas pela *presença* de outras características, diferentes das dos adultos (Sarmiento, 2002). Nesse sentido, as crianças falam sim, mas de outras formas, valendo-se de suas *cem linguagens*¹⁷, (gestuais, plásticas, corporais, verbais); elas trabalham sim, se entendermos o trabalho como mecanismo de reprodução da vida: elas estudam, têm seus afazeres domésticos ou ainda trabalham nos campos, fábricas ou na rua; e elas têm infância, porque transgridem as limitações adultas para exercerem seu ser criança. *Como seu engenheiro, a criança desencanta a sombria casa dos pais e procura ovos de páscoa* (Benjamin, 2002).¹⁸

Portanto, podemos dizer que o que há em comum entre as crianças do mundo inteiro é, além de elementos etários, um jeito próprio de se relacionar com o mundo. A forma que concentra essa latente motivação lúdica e pela qual a criança experiencia a realidade e nela interfere, temos denominado de brincadeira. Interpretando o extrato de Boudelaire (epígrafe do início deste capítulo), a constituição do ser criança é de tal forma caracterizada pelo desejo de brincar e experimentar as novidades do mundo, que nem mesmo os abismos entre a rua e o castelo, ou seja, ente uma criança rica e outra

¹⁵ É preciso ter clareza de que estamos falando no passado mas não do passado, pois, numa visão de história não linear, mas dialética, esta visão só pode estar presente ainda hoje, confrontando-se com outras.

¹⁶ Kramer (1997), buscando realizar um mapeamento dos estudos sobre infância numa perspectiva interdisciplinar, histórica e crítica, aponta alguns autores que formam um campo de referência nessa ótica. Na História, destaca Ariès e Charlot; na Filosofia e Sociologia, aponta Benjamin, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet e Luc Boltanski; na Psicologia destaca Vygotsky, Leontiev, Luria, Guatarri, Donzelot; nos estudos da Linguagem, indica Lacan, Batkin, Foucault, Barthes; e no campo da Pedagogia aponta Paulo Freire e Freinet.

¹⁷ Expressão de Loris Malaguzzi, 1995.

¹⁸ Essa frase foi extraída do trecho “criança escondida”, do texto “Rua de mão única” de Walter Benjamin (1926-1928). Nesse texto, o autor escreve vários extratos sobre situações de vida de sua infância e, a partir do mergulho histórico para dentro de si, traz elementos para uma aproximação filosófica sobre a experiência de ser criança.

Concordamos com os argumentos de alguns autores, entre eles Sarmiento (2002) e Kramer (2000), que se colocam contrários a essa idéia de fim da infância. Para Kramer, está desaparecendo uma certa idéia de infância: a idéia mitificada, que analisou as crianças de modo a-histórico. Complementamos o raciocínio dessa autora, com a afirmação de Sarmiento, segundo o qual

...esta concepção da morte da infância elimina a natureza activa das crianças – como sujeitos sociais que são, e não meros receptores passivos da cultura de massas – e obscurece o facto de que as crianças, nas complexas e adversas condições sociais de sua vida actual, vivem-na na especificidade de sua geração (2002, p.10).

Assim, sem desconsiderar as adversidades que se colocam na produção da vida humana, e nela, também da infância, entendemos ser, por isso mesmo, imprescindível que não desistamos de acreditar na infância, assim como as crianças não desistem de encontrar, mesmo que nos restos de intervalos¹⁴ que lhes sobram entre uma ocupação e outra, o tempo necessário para transgredir e experienciar o ser criança. Nesse sentido, Kramer anuncia:

Se existe uma história humana é porque o homem tem uma infância (p.37). O desaparecimento da infância ou a destruição do conceito de infância está diretamente relacionado à destruição do próprio conceito de homem como sujeito da história e da cultura. Valorizar a infância e lutar pela sua não destruição significa, portanto, participar de uma luta que historicamente temos perdido – a que visa defender e garantir a humanidade, a tolerância, o respeito pelo outro nas suas diferenças (2000, p. 50).

Para essa autora, acreditar na infância é, portanto, posicionar-se contra as teorias que pregam o fim da história e assumir o sentido histórico da construção do homem. Lutar pela infância é, assim, resgatar a própria humanidade do homem, pois, uma vez que ela é uma idéia humanística, desistir dela seria abrir mão da possibilidade histórica que tem o homem de ser o agente de sua própria humanização.

Consideramos que, a partir do reconhecimento das condições que ameaçam o usufruto da infância, torna-se também possível, pela contradição, aumentar a visibilidade a respeito dos problemas que as crianças vêm enfrentando, para então engrossar o movimento político de luta pelos seus direitos. Além disso, a realidade

¹⁴ A infância como intervalo do dia foi definida por Martins (1993), quando entrevistou crianças trabalhadoras no campo e percebeu que o exíguo tempo para a brincadeira estava restrito a pequenos intervalos entre trabalho e estudo.

eram renegados – como a esfera do trabalho produtivo, a escola, a família, o mercado – passa a ser uma necessidade em decorrência da instalação da crise social moderna.

Assim, a infância construída pela negatividade e protegida nos meandros da privação familiar, passa a ser objeto de interesse público, ocorrendo, como descreve Sarmiento (2002), um processo de *institucionalização da infância*. As crianças passam a se inserir no mercado de trabalho, com o discurso de que esta seria uma forma de tirá-las da marginalidade; a escola muda seu discurso tradicionalista apelando para os conceitos de autonomia e cidadania muito mais para se isentar da responsabilidade de seus próprios fracassos transpondo-os às crianças; a família também não tem mais a criança no centro das atenções e esta passa a ter outros espaços e relações em cujo contexto é educada; a indústria cultural descobre nas crianças o grande potencial consumidor e também passa a criar produtos específicos para o público infantil.

Talvez se olharmos pelo ponto de vista da ocupação das crianças nos espaços sociais poderíamos ver alguma positividade nessa mudança decorrente da crise moderna. O fato é: para quem isso interessa? Quem é o mais beneficiado, as crianças ou as instituições que estão também subordinadas ao capital?

Nesse contexto onde ainda morrem diariamente crianças de desnutrição¹², onde as crianças são precocemente exploradas pelo trabalho infantil, onde a violência contra e pelas próprias crianças cresce assustadoramente¹³, onde a indústria cultural, internet e a mídia são os principais agentes de formação do imaginário infantil e os principais conteúdos difundidos passam pela erotização, agressividade, competitividade, alguns estudos críticos vêm denunciando a *morte da infância* (Potsman, 1999). Essa idéia se fundamenta no reconhecimento de que as crianças, no atual contexto, vêm sofrendo um processo de adultização precoce e irreversível, sendo quase impossível, assim, acreditar na possibilidade de ainda existir infância.

¹² Em Santa Catarina, no ano de 2000, houve 1489 mortes de bebês vítimas principalmente da desnutrição, perfazendo uma taxa de 15,6 óbitos a cada mil crianças, segundo a Secretaria de Estado da Saúde. O índice de morte nas regiões mais pobres no ano 2000 chegou a quase o dobro do registrado na porção mais rica (o nordeste do Estado, com 11,8%). O planalto norte, com taxa de 22,8 e região de Lages, com 22,1, ficaram acima do considerável aceitável pela Organização Mundial da Saúde, que é de 20 óbitos. (Fonte: Diário Catarinense, 14/07/2002).

¹³ Os Boletins da Anistia Internacional (março, 1999) denunciam o crescimento dos maus tratos contra crianças, principalmente no que se refere à utilização delas como soldados de guerras religiosas e étnicas, à prostituição infantil, à violência sexual e ao uso de crianças para os fetiches da indústria pornográfica (Silva, 2000).

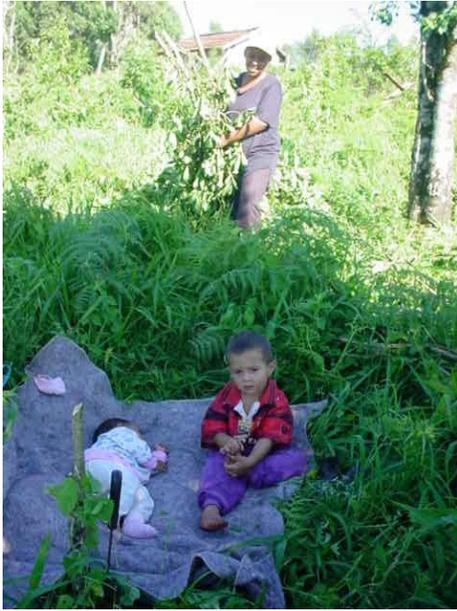


Foto: Deise Arenhart (janeiro de 2003).

