

A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO MST: O OLHAR DAS CRIANÇAS SOBRE UMA PEDAGOGIA EM MOVIMENTO

ARENHART, Deise – UFSC

GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: CNPq

1. Introdução

É notável como a infância vem sendo alvo de grande preocupação nos tempos atuais. Destaque-se que as condições em que as crianças estão imersas em um sem-número de situações cada vez mais ameaçam a experiência da infância. Problemas como “adultização” precoce, confinamento espacial, estranhamento entre as gerações, trabalho infantil, maus-tratos, abuso sexual, etc, mobilizam a sociedade e têm sido destaque na agenda das políticas públicas de proteção, assistência e educação.

Considerando que a ameaça ao direito à infância se radica no acirramento da crise social que caracteriza esse momento histórico, tornou-se importante buscar pistas para refletir sobre os problemas relacionados à infância e à sociedade, especialmente nos aspectos relativos à educação. Sabendo que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST - tem clara intencionalidade pedagógica de modo a acionar um processo de formação humana aos sujeitos sem-terra, considere importante conhecer e refletir acerca da experiência de um movimento social que se propõe a fazer frente ao sistema de organização social capitalista: refletir sobre a Pedagogia que construíram, para quê e como educam, focalizando a relação que as crianças estabelecem com os processos pedagógicos que perpassam a experiência da infância nesse movimento social.

A decisão de destacar a relação que as crianças estabelecem com esse processo educativo idealizado pelo MST se justifica pela necessidade de dar coerência a uma concepção que reconhece as crianças como atores sociais e, portanto, *as mais capazes de nos fornecer informações no que concerne a elas próprias* (SARMENTO e PINTO, 1997; LANSTED, 1991). Buscar oportunizar a expressão das crianças sobre o que vivem através da referência de um projeto educativo definido e orientado para elas, tem a ver com a tentativa de contribuir para a construção de uma cultura no campo científico da educação e, em especial, no MST, de inserção das crianças também como protagonistas na construção do conhecimento referente à infância e sua educação.

Dentre tantos elementos pedagógicos acionados no processo de luta do MST, escolhi destacar para o presente trabalho a análise sobre as relações que as crianças estabelecem com a *luta*, com a *mística* e com o *trabalho*. O estudo se concentrou na análise desses três aspectos por perceber que eles se mostraram extremamente reveladores do cotidiano das crianças pesquisadas.

Para dar conta da discussão proposta nesse artigo, o texto está dividido de forma que, no primeiro tópico, contextualizo sucintamente o cenário onde foi realizado o estudo, o processo de construção dos recortes da pesquisa e coloco alguns dos pressupostos teórico-metodológicos que a orientaram. Realizo, em seguida, um breve retrato das crianças “Sem Terra”, no qual analiso a construção da infância na relação com a Pedagogia do MST. Finalizo no terceiro tópico com a análise e discussão da relação que as crianças estabelecem com a Pedagogia do MST, especialmente, com a mística, com a luta e com o trabalho.

2. O processo e o cenário da pesquisa

Para analisar a relação que as crianças estabelecem com a Pedagogia do MST, parti de duas considerações básicas, sobre as quais foram definidos dois conceitos teórico-metodológicos para orientar o olhar.

A primeira consideração refere-se à concepção de que as crianças são agentes ativos na construção da cultura. Assim, contradizendo a perspectiva que as toma como seres passivos, entendo que elas (re)produzem, (re)constroem e transformam a cultura, impregnando-a de seus modos, pensamentos, críticas e desejos. Não se trata, contudo, 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 formam, também são formadas por ele.

A segunda consideração é que as crianças, levadas pelo fato de se reconhecerem como um grupo subordinado aos saberes e domínios dos adultos, geralmente não dizem aquilo que realmente pensam ou sentem, mas aquilo que elas pressupõem 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.

Com base nessas considerações, que se explicitaram no decorrer da pesquisa, percebi que era preciso tomar duas formas de aproximação: uma é o que denominei 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 denominei de *produções*, ou seja, aquilo que elas expressam na ação, os modos com que realizam determinada atividade.

Assim, o objeto da pesquisa foi sendo construído pelo diálogo entre os estudos teóricos e a imersão na realidade empírica. Vivendo um processo dialético entre um olhar aberto e ao mesmo tempo vigiado, foi se configurando o 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*.