A foto ao lado ilustra a realidade de muitas crianças do meio rural que, não tendo moradia fixa, muito menos acesso à escola, acabam tendo que viver o cotidiano de luta e trabalho de seus pais. Para estes, que trabalham como tarefeiros na colheita da erva-mate, cada dia representa uma batalha a ser vencida, a depender de algum lugar para poderem extrair a erva, que vai para os donos das grandes ervateiras. O destino dessas crianças é, tão logo crescerem e terem força física, ajudar no corte da erva-mate, ofício que as acompanhou por toda a infância. Sem perspectivas de presente e futuro, comer a cada dia passa a ser o objetivo maior da vida, tamanha é a degradação desses *desgarrados da terra*. Sobre a situação dos tarefeiros, ver: Renk, Arlene. *A luta da erva: um ofício étnico do oeste catarinense*. Chapecó: ed. Grifos, 1997.

No contexto da modernidade evidenciam-se dois movimentos simultâneos e contraditórios: ao mesmo tempo em que se dissemina um discurso que constrói simbolicamente a infância a partir da negatividade – criança não trabalha, não fala, não participa das atividades cívicas, políticas, culturais, ou seja, não é cidadã – é também junto com o acirramento dos problemas sociais na modernidade que esse paradigma entra em crise. Não se trata, portanto, de uma mudança na forma de ver e tratar a infância de cunho idealista, ao contrário, esta sempre esteve relacionada às formas que os sujeitos encontram de solucionar os problemas de seus tempos.

Entendemos, então, que assim como o projeto da modernidade calcado no desenvolvimento da sociedade capitalista deixa as marcas de profunda crise dadas as condições de miséria e falência das instituições que o sustentam, também o modo de ser criança nessa sociedade de crise acaba sendo concretamente modificado.

Portanto, o contexto político, econômico e cultural da modernidade em crise não possui mais as condições de possibilitar um jeito único de construção da infância, principalmente porque se estrutura em torno de preceitos protecionistas que atribuem às crianças a condição de espera e preparação para um futuro possivelmente promissor. Uma vez que a modernidade reconhece que não tem mais condições de cumprir com suas promessas, a participação das crianças em segmentos institucionais que antes lhes

principalmente nos países do terceiro mundo como o Brasil.¹¹ Kramer, contrapondo-se a essa concepção hegemônica no campo da Pedagogia, argumenta que

tratar da criança em abstrato, sem levar em conta as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância. O pensamento pedagógico, ao fazer essa dissimulação, deixa de lado a desigualdade social real existente entre as populações, inclusive as infantis (Kramer, 1997, p.21).

Contudo, essa imagem ideal tende a ser fragilizada pelas próprias contradições inerentes à sociedade dividida em classes. Ao mesmo tempo em que o projeto da modernidade, oriundo da burguesia, exprime diferenciações entre os sujeitos sociais adultos e crianças, atribuindo-lhes *status* e ofícios diferentes entre eles, as condições objetivas - sociais, econômicas e culturais - não têm permitido às crianças viverem o “conto de fadas” que prometeu esse mesmo projeto. Assim, dá para dizer que existe um paradoxo entre a representação simbólica e a situação real em que as crianças vivem suas infâncias. O depoimento a seguir e a imagem na lateral, expressam bem essa contradição:

Eu sou uma pessoa que não tive esse ser criança. Porque desde que eu me conheço por gente nesta vida, desde que eu nasci a minha mãe conta que já me levava na roça, me colocava numa sombra para ela poder trabalhar. Eu nunca tive essa liberdade de dizer que hoje eu vou brincar, hoje eu vou me divertir. Era meio período na aula e meio período trabalhar na roça, ajudar o pai e a mãe para poder viver, desde pequenininha. Era sábado, domingo e não dava para brincar. Era ficar em casa, lavar roupa, remendar as roupas que estavam rasgadas para segunda ir na roça. Então eu não tive essa infância de criança, de dizer que hoje eu vou sair, brincar, me divertir. Ou tu trabalhava, ou tu passava fome, a situação obrigava àquilo (Terezinha, assentada no Conquista da Fronteira).

¹¹ Apesar de a escolarização estar colocada como uma obrigatoriedade até os 14 anos, sendo compromisso do Estado em provê-la, a luta pela sobrevivência das crianças trabalhadoras não lhes possibilita usufruírem desse direito. Segundo dados da PNAD 1997, 17% das crianças trabalhadoras de 10 a 14 anos não freqüentam a escola e, segundo Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, 54% das crianças trabalhadoras brasileiras na faixa etária de cinco a nove anos e 21,14% entre 10 e 14 anos são analfabetas (Fonte: MNMMR: Movimento Nacional de meninos e meninas de rua. I seminário Brasileiro “Crianças, adolescentes trabalhadores”. Belo Horizonte: MNMR, março de 20001).

No que nos interessa, portanto, tratar a criança como um “vir a ser”, o futuro, centralizando qualquer referência a ele no aspecto puramente natural, deverá ser próprio de uma sociedade que, enquanto tal, localiza-se em um tempo e um espaço determinados. E esse tempo e esse espaço só podem ser o do capitalismo, pois parece que o isolamento da criança para que ela se prepare para o futuro, se não foi invenção da sociedade capitalista, pelo menos acentuou-se nesse período, e continua a acentuar-se cada vez mais, na medida em que o próprio capitalismo vai passando por diversas transformações (ibidem, p.13).

Silva (2000) considera que as crianças estão sofrendo um processo de *assalto à infância*. Eduardo Galeano, em artigo escrito para a revista *Atenção* (1996), analisa como esse assalto está presente tanto na vida das crianças da classe média e baixa, como na da classe alta, mostrando que nem mesmo as crianças ricas estão isentas de sofrer os maltratos do sistema de poder: *As crianças ricas, trata como se fossem dinheiro. As pobres, como lixo. E mantêm atadas as patas do televisor as crianças da classe média* (Galeano, 1996, p.52).

Portanto, nessa complexa heterogeneidade em que está imersa a infância brasileira, pode-se dizer que o que também é comum entre as crianças é a subordinação a um sistema perverso que somente as considera como potencial de reprodução da estrutura capitalista; quer seja como consumidoras – incluindo principalmente as crianças da classe alta e média - quer seja como trabalhadoras, em cuja realidade as crianças pobres são tragicamente exploradas enquanto força de trabalho mais econômica e rentável¹⁰. Essas últimas são ainda mais prejudicadas, por sofrerem a dor da carência, numa sociedade de abundância.

Sustentado pelo discurso científico e pedagógico, difundiu-se um certo ideário para a infância sem a preocupação com as condições objetivas necessárias para sustentá-lo. Concretamente e hegemonicamente, está construída uma representação sobre a infância (de matriz burguesa, isto é, criança branca, bem nutrida, escolarizada, etc ...) que não corresponde às reais condições em que as crianças vivem suas infâncias,

¹⁰ A OIT (Organização Internacional do Trabalho) estima que do total de 250 milhões de crianças e adolescentes trabalhadores entre cinco e 14 anos de idade, cerca de 120 milhões trabalham em tempo integral. Na América Latina, a proporção é uma trabalhadora em cada seis crianças. No Brasil, 2,9 milhões de crianças, entre cinco e 14 anos trabalham para aumentar a renda familiar ou mesmo, para garantir o próprio sustento; 375 mil crianças estão na faixa de cinco a nove anos e 87,1% na faixa de 10 a 14 anos. A região nordeste é que apresenta o maior índice de crianças de 10 a 14 anos trabalhando (52,7%); a maior parte delas reside na área rural, sendo que 58% trabalham na agricultura, seguidas do setor de serviços (16,5%), comércio (12,3%) e indústria (8,6%). Dados do IBGE, 1999.

disciplinar os rumores endoidecidos desse ser irracional. Essa perspectiva, fundada nas idéias de Montaigne, tem origem no século XVI, quando começa a ser reconhecida a diversidade da infância. Pela outra função, suportada por Rousseau no século XVIII, a escola cuida de *preservar e desenvolver esse ser imaturo, puro e ingênuo por natureza*, e tem base no sentimento moderno de “paparicação” das crianças.

Esses dois momentos, aparentemente contraditórios, têm em comum e se complementam na reafirmação de uma essência infantil, portanto, mascaram a significação social da infância (Kramer, 1982). É a partir desse ideário iluminista que a criança começa a ser vista como objeto de estudo científico que, por sua vez, tendo a verdade como conceito de certeza, por muito tempo tem naturalizado uma concepção a histórica e positivista sobre as crianças e a infância. Assim, ao mesmo tempo em que o surgimento da escola legitima a diversidade da infância, essa instituição acaba sendo mais um espaço de cerceamento, homogeneização e negação da condição infantil.

Atualmente, as críticas que são feitas à forma de compreender a infância e a criança consolidada na modernidade, têm argumentado que, por trás do discurso da negatividade, encontra-se uma cultura “adultocêntrica” que insiste em olhar a criança com base no referencial adulto. Nessa perspectiva, a criança é vista como um ser incompleto, *que se define em função de algo que é definido e completo: o adulto* (Perrotti, 1990, p. 12). Tornam-se evidentes também os interesses políticos que se exprimem na forma de conceber e tratar a infância, oriundos de um modelo social que tem como principal aspiração o desenvolvimento do próprio modelo, ou seja, não é a vida humana que rege o desenvolvimento social, mas esta passa a subordinar-se aos interesses maiores do capital. Esta é, talvez, a principal contradição do projeto moderno: fundar-se em ideários humanísticos e, ao mesmo tempo, fomentar o sistema capitalista.

Dessa forma, não interessa valorizar a infância por aquilo que ela é, ou melhor, por aquilo que seus referentes empíricos (as crianças) teimam em ser: brincalhonas, lúdicas, “improdutivas”, indisciplinadas, transgressoras, imaginativas, inconstantes... Permitir e valorizar a infância como o tempo de ser criança, dentro daquilo que mais singulariza todas as crianças, independente de classe social, cultura, etnia, gênero, que é a motivação para o brincar, seria, no mínimo incoerente com os ideários da sociedade capitalista. Trazemos novamente Perrotti (1990) para corroborar e complementar essa idéia:

Uma vez que a infância como categoria social surge no bojo das aspirações do projeto moderno, vimos que é pela análise do contexto dessa sociedade que devemos entender a construção da concepção moderna de infância.

Os estudos históricos, entre os quais destaca-se os de Philippe Ariès (1981) sobre a infância, têm-nos mostrado que ela nem sempre foi concebida como uma categoria social distinta da dos adultos. Apesar de as crianças sempre terem existido, eram diluídas no mundo dos adultos, não tendo ofícios e lugares próprios na sociedade.

A idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma ação futura (Kramer, 1982, p.18)

As mudanças na forma de ver e tratar as crianças estão intimamente relacionadas às modificações na estrutura do modelo de organização social, sendo, portanto, determinadas historicamente.

Se, na modernidade, consolidou-se uma outra forma de organização social a partir da mudança no modelo de produção econômica – instalando-se o capitalismo – a criação do conceito de infância também esteve imbricado com as aspirações dessa nova sociedade. Assim, a infância, na concepção do projeto moderno, seria tempo de preparação, em que a criança – ser irracional – fica subordinada ao adulto que a conduz e a prepara (moralmente, intelectualmente, tecnicamente) para, quando atingir a idade adulta, estar apta a assumir o mundo do trabalho e o papel de cidadã.

Dessa forma, a compreensão sobre o ser criança foi sendo construída pela negatividade: se a criança é um ser de não razão, ela também não fala, não trabalha, não pensa, não participa...

Com base nessa concepção de criança e de infância enquanto tempo de espera e preparação, sem valor nela mesma, é que a função da escola tem se justificado historicamente.

Pode-se dizer que a escola, como instituição legitimadora da infância na modernidade, tem em sua base duas funções simultâneas e contrapostas: Na primeira, cujo caráter está fundado no sentimento de “moralização, assume a tarefa de instruir e

Capítulo I

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E MODERNIDADE

...Numa estrada, atrás da cerca de um vasto jardim, no fim do qual aparecia a brancura de um belo castelo fustigado pelo sol, se encontrava uma criança bonita e viçosa, vestida com essas roupas de campo de tanta faceirice. (...) Ao seu lado, jazia na relva um brinquedinho esplêndido, tão viçoso quanto o seu dono, envernizado, dourado, trajado com uma roupa púrpura, e coberto de plumas e miçangas. Mas, a criança não dava atenção ao seu brinquedinho preferido e eis o que ela olhava:

Do outro lado da cerca, na estrada, entre os cardos e as urtigas, havia outra criança, suja, raquítica, fuliginosa, um destes moleques-párias de que um olhar imparcial descobriria a beleza, se, como o olhar do entendido intui uma pintura ideal sob um verniz de segeiro, retirasse-lhe a repugnante pátina da miséria.

Através destas grades simbólicas que separam dois mundos, a estrada e o castelo, a criança pobre mostrava à criança rica o seu brinquedinho, que esta examinava avidamente como a um objeto raro e desconhecido. Ora, este brinquedinho, que o moleque sujinho irritava, agitava a e choacoalhava numa caixa gradeada, era um rato vivo! Os pais, sem dúvida por economia, haviam tirado o brinquedinho da própria vida.

E as duas crianças riam uma para a outra fraternalmente, com dentes de igual brancura.

(Boudelaire, 1996:p.101, 102. grifo no original).

curiosidade sobre o nosso interesse por elas. As conversas e observações foram registradas no diário de campo e as entrevistas gravadas em fita cassete.

Assim, de modo a trilhar o caminho traçado para nos aproximar da problemática, estruturamos a pesquisa da seguinte forma:

No primeiro capítulo, situamos a infância como uma invenção da modernidade, em cujo contexto foi proliferado um ideário universal para este tempo da vida e, paradoxalmente, não se favoreceram as condições objetivas das crianças viverem a promessa da “infância feliz”. Assim, desmistificando o conceito burguês e homogêneo construído na acepção moderna sobre as crianças, evidenciamos a diversidade da infância e das crianças, mostrando que a luta pelo direito à infância está no bojo de alguns movimentos sociais que vêm se contrapondo a farsa do projeto moderno.

No segundo capítulo, nos dedicamos a situar a História e a Pedagogia do MST, como elementos que conferem uma certa identidade à população infantil Sem Terra. Apresentamos ainda o cenário específico onde se educam as crianças sujeitos da pesquisa, ou seja, o assentamento *Conquista da Fronteira*. Neste, priorizamos a construção da história da formação do coletivo, as relações que as crianças estabelecem com o coletivo, a escola e a cooperativa, uma vez que identificamos esses elementos como marcas importantes na constituição das infâncias nesse assentamento.

No terceiro capítulo, nos propomos a analisar o objeto específico deste estudo, ou seja, as *significações* e a forma como as crianças *produzem* a mística, a luta e o trabalho em suas vidas.

Já a título de considerações finais, esclarecemos inicialmente sobre algumas limitações da pesquisa e, em seguida, passamos a realizar algumas sínteses que o estudo possibilitou.

Pedagogia, Antropologia, que se relacionam à infância e aos recortes temáticos e metodológicos do estudo.

Ressaltamos que o espaço escolar foi uma saída que encontramos para definir o grupo de sujeitos da pesquisa, não tendo especial relação com o objeto, uma vez que este requer analisar a vida das crianças que extrapola o tempo e o espaço educativo formal. Uma vez que a escola *Construindo o Caminho* atende ao pré-escolar e às séries iniciais do ensino fundamental, vimos que ela se apresentava como um espaço profícuo para conhecer e encontrar a maioria das crianças do assentamento, incluindo crianças que se encontram na faixa etária dos quatro aos 11 anos de idade. Mediante algumas questões que se apresentaram, sentimos também a necessidade de incluir crianças que não estudam mais na escola.

Pelo pouco tempo que tivemos em campo, após definição mais precisa do objeto da pesquisa, percebemos que deveríamos apostar na observação atenta e na aproximação com as crianças para que elas fossem nos autorizando a fazer uso de técnicas e instrumentos de pesquisa programados por nós. Nas observações, buscamos perceber principalmente como se dá a relação das crianças nos diferentes segmentos que constitui o dia a dia da vida naquele grupo de assentados(as). Como, por exemplo: o trabalho na família e na escola, as brincadeiras entre pares, a preparação e a realização das místicas, as músicas cantadas, as atividades festivas e de lazer que envolve o coletivo da comunidade. Além disso, consideramos materiais de análise, as conversas informais que se estabeleceram em diversos momentos, redações escritas por elas por nossa sugestão e outras realizadas nos momentos de aula, bem como entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas. Ressaltamos que esta última técnica era o que mais as motivava, uma vez que o gravador passou a ser um instrumento de curiosidade e de brinquedo, pois era suporte para brincadeiras de repórter⁹. Além disso, também foi utilizado registro fotográfico, para permitir trazer mais perto e mais presente de nós a realidade vivenciada. Esse procedimento permitiu envolver as crianças e aguçá-lhes a

⁹ A brincadeira de repórter foi, em princípio, sugerida pela pesquisadora (inspirada na tese de Silva (2000)). Nela, as crianças entrevistaram-se mutuamente, a pesquisadora, até que esta também passou a entrevistá-las. Porém, as entrevistas coletivas de repórter nem sempre permitiram que todas as crianças tivessem espaço para se expressar, nem que ficassem à vontade para expressar suas idéias em meio ao grupo. Por isso, percebemos que era importante garantir um momento em que estas ficassem individualmente com a pesquisadora, mas isto foi feito depois delas já estarem bem familiarizadas com o gravador, com a técnica da entrevista e com a presença da pesquisadora.