A pesquisa de campo foi realizada junto a crianças moradoras no assentamento *Conquista na Fronteira*, cujo projeto político e pedagógico está articulado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Esse assentamento comporta 60 famílias que coletivizaram a terra, o trabalho e a produção, de modo que essa característica de organização coletiva leva esse assentamento a ser visto como uma referência nacional na expressão do projeto de organização da vida no campo que o Movimento busca construir¹.

Para alçar a uma relação de aproximação, respeito e, principalmente de inteligibilidade sobre as manifestações das crianças, foi necessário um constante exercício de alteridade. Entrar nas entranhas do diferente e construir uma relação de igualdade sem escamotear as diferenças, eis o desafio. Um dos elementos que possibilitou a construção de uma relação de alteridade entre pesquisadora - adulta – e sujeitos da pesquisa – crianças – foi, certamente, a condição que a pesquisadora guarda de ser portadora de uma infância, de ter uma criança registrada em seu corpo histórico e esta estar presente em sua humanidade.

Uma vez que as crianças não constituem uma comunidade isolada, os estudos com elas devem buscar compreender o contexto sócio-cultural em que se inserem. Esta foi a motivação pela qual foram realizadas entrevistas com alguns adultos assentados no

¹ A pesquisa de campo foi realizada em 26 dias, distribuídos em quatro idas, sendo que a pesquisadora permanecia hospedada na casa das famílias assentadas, vivendo o cotidiano daquele grupo de assentados. Os instrumentos de coleta de dados referem-se a observação registrada em diário de campo, conversas informais com as crianças, redações escritas por elas e entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas.

Conquista da Fronteira. Buscou-se apreender também as expectativas, conflitos, intencionalidades que eles têm para com a educação das crianças, fatos que, direta ou indiretamente, afetam as vidas das mesmas, a forma como sentem, pensam e se colocam diante da realidade. Realizei ainda uma entrevista com a coordenadora do setor de educação do MST em SC, bem como me vali de diversos materiais (livros, revistas, boletins, teses e dissertações) do e sobre o MST, incluindo uma vasta bibliografia nas áreas da Sociologia, Psicologia, História, Pedagogia e Antropologia, que se relacionam com a infância e com os recortes temáticos e metodológicos do estudo.

3. A(s) Infância(s) em movimento na luta pela terra

Os últimos estudos construídos em torno da infância têm avançado no sentido de reconhecerem o caráter de heterogeneidade inerente a essa categoria. Ao mesmo tempo em que ela se define por congregar um grupo geracional, isso não é o que, concretamente, garante sua homogeneização, uma vez que a infância é uma experiência diversa, pois elementos como *inserção social, cultura, etnia e gênero* (Sarmiento, 1997) vão construir diferentes modos de ser criança e viver a infância em cada formação social e em cada momento histórico.

Embora haja diversidade dentro do próprio MST, é possível perceber alguns elementos comuns na constituição das experiências sócio-culturais das crianças que estão envolvidas na luta pela terra. Elementos como, a condição de viverem suas infâncias no contexto do mundo rural, pertencerem a classe trabalhadora e fazerem parte do MST. Considero 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 as próprias crianças 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.

Por outro lado, seus corpos retratam também uma identidade de luta, dignidade e confiança no presente e no futuro, resultados da inserção em um movimento social que produz essa força no interior dos seus processos educativos. As crianças Sem Terra vivem, crescem e se educam num contexto em que o próprio Movimento se coloca como o principal sujeito educativo (Caldart, 2000). A experiência das ocupações, da organização coletiva, da sobrevivência no acampamento, da participação nas assembleias, marchas, congressos, audiências com o poder público, mobilizações, o trabalho na perspectiva coletiva e cooperada, a produção na perspectiva agro-ecológica, o cultivo da memória e da história dos trabalhadores, a realização das místicas e o cultivo dos símbolos que identificam a organização coletiva, entre outras ações que perpassam a experiência de estar *em movimento* no Movimento têm a potencialidade pedagógica de construir essa identidade coletiva, forjada sob novos valores, capazes de sustentar um novo jeito de viver.

As crianças convivem com essa Pedagogia e o MST reconhece que o espaço escolar é, por excelência, o lócus privilegiado de educação das novas gerações. Para tanto, busca 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, 2001:23).