Outro dilema que tem surgido nas pesquisas que pretendem ter as crianças como protagonistas, diz respeito à seleção do grupo de sujeitos. Como definir quem participa ou não? Como estabelecer critérios que não se pautem pela exclusão de uns concedendo privilégio a outros? Como estabelecer uma relação democrática e respeitar aos desejos das crianças de participar ou não?

Essas questões estiveram guiando as possíveis saídas para o impasse, sobretudo porque continham concepções e pressupostos teóricos acerca de como vemos esse sujeito de pouca idade e de nossa concepção de produção científica como mecanismo de emancipação e aprendizagem a todos os sujeitos envolvidos no processo. A partir dessa clareza e de um exercício de sensibilização do olhar para conseguir enxergar as possíveis pistas que as crianças nos fornecessem, fomos nos tranquilizando e nos fortalecendo na idéia da inclusão, do esclarecimento sobre o objeto e procedimentos da pesquisa e do respeito às motivações e possibilidades das crianças se inserirem no processo.

Foi a partir dessa postura que, aos poucos foi se constituindo um grupo de sujeitos que passou a se envolver mais com a pesquisadora e o tema da pesquisa. De forma ou outra, podemos dizer que a maioria das crianças da escola estiveram envolvidas, uma vez que estavam em contato e próximas do olhar atento da pesquisadora. Porém, algumas se aproximavam mais e passaram a dividir espaços de brincadeiras, conversas, passeios, abrir suas casas para almoçar e pernoitar, bem como a encherem-se de orgulho em ceder entrevista, pousar para fotos, sentir que alguém estava lá por causa delas...

Uma vez que as crianças não constituem uma comunidade isolada, os estudos com elas devem buscar compreender o contexto sociocultural em que se inserem. Sendo assim, realizamos entrevistas com alguns adultos assentados no *Conquista da Fronteira*, buscando também apreender as expectativas, conflitos, intencionalidades que estes têm para com a educação das crianças e, que, direta ou indiretamente, afetam suas vidas, a forma de estas sentirem, pensarem e se colocarem diante da realidade.

Além disso, realizamos entrevista com a coordenadora do setor de educação do MST em SC (realizada durante o estudo monográfico a que já nos referimos), bem como nos valem de materiais (livros, revistas, boletins, teses e dissertações) do e sobre o MST e de uma vasta bibliografia das áreas da Sociologia, Psicologia, História,

temporalidades distintas da história da humanidade do sujeito, pode ser profícuo para construir relações de respeito, de compreensão e emancipação das gerações, dentro das especificidades em que elas se apresentam. Ao mesmo tempo que reconhecemos a diversidade da infância e das crianças entre si, também acionamos a face infantil presente e viva em nossa constituição histórica, sobre a qual lançamos um olhar suficientemente próximo, para sermos capazes de sentir e compreender e, ao mesmo tempo, suficientemente distante, para sermos capazes de analisar (Leite, 1997).

Para corroborar o que acabamos de considerar, descrevemos algumas reflexões realizadas logo após o envolvimento da pesquisadora numa situação de brincadeira de casinha com as crianças, em que esta possibilidade (de aproximação e afastamento) veio à tona:

Diário de campo (07/08/2002):

Hoje, quando brincava com as crianças, entendi que o pesquisador é um adulto que analisa, direciona, reflete, mas ao mesmo tempo precisa acionar sua criança para permitir compreender, sentir as motivações daquele diferente dele. Hoje, ao mesmo tempo em que brinquei, pois me deixava envolver no enredo e no prazer da brincadeira, também não perdi de vista o olhar instigante de pesquisadora, à medida que às vezes direcionava as conversas para minhas questões. Assim, conversamos bastante e falamos de coisas sérias, mas estávamos confortados pelo clima da brincadeira (do encontro, da casinha, do chimarrão, da comida...). Gostei muito desse momento de entrega com as crianças, parecia ser um tempo sereno e eterno... Parece que o tempo, quando estamos envolvidos numa situação lúdica, se redimensiona, se amplia, tão grande é a inteireza de nosso envolvimento na situação. O pesquisador precisa deixar-se entrar no universo das crianças, para, dentro dele, conhecê-las (a elas e a si mesmo); é (re) experimentando o gosto de ser criança, dialogando com sua própria criança adormecida que ele também pode compreender a linguagem desse *Outro* que está fora dele.

3. Pressupostos e caminhos teórico-metodológicos

*Talvez o segredo daqueles que conseguiram ficar entre
as crianças seja o de serem fiéis ao menino que vive
dentro deles. De ouvirem a voz de seu próprio
inconsciente, e de respeitarem o mistério da infância.
(Maria Clara Machado)*

Consideramos que o próprio objeto já deflagra um pressuposto teórico-metodológico, ou seja, optar em priorizar o olhar das crianças sobre os processos educativos significa partir de uma concepção que valoriza as crianças pelo que elas são, sujeitos plenos em sua especificidade infantil; dotadas de sentimentos, percepções, críticas, desejos e razão, principalmente no que diz respeito a suas próprias vidas. Por isso, nesta pesquisa, buscamos de fato tomar as crianças como sujeitos de conhecimento, e não objetos sem vida, sem história, sem sentimentos, sem expectativas...⁸

O grande recurso que a pesquisadora utilizou para se aproximar respeitosamente do *Outro* a quem desejava conhecer, foi um incessante exercício de *alteridade*. Entrar nas entranhas do diferente e construir uma relação de igualdade sem escamotear as diferenças, tornou-se um desafio e um processo educativo muito edificante. O que possibilitou a construção de uma relação de alteridade entre pesquisadora – adulta - e sujeitos da pesquisa – crianças - foi a condição que guarda a pesquisadora de ser portadora de uma infância, de ter uma criança registrada em seu corpo histórico e presente em sua humanidade.

Assim, partindo da infância como *continuum* e não como uma etapa demarcada, pré-estabelecida e finita, as pesquisas *com* crianças permitem também ao adulto esse exercício de manter acionado seu “lado criança de ser” e, de um outro lado, também compreender o jeito adulto de se relacionar com a infância. Esse diálogo entre duas

⁸ Ressaltamos que a construção desta pesquisa, com o recorte metodológico no protagonismo infantil, tem sua origem num estudo monográfico de especialização em Educação Física Escolar, realizado pela pesquisadora em um assentamento coletivo localizado no município de Garuva, no norte do Estado: assentamento *Conquista do Litoral*. Procurando compreender a concepção de criança e o papel atribuído ao espaço de atendimento às crianças de 0 a 6 anos do assentamento, denominado pelo MST de *Ciranda Infantil*, a pesquisadora também permaneceu durante uma semana junto dessa realidade, de onde conseguiu compreender alguns elementos reveladores de uma certa totalidade dentro do Movimento. Assim, nos dois primeiros capítulos, em que ainda não nos propomos a analisar o objeto mais específico do estudo, mas, traçar um panorama mais genérico da infância e do MST, trouxemos alguns depoimentos colhidos no referido assentamento, justamente para detectar relações identitárias entre dois contextos, possibilitadas pela mediação do MST.

manifestações das crianças por meio dos outros elementos. Portanto, essa observação, junto com o reconhecimento do pouco tempo disponível para analisar tantas categorias, nos levou a tomá-la também como um eixo transversal. Dessa forma, passamos finalmente a focalizar nosso olhar para a relação das crianças com a *mística, a luta e o trabalho*.

Portanto, o fazer a pesquisa e encontrar os problemas, os necessários recortes, a clareza dos objetivos foi um processo que foi se constituindo na medida que fomos adentrando nas tramas da realidade. Foi a combinação de um olhar que levava consigo uma base teórica, mas que também se abria para deixar a realidade *falar*, de modo a permitir que a teoria fosse acionada a partir de uma demanda da realidade e, que essa, também fosse estranhada e refletida, com base em um arsenal teórico capaz de estabelecer as possíveis relações entre os contextos micro e macro, o singular e o universal, evitando cairmos num determinismo de mera empiria ou de abstração.

Vivendo, portanto, esse processo dialético entre um olhar aberto e ao mesmo tempo vigiado, foi ficando mais claro nosso objetivo de **analisar as significações que as crianças dão para a mística, a luta e o trabalho, bem como a forma como estão produzindo esses elementos nos processos educativos que vivem no assentamento**.

As intencionalidades que se desdobram a partir deste objetivo são as seguintes:

1) Oportunizar a expressão das crianças sobre o que vivem por meio de um projeto educativo definido e orientado para elas, de modo a contribuir para a construção de uma cultura no campo pedagógico e científico e, em especial no MST, de inserção das crianças como protagonistas da construção do conhecimento que diz respeito a suas vidas; 2) a partir do que as crianças dizem e fazem, apreender sinais de contestação, crítica, transgressões, desejos, criações e proposições a serem considerados na elaboração de propostas pedagógicas para a infância, especialmente no contexto estudado; 3) evidenciar as marcas das crianças no jeito de fazer o Movimento para, assim, contribuir no entendimento do ser criança e do que é mais característico da infância, especialmente no contexto do MST.

várias histórias que envolveram a vida daquelas pessoas, especialmente no que se referia ao processo da luta.

Na segunda visita, quando permanecemos cinco dias, já fomos com o nosso olhar mais aguçado para questões específicas da pesquisa, e com a intencionalidade de construirmos uma relação próxima com as crianças, protagonistas da pesquisa. Assim, fomos percebendo que elas sempre nos diziam o que queríamos ouvir, e, observando algumas de suas manifestações, vimos que apareciam diferenças, contradições entre o que diziam e aquilo que faziam. Foi assim que percebemos ser oportuno analisar também suas *produções*, ou seja, não só aquilo que elas dizem, mas também aquilo que elas fazem.

Outro recorte que foi se dando no processo, se refere aos temas, categorias que iriam orientar nosso olhar sobre as significações e produções infantis. Assim, no início, fomos a campo sem ter muita clareza do que olhar. A primeira intenção era analisar a participação infantil nos processos educativos da vida das crianças, mas vimos que os objetivos ainda estavam muito amplos. Assim, reorientamos o projeto para a perspectiva de olhar a relação que elas estabeleciam com alguns elementos centrais da Pedagogia do MST que se faziam muito presentes no contexto investigado. Em princípio, na terceira ida, fomos a campo motivados por cinco temas, a saber: a relação das crianças com a escola, a mística, a luta, as brincadeiras e o trabalho.

Voltando do assentamento, quando fizemos um afastamento ainda maior e começamos a olhar para os dados, é que fomos percebendo que, tanto a escola como a brincadeira, eram, de certa forma, transversais aos outros temas. A mística, a luta e o trabalho estavam na escola e se misturaram com o brincar. Além do mais, a escola não representava uma ação, um princípio pedagógico do MST, mas um espaço complexo que se subdivide em vários aspectos. Se fôssemos inseri-la como uma categoria, provavelmente, ao efetuar o recorte, deveríamos nos limitar a ela.

Já com relação à brincadeira, percebendo-a como uma prática que se caracteriza pela presença de uma situação imaginária, a intenção era conseguir perceber quando ela se manifestava, em que situações do cotidiano as crianças brincavam. Assim, não estávamos preocupados com os tipos de brincadeiras, a análise de seus conteúdos, mas sim com o seu caráter de expressar um modo infantil de relação com a realidade. Foi assim que vimos que a brincadeira também se encontrava fortemente presente nas

expressam na ação, os modos com que realizam determinada atividade. Em seguida, faremos uma breve apresentação de como esses conceitos e as categorias da pesquisa foram se definindo no desenrolar do estudo.

2. O processo de construção do objeto da pesquisa

O objeto da pesquisa foi sendo construído pelo diálogo entre os estudos teóricos e a imersão na realidade empírica. Como dissemos acima, a pesquisa de campo foi efetuada num assentamento⁷ coletivo localizado no Município de Dionísio Cerqueira/SC: Assentamento *Conquista na Fronteira*.

A escolha desse assentamento justifica-se pelo fato de termos conhecimento de que o *Assentamento Conquista na Fronteira* é a expressão do MST, ou seja, o jeito de viver no assentamento - que tem como grande matriz educativa a organização coletiva - vem ao encontro do que o Movimento busca construir em seus processos de luta: o aprendizado de novas relações sociais para a construção efetiva de uma nova sociedade. Assim, no *Conquista na Fronteira*, os assentados *passaram de sem-terra à Sem Terra* (Dalmagro, 2002), pois, se uma vez o que os unia era a condição de serem desapropriados da terra, hoje, o que os mantém *em movimento* é a identificação com o MST; é a identidade coletiva de Sem Terra que os impulsiona a continuar contribuindo na luta pela Reforma Agrária e pelas mudanças necessárias no país.

No transcurso da pesquisa, a pesquisadora ficou hospedada nas casas das famílias assentadas durante 23 dias (em abril, três dias; em maio, cinco dias; em agosto, 12 dias e em janeiro, três dias de permanência), o que lhe possibilitou viver o cotidiano dos sujeitos pesquisados e perceber a dinâmica da vida em coletividade.

Na primeira visita, a intenção era reconhecer a realidade e criar as relações afetivas com as famílias, principalmente com as crianças. Sendo curto o tempo de permanência, sabíamos que tínhamos que conseguir estabelecer uma relação de afeto e confiança com o coletivo, de modo que - senão todos, pelo menos a maioria - quisesse a presença da pesquisadora e a realização do estudo. Assim, foram explicitadas as intenções da pesquisa, ainda que de forma bastante generalizada, a justificativa do tema e da escolha daquele assentamento e, ao mesmo tempo, recebemos também a explicação sobre a história e a estrutura de organização do assentamento, além de serem contadas

⁷ O assentamento representa a fase em que os sem-terra já conquistaram a terra e passam de acampados a assentados, em terras conquistadas pela luta, destinadas pelo Incra para a Reforma Agrária.

é determinado, ao mesmo tempo em que determina a realidade; o desenvolvimento psicológico é uma relação intra e, ao mesmo tempo, interpsicológica.⁶

Também no campo da antropologia, encontramos um autor que parte da mesma matriz materialista para entender a relação sujeito-cultura e, especialmente, as interações entre crianças e adultos na constituição da cultura. Willian Corsaro, observando brincadeiras de “faz-de-conta” de crianças em idade pré-escolar, percebe que estas se apropriam dos referenciais do mundo adulto para produzir a própria cultura de pares. Nessa construção, não ocorre a assimilação pura e simples da cultura do adulto, mas há impressão das marcas infantis, de modo que a interação entre esses dois grupos (crianças e adultos) é mútua. Assim, para esse autor, a socialização é muito mais do que um processo reprodutivo linear.

O processo é reprodutivo no sentido em que as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa, mas também se tornam parte da cultura adulta, isto é, contribuem para a sua reprodução através das negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com as outras crianças (Corsaro, 2002, p.115).

A segunda consideração é que as crianças, por reconhecerem-se como um grupo subordinado aos saberes e domínios dos adultos, geralmente não dizem aquilo que realmente pensam ou sentem, mas aquilo que elas sabem que queremos ouvir. Leite (1997, p.76) chama a atenção para esse fato, argumentando que *comumente em desigualdades de forças – pai/filho, patrão/empregado, aluno/professor – a pessoa facilmente age ou responde, não necessariamente o que pensa, mas o que imagina que deveria, o que imagina que querem que ela faça ou fale.*

Isso, como veremos adiante, parece se intensificar no contexto do MST, onde existe um direcionamento pedagógico e uma prática discursiva muito presente na luta, o que parece levar as crianças a conhecerem e assumirem um discurso comum.

Com base nessas considerações, que foram se explicitando no decorrer da pesquisa, vimos que era preciso tomar duas formas de aproximação: uma é o que denominamos de *significações*, ou seja, o que elas dizem, os significados que as crianças atribuem por meio de sua fala aos elementos em torno dos quais são questionadas. Segundo, é o que denominamos de *produções*, ou seja, aquilo que elas

⁶ Para entender o desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural definida por Vygotsky, indicamos duas obras básicas desse autor: *A formação social da mente* (1989) e *Pensamento e linguagem* (1991); ambas da ed. Martins Fontes.

envolvem a educação da infância no Movimento, tanto para a área da educação e da infância como para o próprio MST.