A Escola do assentamento investigado constitui-se como mais um espaço onde o MST se faz presente. Isso fica evidente na forma crítica de abordar os conteúdos, analisados numa *perspectiva de classe*; na realização diária das *místicas*, pela qual as crianças vivenciam a *história* da luta de seus pais e precursores por meio da *memória* destes; na presença dos *símbolos* que retratam a luta; na articulação dos conteúdos escolares com a *realidade* da vida de seus sujeitos; na relação aberta e *democrática* entre escola e comunidade, na medida em que os pais reúnem-se bimestralmente para indicar os *Temas Geradores* significativos de serem estudados para aquela realidade; na combinação entre *estudo e trabalho* e no exercício da *organização coletiva*, pela qual as crianças formam a sua própria Cooperativa, o que, garante, em grande parte, a gestão da escola com a participação infantil.

4. Uma Pedagogia em movimento: a mística, a luta e o trabalho na vida das crianças

4.1 “A mística para nós é um modo de viver, né...”

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 Movimento².

O sentido da mística para o MST relaciona-se ao *cultivo da história ou da memória do povo*. Segundo Caldart (2000) não há como respeitar uma história que não se conhece. Assim, essa memória é aprendida através de símbolos e manifestações culturais que, considerando a cultura do homem do campo, busca tanto informar sobre uma memória social, como também despertar sentimentos de paixão e identificação com essa história.

Para as crianças, o significado da mística, dentre tantos elementos que se inter cruzam, pode ser identificado em 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).

² No assentamento investigado, a mística se traduz como um ato cívico-social, artístico-cultural que acontece diariamente antes do início das atividades escolares.

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 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).

Percebi 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. Essa percepção fica evidente na descrição do episódio a seguir, tido como uma produção das crianças realizando uma mística na escola.

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, 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...

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

Relacionando as falas com a descrição da mística observada, veremos que, até certo ponto, as crianças reproduzem o que aprendem dos adultos – como acontecem 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), pesquisando sobre a socialização infantil, estabelece a tese que denomina “reprodução interpretativa”, em oposição à perspectiva de reprodução passiva, presente nas teorias tradicionais de socialização. Sendo sujeitos e agentes ativos na construção da cultura, no lugar de assimilar passivamente conteúdos, crenças, valores, costumes, etc., as crianças 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 estabelecida em seu meio, elaboram também uma interpretação da mesma.

Ainda na direção de buscar analisar o modo como as crianças (re)produziram a mística aprendida nas suas experiências educativas no MST, lanço mão das idéias de Iturra (2002). Esse autor, buscando *características para entender a epistemologia infantil* (2002, p.19), 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 e a compreensão do que uma possível conciliação poderia acarretar para o desmantelamento da organização do Movimento, seria difícil acatar a hipótese apresentada pelas crianças para a finalização da mística. Já em relação às crianças, por mais que elas aprendam com os pais que essa é uma 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, acabam manifestando outras soluções, no caso, o desejo de paz, de conciliação entre os opositores.

O mesmo autor percebeu, também, em suas pesquisas com crianças, uma tendência que estas possuem de fugir da realidade, uma vez que o real mostrado pelos adultos muitas vezes aparece de forma incompreensível ou mesmo choca as crianças. Olhando para as crianças pesquisadas, percebo 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” das crianças por meio da mística que realizam, tem a ver com o fato de que as crianças pesquisadas (as autoras do ato analisado) não terem 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. Portanto, nessa análise, se inter cruzam elementos relativos aos modos de ser de um grupo geracional percebidos nos estudos que analisam as culturas infantis, com fatores de ordem social marcados na história de vida dos sujeitos analisados.

3.2. “Nós nos sentimos como pequenos lutadores...”

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 muitas crianças não enfrentaram a luta em seu sentido mais de confronto físico por não terem sido acampadas, cabe perguntar: Como então elas entendem o que é lutar? O que identificam como coisas pelas quais se pode lutar como Sem Terra? Será que elas vêem distinção entre as causas dos adultos e as suas? Será que aparece distinção também em relação ao jeito de lutar? Afinal, como as crianças *lutam*?

No âmbito das significações, ao mesmo tempo em que algumas crianças afirmaram que já estão lutando, elas também dizem que, como crianças, estão aprendendo a lutar. 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*.

Se o direito a participar das experiências que envolvem a luta do MST é importante para garantir estatuto de cidadania as crianças, o que vem a qualificar essa participação no sentido dela ser ativa e respeitosa em relação à condição infantil é justamente a forma como se dá essa participação. Como forma de evidenciar este aspecto abordo a seguir o que as crianças dizem sobre suas bandeiras de luta e formas de participação.

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. Contudo, as crianças não se remetem especialmente a seus direitos de crianças. Demonstrem 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 se sensibilizarem frente ao sofrimento alheio, ajudam os 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.

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.

“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 para ajudar as outras pessoas também.”. (Volnei, 8 anos).

Grande parte das crianças relacionou a *luta* com o trabalho, levando a entender que neste último encontra-se uma das formas de lutar. Assim como estão aprendendo a trabalhar, também estão aprendendo a lutar. 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).

O episódio que descrevo a seguir foi narrado pelas crianças como uma ação pela qual sentiram-se lutando, sentiram-se “Sem Terrinha”. Essa narrativa, porém, não trata de uma manifestação observável no tempo em que estive em campo, mas sim da memória viva das crianças, de uma memória que faz questão de não ser apagada.

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 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 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. Nos sentimos como pequenos lutadores.

Relacionando essa narrativa com os discursos nos quais apontam que ainda estão aprendendo a lutar, percebe-se novamente uma dualidade. Se, por um lado, se auto-reconhecem como futuros lutadores, por outro, demonstram que já o são, nas suas condições e no seu tempo. No manifesto das crianças conclamando a cooperativa a cumprir o que fora acordado está expressa 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.

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 é possível dizer que ela não existe. Este é mais um ensinamento sobre o qual as crianças desta pesquisa me fizeram refletir: que estão aprendendo a ser cidadãs à medida em que esta 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.

Talvez pelo fato de a aprendizagem da *luta* se dar pela própria experiência de estar *em movimento*, 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.

3.3 “É porque eu gosto de trabalhar...”

Surpreendendo-me nas minhas hipóteses, as crianças revelaram gostar de trabalhar. Buscando compreender os motivos aos quais se atrelam esse gosto, pude identificar que se relacionam a três significados que o trabalho³ tem para as crianças pesquisadas: 1) O trabalho como estratégia de sobrevivência econômica; 2) O trabalho como estratégia de valorização e interação social e; 3) O trabalho como estratégia de manifestação lúdica.

No primeiro caso, as crianças reproduzem o valor atribuído ao trabalho na sociedade capitalista, pelo qual garantimos o dinheiro necessário à sobrevivência, porém, também subvertem a ótica individualista relacionada a esse valor pela lógica do capital, o que indica a presença dos valores aprendidos no MST.

“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).

No segundo aspecto por elas apontado, percebe-se que as crianças buscam, por meio do trabalho, garantir a satisfação de duas necessidades que, talvez fora dele, não conseguissem ver supridas.

A primeira está relacionada à busca de valorização social. *“Eu gosto de trabalhar para ter o próprio dinheiro e porque daí nós já estamos trabalhando que nem os grandes.”.* (Andrea, 11 anos). Considero que é preciso estranhar o desejo que as crianças expressam em serem valorizadas como os adultos, estranhando também o próprio lugar que a modernidade colocou a infância – lugar de espera e preparação para a vida adulta. Se não se sentem valorizadas pelo que são e fazem enquanto crianças, é compreensível que queiram logo fazer o que os adultos fazem, e o trabalho é a primeira porta de entrada para obter esta valorização.

A segunda necessidade está relacionada com a tentativa das crianças de garantirem uma outra condição que a sociedade capitalista tem gradativamente negado a infância: o convívio com os pais e familiares.

“As vezes 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

³ O trabalho, para o MST, é visto como princípio educativo. No assentamento investigado, ele se faz bastante presente na Escola, onde se busca a combinação entre estudo e trabalho e, pelo qual, as crianças constituem sua própria Cooperativa.

de ficar perto da minha família, acompanhar assim na roça.”. (Cleide, 11 anos).

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. Por outro lado, o modo de vida do campo ainda consegue manter a aproximação entre as gerações, pois a mistura entre crianças e adultos permite as 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 dos mais velhos, assim, também não *se reconhecem como continuidade da história dos pais* (Pereira e Souza, 1998, p. 38). As crianças sentem e resistem a esse afastamento, demonstrando o quanto nosso processo de humanização está atrelado às relações sociais, especialmente, o quanto o afeto é essencial á felicidade humana.