Além disso, acreditamos que esta reflexão deve ter como base o olhar das próprias crianças acerca do que vivem e como vivem nesse processo, de modo a permitir que a produção do conhecimento nessa área esteja comprometida em dar estatuto de sujeitos àqueles a quem deseja conhecer, assumindo, portanto, as crianças como sujeitos capazes de manifestar críticas, desejos, proposições para a realidade. Neste sentido, consideramos relevante a análise de **como a Pedagogia do Movimento está sendo significada e (re) produzida pelas crianças que se educam nela.**

Para analisar a relação que as crianças estabelecem com a Pedagogia do MST, partimos de duas considerações básicas, sobre as quais chegamos a definir dois conceitos teórico-metodológicos para orientar nosso olhar. Passemos a explicitar essas considerações e esses conceitos.

Em primeiro lugar, acreditamos que as crianças são agentes ativos na construção da cultura. Assim, contradizendo a perspectiva que as toma como seres irracionais, elas (re)produzem, (re)constróem e transformam a cultura impregnando-a de seus modos, pensamentos, críticas, desejos. Não se trata, assim, nem de mera assimilação passiva, nem de produção autêntica, advinda de uma essência infantil natural; mas de uma relação dialética entre sujeito e sociedade, em cujas estruturas está engendrado. Estas, ao mesmo tempo em que o forma, também são formadas por ele.

Essa perspectiva dialética de produção cultural já foi defendida por Lev Semionovitch Vygotsky na psicologia, quando, contrapondo-se a uma perspectiva naturalizante e etapista que reduz o desenvolvimento psicológico a estágios já determinados geneticamente que se dão independentemente das motivações externas ao indivíduo, revolucionou o campo da psicologia, introduzindo uma perspectiva histórico-cultural na formação do desenvolvimento humano. Sem desconsiderar os condicionantes de ordem genética, apóia-se numa visão materialista histórico-dialética, o que o leva a defender que o desenvolvimento humano não está escrito geneticamente, mas é resultado da relação do homem com o contexto histórico e cultural ao qual pertence, ao mesmo tempo em que também este é constituído pelo próprio ser humano. Assim, Vygotsky afirma que o sujeito é produtor, ao mesmo tempo, produto da cultura;

Pode-se dizer que a consciência coletiva dos sujeitos Sem Terra no que se refere à compreensão da dimensão do Movimento para além da conquista da terra, vai sendo formada na própria ação de fazer parte do MST. Assim, na compreensão do MST, a luta por uma nova sociedade realiza-se pela construção de novos homens, mulheres e crianças, capazes de produzir e sustentar um outro jeito de viver.

Nesse processo, ao contrário do que ocorre tradicionalmente em nossa sociedade, na qual às crianças compete assistir passivamente ao percurso da história, no MST, elas são incluídas no próprio fazer da luta. O que favorece essa inserção é o fato de ser um movimento que envolve toda a família expropriada da terra, uma vez que se trata, em princípio, de garantir as condições básicas para sua sobrevivência.

Percebe-se, portanto, que o MST tem clara intencionalidade educativa, acionando valores e princípios pedagógicos que conferem uma certa identidade aos sujeitos que nele se educam, e assim também à educação da infância. Essa característica reforça nossa percepção de que, no MST, em especial nas crianças Sem Terra, encontraremos pistas que nos ajudem a encontrar as saídas para os problemas relativos à educação da infância de forma geral.

Olhando do ponto de vista da contribuição acadêmica para o avançar da luta do MST, também é imprescindível a reflexão sobre como está sendo desencadeado esse processo educativo de formação humana por meio das vivências socioculturais que envolvem o Movimento. Em outros termos, como está sendo apreendido, sentido esse movimento de formação humana, uma vez que ele se desenvolve numa relação dialética de confronto entre o “velho” e o “novo”?

Afinal, para quem reflete sobre a educação não basta estipular uma lista de valores e princípios humanizadores, além disso, é necessário – e talvez o mais importante - conseguir compreender como esses princípios se operam construindo um outro jeito de ser humano, haja vista o necessário enfrentamento das contradições e dos limites que a cultura capitalista imputa.

Portanto, identificando no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra um lócus de resistência e de possibilidades de mudanças e, considerando que esse Movimento tem intenção educativa para as crianças que nele se educam, é que reconhecemos a grande relevância da reflexão acerca dos processos educativos que

moderna: trata-se das experiências, dos saberes oriundos dos movimentos populares, englobados pelo autor no que denominou de princípio da comunidade⁵.

Portanto, esta pesquisa, inspirada na problemática da infância, intenciona refletir acerca dos problemas atuais que se apresentam ao usufruto da infância, e, junto com isso, buscar as possíveis “pistas” que possam nos ajudar a construir relações educativas pautadas no respeito e na valorização da condição infantil. Compactuamos mais uma vez com Langsted (1991), segundo o qual *temos que considerar as crianças como especialistas quando se trata de suas próprias vidas*. Foi nelas que buscamos aquietar nossas indagações e encontrar os sinais que indicassem os caminhos possíveis para a construção de processos educativos que respeitem os direitos, sentimentos e desejos de crianças. Soma-se a isto a opção de refletir sobre a experiência educativa que se desenvolve dentro de um movimento social de resistência ao projeto degradante e classista da modernidade.

Com base nessas premissas, propomo-nos a elaborar um trabalho junto a crianças moradoras no assentamento *Conquista na Fronteira*, cujo projeto político e educativo está articulado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

A aproximação com o MST permitiu-nos compreender que esse movimento se contrapõe à forma de organizar as relações humanas no sistema capitalista e tem intenção de formação humana por outra ótica, a da formação de novos seres humanos para a constituição de uma sociedade socialista.

O Movimento Sem Terra é um movimento social que se organizou a partir da necessidade objetiva de lutar pela democratização da terra como estratégia de sobrevivência e manutenção dos trabalhadores rurais sem-terra no campo. Com o passar do tempo, essa luta começou a ganhar outras dimensões, sendo uma *luta por terra, reforma agrária e mudanças na sociedade, ou melhor, mudança de sociedade* (MST, 1993).

⁵ Esse mesmo autor, dedicando-se a construir argumentos para realizar a crítica ao modelo cultural da modernidade, explica que este se construiu sobre dois pilares: o da regulação e o da emancipação. Diz que o pilar da regulação constitui-se pelo princípio do mercado, do estado e da comunidade, enquanto que o da emancipação se constitui pelas racionalidades cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia, moral-prática da ética e do direito e estético-expressiva das artes e da literatura. A modernidade acabou assistindo a uma relação menos harmoniosa do que se previa entre esses dois pilares, sendo que no pilar da regulação o que dominou foi o princípio do mercado, enquanto que no pilar da emancipação foi a racionalidade técnico-instrumental da ciência. Com o desenvolvimento do capitalismo assistimos a uma brutal absorção do pilar da emancipação pelo da regulação. Assim, a ciência teve centralidade no projeto moderno, reafirmando um modelo epistemológico totalmente regulado pelos interesses do mercado.

Pereira, 1998). É a lógica da competição o imperativo que comanda a vida moderna, e o mercado, não mais as relações humanas, é a principal ética que faz as pessoas se moverem no mundo.

...É preciso tornar-se um sujeito de razão. Prontidão. Amadurecimento. Pressa. Rotina catalogada: escola de inglês, judô informática natação ufa! Crianças vivendo na rua. Trabalho infantil. Erotização. Prostituição. Objeto de consumo. Apressamento da infância. Empurrada/seduzida cada vez mais para o futuro – o mundo adulto -, contempla o passado e acumula ruínas a seus pés: brinquedo, fantasia, peraltice, imaginação, burburinho. “Já é uma mocinha”, É homem feito”... E o tempo? O tempo passou na janela, como diz a canção popular. E a gente não viu. (Souza e Pereira, 1998, p. 32).

A vivência da infância encontra crescente limitação de ordem espacial e temporal. O bairro, a rua, os parques quase não existem mais e, quando existem, são ameaçadores à integridade das pessoas dada a violência, o que tem levado ao enclausuramento e ao diálogo cada vez maior com as máquinas (computador, *video game*, televisão). A situação de vida das crianças do meio rural e das crianças sem-terra não se identifica com agenda lotada, *video-game* ou televisão, uma vez que essa é a forma de construção da vida predominantemente urbana. Porém, a ideologia do apressamento para a idade adulta que se relaciona com as condições estruturais e econômicas da sociedade capitalista, tem colocado às crianças do meio rural a se inserirem desde muito cedo no mundo do trabalho, atribuindo a essas o estatuto ou de futuros herdeiros da terra e da propriedade, ou de sujeitos potenciais da esperança de algum dia conquistar – com o fruto de seu trabalho - a terra tão sonhada para tirar-lhes da condição de peões, bóias-frias ou arrendatários (Martins, 1993). Por isso, também o tempo não lhes pertence, pois a lógica do mundo do trabalho é que se sobressai sobre o tempo da criança, tanto para as pobres trabalhadoras como para as ricas, que tem seu tempo tomado com tarefas que, como vimos, estão comprometidas com o futuro.