A possibilidade de manifestação lúdica atribuída como a terceira significação dada pelas crianças ao trabalho está relacionada às várias interações vividas pelas crianças por meio desse: o contato com a natureza (terra, plantas, água, animais), a companhia dos adultos e dos pares. Assim, como crianças, indicam que a motivação dominante da atividade de trabalhar não está necessariamente na produção advinda do trabalho, como o é na lógica adulta, mas nas experiências, sensações, prazer imediato que podem obter através dele. 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.

Explico o fato das crianças atribuírem ao trabalho a possibilidade dele ser também um espaço de manifestação lúdica, sob dois fatores que se complementam: um relacionado ao contexto e outro as características constitutivas do ser criança. Ao que cabe ao contexto, é preciso reconhecer que é o trabalho na perspectiva coletiva que permite relações menos individualizadas e mais lúdicas, inclusive para os adultos. Para as crianças, o trabalho nas equipes adquirem mais graça porque quando estão juntas, em pares, transformam a atividade do trabalhar em brincadeira e os instrumentos de trabalho, em brinquedo.

“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 segundo elemento, conforme já reiterado nas análises anteriores, relaciona-se à tendência das crianças em encontrarem sentidos muito mais na ação a que estão entregues no presente do que no resultado da ação isenta de sentido imediato. Por isso, elas trabalham exacerbando as possibilidades de trocar afetos, de criar, de inventar e de brincar e dessa forma nos ensinam outras possibilidades de viver o trabalho “sério”, formas mais lúdicas e prazerosas. 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.

4. Últimas considerações

Buscar compreender a constituição do ser criança *no e em* Movimento a partir delas mesmas (das crianças), levou-me a perceber alguns elementos que se relacionam nessa constituição. As crianças 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 enfatizados e, notadamente, na forma como, a partir destes, se relacionam com a vida, evidenciaram atitudes de apreensão e subversão da realidade. Isso reafirma a tese de que as crianças realizam uma (re) produção das estruturas sociais, pois, na condição de atores sociais as assimilam de forma interpretativa (Corsaro, 2002). Ao mesmo tempo em que assimilam e têm consciência dos objetivos educacionais que se relacionam a Pedagogia do MST, também inserem elementos que expressam nesses modos marcas culturais reveladoras da identidade da infância, da diversidade desse grupo geracional em relação aos adultos.

Nesse sentido, destaco os ensinamentos do MST e o das crianças.

Valores como solidariedade, consciência de classe, participação infantil, valorização do coletivo, cultivo da memória social, respeito à natureza e reconhecimento do ser humano como sujeito histórico, são algumas práticas observadas no contexto estudado que, a meu ver, conseguem confrontar a cultura capitalista e produzir um clima sócio-cultural em que a infância pode ser construída também com mais respeito e humanidade. Por isso, o MST indica a importância de conceber a educação numa perspectiva mais ampla do que a transmissão dos ditos conteúdos escolares, lembrando que é preciso cuidar dos conteúdos dos sujeitos que são construídos pelo confronto do velho com os novos valores, numa correlação em que a experiência do novo possa prevalecer.

Por fim, a presença das crianças “Sem Terra” no cenário das lutas sociais contemporâneas retrata a resistência de um grupo etário que esteve relegado ao “não lugar” (Souza e Pereira, 1988), ao silêncio, à espera e cujos membros passam a se colocar como atores sociais, protagonistas na construção de uma outra história para sua categoria e a sociedade. Assim, as crianças também nos ensinam quando indicam que são portadoras de capacidades culturalmente negadas na sociedade moderna. Surpreendendo os adultos ao mostrar grande capacidade de organização para suas causas, as crianças “Sem Terra” mostram que, para elas, o Movimento não é apenas uma escola de preparação para o futuro lutador, militante, trabalhador. Sendo o espelho do que andamos perdendo e ganhando no confronto com uma cultura de “desumanização”, as crianças ainda nos ensinam a recuperar a dimensão do afeto, a solidariedade, a capacidade de brincar e entregar-se ao presente, lembrando a todos nós que a vida merece ter sentido para todos e todas, em todas as idades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALDART, Roseli. *Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CORSARO, Willian A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº17 – p. 113-134, 2002.
- ITURRA, Raul. *As culturas da cultura: infantil, adulta, erudita*. In: Revista Educação, Sociedades e Culturas (p. 135–153). Ed. Afrontamento, nº 17, 2002.
- 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).

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 : Papyrus, 1997.

MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas*. Boletim da Educação nº 8. São Paulo, 2001.

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.

PINTO, Manuel e SARMENTO *As crianças contextos e identidades*. Coleção Infans. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1997.