Tendo claro que os problemas relativos à infância estão relacionados à super estrutura de um modelo social que se sustenta com base na exploração e na desigualdade, é no estudo de experiências sociais que buscam resistir a esse sistema, que encontraremos contribuições para superá-lo. Segundo Boaventura Santos (2000), as respostas para os problemas da modernidade devem ser buscadas no interior das experiências daqueles segmentos que mais ficaram marginalizados na sociedade

Segundo Langsted (1991)⁴,

A maioria das informações que nós temos sobre o desenvolvimento psicológico das crianças provém dos adultos. Poucos projetos de pesquisa entrevistam as próprias crianças preferindo obter suas informações dos adultos que tem contato diário com as crianças. Em muitos casos, isto é porque a informação fornecida pelos adultos é considerada como sendo mais confiável e válida do que a informação obtida a partir das crianças.

Podemos relacionar essa evidente ocultação da participação infantil nas pesquisas a uma concepção construída na modernidade que coloca as crianças na condição de *infans*, ou seja, aquele que não fala. Ao mesmo tempo em que a modernidade funda o conceito de infância como uma categoria específica e diferente dos adultos, essa concepção tem colocado às crianças numa condição de seres irracionais e menores em relação aos adultos, grupo que, no desenvolvimento da modernidade, consolidou-se com maior poder sobre os outros.

Assim, e junto a isto, existe a problemática das limitações que se colocam para a vivência da infância em nossos tempos, em decorrência, principalmente, da situação de desigualdade social que se acirrou com o desenvolvimento do capitalismo na modernidade.

A concepção moderna de infância atribuiu a essa fase etária um caráter de preparação para a vida adulta. Uma vez que a modernidade caracteriza-se como a idade da razão, a criança, vista como um ser irracional, deve ser preparada para, no futuro, ser valorizada como adulto, dotado de razão. Com o aumento das desigualdades sociais, a infância, que no ideário moderno se embasa num modelo burguês, acaba sendo fortemente atacada, dada as condições de barbárie social oriunda da sociedade capitalista.

Assim, atualmente temos vivido um crescente confinamento das crianças, e um cerceamento das possibilidades delas viverem suas infâncias. Esse fenômeno é presente tanto na vida das crianças pobres como das crianças ricas. Pois, se por um lado, as crianças pobres (contradizendo a concepção moderna de seres irracionais) são precocemente colocadas no mundo do trabalho para darem conta de sua existência, as crianças ricas também estão submetidas a uma agenda lotada (inglês, computação, natação, tênis, etc...) porque, afinal, *o tempo não pára e tempo é dinheiro* (Souza e

⁴ Tradução livre de Débora Thomé Sayão, revisada por Edna Duck e Brian Duck. (mimeo).

torna-se um campo fértil para enfrentarmos os problemas impostos à classe trabalhadora nos tempos atuais. Estreitando nosso foco de observação e direcionando nosso olhar de pesquisadores e educadores comprometidos especialmente com as populações infantis, dedicamos este estudo a análise dos problemas que se colocam atualmente para o direito ao usufruto da infância. Assim, entendemos que a própria pesquisa deve deflagrar uma possibilidade de atribuir estatuto de sujeito ativo a quem sempre esteve relegado ao silêncio e à espera.

Dentre tantos sujeitos considerados inválidos na escrita da história, especialmente na produção científica, as crianças são as mais marginalizadas. Esses sujeitos de pouca idade, num sistema social que se sustenta pela exacerbação da relação capital x trabalho, são as maiores vítimas, uma vez que lhes restam ainda menos alternativas para se libertarem da condição de profunda exclusão e dominação que tem marcado as relações sociais na sociedade capitalista.

Justificamos esse entendimento a partir do reconhecimento de que, sobre elas, pesa a condição de serem dependentes dos adultos (apesar de muitas não terem nem mesmo esse direito). Esse fato tem levado a construção de uma cultura “adultocêntrica” que relega às crianças a condição de “menores”, imbecis, submissos, incapazes, irracionais, portanto, sem vez e voz.

Na tradição científica, as crianças não fazem parte dos grupos de informantes considerados válidos (Martins, 1993). No campo da pesquisa, são incipientes os estudos que se propõem a pesquisar as crianças *a partir delas próprias* (Sarmiento e Pinto, 1997)². No entanto, a constatação de que as pesquisas que envolvem a infância precisam superar o fazer *sobre* as crianças para incluir o fazer *com* as crianças, já é uma realidade admitida em vários países em todo mundo³.

² Recentemente, foi publicado um livro, composto de vários artigos escritos a partir de teses e dissertações, onde os autores enfocam as questões metodológicas na abordagem com crianças. Ver: Faria, A.L.G.de; Demartini, Z.B.F.; Prado, P.D. (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP : Autores Associados, 2002.

³ No contexto europeu pode-se evidenciar uma trajetória mais longa em relação aos estudos da infância, principalmente no campo da Sociologia da Infância, como é o caso da Inglaterra e França. Ainda que nesses países a infância tenha sido estudada de forma muito mais ampla, abarcando o estudo das crianças em diversos contextos, o que emerge na consolidação de uma sociologia da infância, esses estudos apresentam como o principal entrave as questões de ordem metodológica. Neste sentido, não se trata somente de incluir a participação das crianças como sujeitos da pesquisa, mas principalmente, do *como* incluir.

INTRODUÇÃO

1. O problema e sua relevância

O envolvimento com a luta dos trabalhadores Rurais Sem Terra, associado ao compromisso político-pedagógico com a luta pelo direito à infância, tem-nos chamado para a necessidade de aliar a pesquisa à construção de um projeto de vida em favor dos excluídos e marginalizados do sistema. Nos referenciamos em Silva (2000), para dizer que o fazer investigativo ganha mais sentido quando se torna possível a fusão da história pessoal com a da vida pública, política e profissional. Por isso, esta pesquisa engaja-se primeiramente, à opção política de buscar encontrar coerência para a produção científica naquilo que consideramos ser seu papel: ajudar a construir uma nova humanidade.

Trata-se, pois, de encarar uma problemática, construída historicamente, com base em um projeto que desvaloriza a vida humana e planetária para subordiná-la à reprodução de um sistema perverso que tem na acumulação de capital sua “pobre” razão de ser. Como consequência desse sistema, que se sustenta na exploração de uma classe sobre a outra, temos vivido tempos de acirrada crise social: são milhares de pessoas sem comida, sem-teto, sem-educação, sem-saúde, sem-emprego, sem-terra, sem-dignidade, sem-infância, sem-velhice, sem presente e sem esperança no futuro.¹

Diante de um panorama de profunda exclusão a que a classe trabalhadora, a duras penas, vem tentando sobreviver e resistir para fazer valer seus interesses e direitos, nos propomos a abrir um espaço, por meio deste estudo, para dar vez e voz aos excluídos e aos *mudos da história* (Martins, 1993). Assim é que, dentre tantos excluídos, optamos em nos aproximar de sujeitos que fizeram de sua condição de expropriados da terra, o motivo básico para deflagrar um processo de luta contra as opressões e as contradições desse sistema classista e assumir sua condição de agente sujeito da história. Sabemos que, aprender com a experiência de um movimento social não só de resistência, mas também de intencional perspectiva de projeto de sociedade,

¹ O número de brasileiros abaixo da linha de pobreza, o de indigentes, não parou de crescer: eram 47,2 milhões em 1994, aumentando para 54,5 milhões em 1999. São brasileiros que ganham menos de um dólar por dia. Fonte: PNAB, 2001, extraído da agenda MST, 2003.

3.2. A LUTA	101
3.2.1 AS SIGNIFICAÇÕES DAS CRIANÇAS	101
3.2.2. O MANIFESTO DAS CRIANÇAS	111
3.2.3. O ACAMPAMENTO INFANTIL	114
3.3. O TRABALHO	118
3.3.1. SIGNIFICAÇÕES E PRODUÇÕES INFANTIS	127
3.3.1.1. O TRABALHO COMO ESTRATÉGIA DE SOBREVIVÊNCIA ECONÔMICA	128
3.3.1.2. O TRABALHO COMO ESTRATÉGIA DE VALORIZAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL	129
3.3.1.3. O TRABALHO COMO ESTRATÉGIA DE MANIFESTAÇÃO LÚDICA	133
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 139
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 144

SUMÁRIO

<i>INTRODUÇÃO</i>	<i>1</i>
1. O PROBLEMA E SUA RELEVÂNCIA	1
2. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA	9
3. PRESSUPOSTOS E CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	12
<i>CAPÍTULO I</i>	
<i>INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E MODERNIDADE</i>	<i>17</i>
<i>CAPÍTULO II</i>	
<i>CRIANÇAS EM MOVIMENTO NA LUTA PELA TERRA</i>	<i>32</i>
2.1. AS CRIANÇAS E A HISTÓRIA DO MOVIMENTO SEM TERRA	33
2.2. AS CRIANÇAS E A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO SEM TERRA	44
2.3. AS CRIANÇAS NO ASSENTAMENTO <i>CONQUISTA NA FRONTEIRA</i>	54
2.3.1. O ASSENTAMENTO <i>CONQUISTA NA FRONTEIRA</i> : UMA HISTÓRIA DENTRO DA HISTÓRIA	58
2.3.2. O COLETIVO, A COOPERATIVA E AS CRIANÇAS	64
2.3.3. O COLETIVO, A ESCOLA E AS CRIANÇAS	75
<i>CAPÍTULO III</i>	
<i>UMA PEDAGOGIA EM MOVIMENTO: A MÍSTICA, A LUTA E O TRABALHO NA VIDA DAS CRIANÇAS</i>	<i>89</i>
3.1 A MÍSTICA	90
3.1.1. AS SIGNIFICAÇÕES DAS CRIANÇAS	91
3.1.2. SURPRESA!!! VAMOS A FESTA?	96

ABSTRACT

Looking for to understand as the Pedagogy of the Movement Without Earth (MST) is meant and (re) produced by the children inserted in that Movement, it is that we executed this investigation. For so much, we accomplished field research in a collective establishment of the state of Santa Catarina - the establishment Conquers in the Border - tends the children as the main informers and protagonists. The approach with the reality of that establishment, took us to focus the relationships that these establish with the mystic, the fight and the work. Like this, understood so much that the children talk about those elements - what denominated of significances - as the form for which they try- what understood as productions. For the attainment of those objectives, we accomplished observations, we registered and analyzed informal conversations, as well as we were worth ourselves of other several materials and resources, as compositions written by the children, interviews semi-structured individual and collective and photographic registration. With base in the knowledge on the form as the children Without Earth mean and (re)produce the educational processes lived in the relationship with the Pedagogy of MST, we looked for to build indicative to contemplate so much about the education of the childhood inside the establishment investigated as on other contexts where MST is made present as educational subject. Informed of that, we tried to find in the children possible " tracks " that pointed solutions to the problems faced in the usufruct of the right to the childhood, that, in general, they are related to the " no-place " the one that were (and they are) submitted as product of the predominant conception of childhood built by the modernity. The research we took to notice that the children, in the relationship that you/they establish with the pedagogic elements for us observed, so much they reproduce the meanings and the adult forms as well as they subvert them. Being like this, they manifest the desire to interact among equal, with the nature and with the oldest, which it is in that case, in a certain way, facilitated by the form of collective organization of the establishment. Besides, they indicate that the amusement is a component always present, it marks the form like them reproduce and they link with the Pedagogy and the culture of MST.

RESUMO

Buscando compreender como a Pedagogia do Movimento Sem Terra é significada e (re) produzida pelas crianças inseridas nesse Movimento, é que efetivamos esta investigação. Para tanto, realizamos pesquisa de campo em um assentamento coletivo do estado de Santa Catarina – o assentamento *Conquista na Fronteira* – tendo as crianças como as principais informantes e protagonistas. A aproximação com a realidade desse assentamento, levou-nos a focalizar as relações que estas estabelecem com a mística, a luta e o trabalho. Assim, tratamos de compreender tanto o que as crianças falam sobre esses elementos - o que denominamos de significações - como a forma pelo qual os experienciam - o que entendemos como produções. Para a consecução desses objetivos, realizamos observações, registramos e analisamos conversas informais, bem como nos valem de diversos outros materiais e recursos, como redações escritas pelas crianças, entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas e registro fotográfico. Com base no conhecimento sobre a forma como as crianças Sem Terra significam e (re) produzem os processos educativos vivenciados na relação com a Pedagogia do MST, buscamos construir indicativos para refletir tanto sobre a educação da infância no interior do assentamento investigado como sobre outros contextos onde o MST se faz presente como sujeito educativo. A par disso, procuramos encontrar nas crianças possíveis “pistas” que apontassem soluções aos problemas enfrentados no usufruto do direito à infância, que, de modo geral, se encontram relacionados ao “não-lugar” a que estiveram (e estão) submetidas como produto da concepção hegemônica de infância construída pela modernidade. A pesquisa nos levou a perceber que as crianças, na relação que estabelecem com os elementos pedagógicos por nós observados, tanto reproduzem os significados e as formas adultas como também os subvertem. Sendo assim, manifestam o desejo de interagir entre pares, com a natureza e com os mais velhos, o que nesse caso é, de certa forma, facilitado pela forma de organização coletiva do assentamento. Além disso, indicam que a ludicidade é um componente sempre presente, o que marca a forma infantil de elas se relacionarem e (re) produzirem a Pedagogia e a cultura do MST.

AGRADEÇO...

Aos companheiros e companheiras do MST, pelas informações, trocas e por tudo o que me ensinam. Agradeço especialmente às pessoas do assentamento Conquista na Fronteira, pela forma humanamente carinhosa com que sempre me acolheram e, de forma muito especial, agradeço às crianças, sujeitos desta pesquisa, pela confiança, aprendizagens e amizade construída ao longo de nossos encontros.

À minha família amada: minhas irmãs, irmão e cônjuges, pelas palavras de incentivo e afeto que nunca faltaram; meus sobrinhos, que proporcionam viver minha dimensão brincalhona, e, de forma muito especial, agradeço a meus pais, por estarem sempre do meu lado, suportando minhas ausências e acreditando nos meus ideais. Obrigada por tanto amor!

Ao professor Josué, orientador desta pesquisa, pelas contribuições, dedicação e principalmente pela forma respeitosa e carinhosa com que construiu a tarefa de orientação.

Ao professor Maurício, pelas valiosas contribuições e à professora Célia, pelos vários momentos de que dispôs a me ouvir e a refletir junto essa pesquisa.

À Geraldina, pela forma comprometida e competente com que realizou a revisão desse trabalho.

Aos funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, pela dedicação e incentivo no decorrer do curso e ao CNPQ pela concessão da bolsa.

Aos professores(as), ex-colegas e parceiros(as) de trabalho com quem aprendo e me fortaleço na construção de uma educação transformadora. Valeu Edgard, Marcinho, Alexandre, Débora, Iara, Ingrid, Rodrigo, Bagé, Denis, Bel... Agradeço especialmente ao professor e amigo Capela, cujo exemplo de compromisso e ousadia tem fortalecido meu percurso de educadora e militante por um mundo mais humanizado.

Aos participantes do Núcleo de Estudos de 0 a 6 anos (NEE 0 a 6) e às colegas de mestrado: Kátia, Patrícia, Adriane, Auci e Raquel, que têm me provocado e motivado a valorizar minhas potencialidades e superar meus limites.

À Mari e ao Marcelo, com quem compartilhei dia a dia momentos difíceis e gloriosos deste trabalho. Obrigada pela paciência, apoio e amizade de vocês.

À Rê e ao Cezinha, amigos de todas as horas, que amorosamente me ajudaram e tornaram esse trabalho mais rico, reflexivo e belo.

Aos demais amigos e amigas que, de perto ou de longe estiveram contribuindo para a concretização deste trabalho. Valeu Sandra, Marcelus, Mórgui, Mari, Mile, Nino, Zeca, Betina, Luciano, Jaime, André, Cléber, “Rô (em memória)”... A amizade de vocês tem dado mais sentido e gosto para minha existência...

A todos aqueles e aquelas que certamente deixei de listar, mas que fazem parte do que sou, penso e construo nessa caminhada...

Obrigada!

*Às crianças Sem Terra, especialmente àquelas
que vivem no assentamento Conquista na
Fronteira, que amorosamente me ensinaram a
conhecê-las.*

BOLA DE MEIA, BOLA DE GUDE

*Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão*

*Há um passado no meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão*

*E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade
Alegria e amor*

*Pois não posso, não devo, não quero
Viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal*

*Bola de meia, bola de gude
O solitário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão.*

(Milton Nascimento / Fernando Brant)



Deise Arenhart

**A MÍSTICA, A LUTA E O TRABALHO NA VIDA DAS
CRIANÇAS DO ASSENTAMENTO CONQUISTA NA
FRONTEIRA: SIGNIFICAÇÕES E PRODUÇÕES INFANTIS**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina, como exigência
parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação sob a orientação do Prof. Dr. João
Josué da Silva Filho.**

Florianópolis

2003