



Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano

ISSN 1699-437X

Año 2007, Volumen 3, Número 5 (Diciembre)

QUANDO O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST - OCUPA A ESCOLA: A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM UMA ESCOLA EM MOVIMENTO

Deise Arenhart

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Brasil)

Dirección de contacto:

Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN
Centro de Ciências da Educação - CED
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Caixa Postal 5171 – Campus Universitário da Trindade
Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
CEP: 88040-900
correo-e: deise.arenhart@hotmail.com

RESUMO

Este texto tem por objetivo refletir acerca de uma experiência educativa escolar que se desenvolve por meio da Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Brasil. A idéia central está em construir a compreensão do movimento social como sujeito educativo, trazendo a experiência de uma escola que se alicerça na Pedagogia do MST. A pesquisa de campo foi realizada em um assentamento coletivo do MST, valendo-se de observações e entrevistas com adultos e crianças do assentamento e setores ligados à organização do Movimento. As reflexões tecidas ao longo do texto tomam como suporte estudos críticos do campo da Educação e Sociologia, especialmente do campo da Sociologia da Infância. O estudo indica que está *em movimento* uma experiência de formação humana gerida pela Pedagogia de um movimento social com clara perspectiva de projeto histórico. Solidariedade, consciência de classe, participação infantil, cultivo da memória social, coletividade, valorização da cultura rural e reconhecimento do ser humano como sujeito histórico são algumas práticas observadas que expressam a presença do MST como sujeito educativo.

Palavras chave: Infância - Educação - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - Escola

INTRODUÇÃO

Em tempos em que está colocada a necessidade de educar contra a barbárie (Kramer, 1999), tem ganhado espaço os estudos de experiências daqueles segmentos que ficaram mais à margem na sociedade moderna, por não estarem incluídos nos pilares regulatórios do mercado e nem do estado (Santos, 2000). Desse modo, os movimentos sociais, incluídos por Boaventura Santos no que denomina de princípio da comunidade, se colocam como campos férteis para apreender pistas capazes de auxiliar na busca de superação do estado de barbárie que o projeto moderno capitalista tem construído.

Foi com o ensejo de dar visibilidade às experiências educacionais que se engendram através da pedagogia de um movimento social que realizei, ainda no mestrado, um estudo que se propõe a analisar a educação das crianças no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Brasil – MST¹. Portanto, esse artigo é parte de minha dissertação de mestrado. Seu objetivo está em trazer elementos para compreender o MST como sujeito educativo e a relação da Pedagogia do MST com a Escola. Entender a Pedagogia que se desenvolve na dinâmica da luta pela terra, para quem e como o MST educa a coletividade Sem Terra, se relaciona à tentativa de compreender algumas questões importantes, tais como: O que o MST, seu projeto histórico e sua Pedagogia têm a contribuir com as reflexões sobre infância e educação? Como a Pedagogia desse movimento social se traduz na educação escolar?

Antes de passar a abordar sobre essas questões, considero importante, inicialmente, situar sobre a construção do objeto, as relações com o campo e os caminhos trilhados para percorrer o estudo.

Assim, uma questão crucial se refere a minha relação com o objeto e o campo: o MST, a infância e a educação. A definição por esse estudo foi construída pela fusão entre minha vida acadêmica, profissional e a militância política. Desde 1996, venho tendo acesso ao MST e participado de mobilizações, encontros, realizado estágios, ministrado cursos e disciplinas em escolas do MST e, a partir de 2001, venho orientando minhas atividades científicas buscando compreender e analisar a infância que se constitui e se educa nesse processo de luta pela terra, tendo o MST como contexto sócio-cultural e como sujeito educativo.

Assim, assumo que minha subjetividade de pesquisadora está emaranhada da paixão que me constrói como militante por um outro modelo de sociedade; é isso que leva a aliar-me ao MST. Contudo, a exemplo de grandes pensadores como Florestan Fernandes, Milton Santos, Paulo Freire, que tem defendido a importância de aliar a produção científica a uma outra ordem que não a socialmente vigente, reconheço que, ao mesmo tempo em que a condição de militante reitera a posição crítica do(a) pesquisador(a),

esta condição também pode vir carregada de armadilhas no sentido de deixar-se cegar pelo envolvimento e perder-se de seu papel.

No sentido de se esquivar dessa armadilha que cerca o pesquisador-militante, foi necessário um incessante exercício da vigilância epistemológica (Silva, 2000), para manter-me no meu lugar de cientista social. Para auxiliar nessa tarefa, apoiei-me em reflexões do campo da Antropologia, área que tem contribuições substanciais no tocante aos tratos com o campo, especialmente às relações sujeito-objeto. Nesse movimento, foram pertinentes as reflexões de Gusmão (2001), a qual alerta sobre o perigo da observação participante virar participação observante, de maneira que o pesquisador se identifique tanto com os sujeitos, ficando tão diluído no contexto que já não consegue o afastamento necessário para observá-lo e estranhá-lo, perdendo-se, portanto, de seu papel como pesquisador crítico.

Assim, guiando-me nos conceitos de aproximação e afastamento e vigilância epistemológica, fui construindo um jeito de fazer pesquisa que procurasse lidar dialeticamente e criticamente com as dimensões da paixão-razão, pesquisador-militante. Ao mesmo tempo em que o vínculo orgânico com o MST me permitiu uma melhor apreensão desse movimento, evitando um olhar colonizador que tende a guiar-se por preceitos burgueses e urbanos (próprios da minha condição social), também foi preciso lançar um olhar de estranhamento para que, de fato, conseguisse apreender seus limites e contradições e a pesquisa não se perdesse num texto panfletário, perdendo-se de seu objetivo de produzir uma análise científica sobre a educação no MST.

Passando a abordar sobre a construção dos processos e procedimentos metodológicos, esses foram construídos pelo diálogo entre os estudos teóricos e a imersão na realidade empírica. A pesquisa de campo foi realizada no assentamento Conquista na Fronteira, situado no extremo-oeste do estado de Santa Catarina, ao sul do território brasileiro. A escolha por este assentamento como campo se deu pelo fato dele ser uma referência do projeto que o MST tem buscado construir para a organização da vida no meio rural. Por isso, ele é a expressão do MST e isso se torna possível, principalmente, pela forma de organização coletiva².

No transcurso da pesquisa, foram 23 dias em que permaneci hospedada nas casas das famílias assentadas no Conquista da Fronteira (em abril de 2002, três dias; em maio, cinco dias; em agosto, 12 dias e em janeiro de 2003, três dias de permanência), o que possibilitou viver o cotidiano dos sujeitos pesquisados e perceber a dinâmica da vida em coletividade.

Um outro grande desafio metodológico a ser enfrentado se referiu a inclusão das crianças como principais sujeitos da pesquisa. A participação delas foi, antes de tudo, um pressuposto teórico; uma tentativa de superar a tradição científica que tem se limitado em fazer pesquisas sobre as crianças, mas não

com as crianças, para realizar o que tem indicado Sarmiento (1997) para os estudos da infância, quer seja, estudar as crianças a partir delas mesmas.

Um incessante exercício de alteridade fora o grande recurso utilizado para buscar uma aproximação respeitosa ao Outro a quem desejava conhecer. 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. A condição que guardo, como adulta pesquisadora, de ser portadora de uma infância, de ter uma criança registrada em meu corpo histórico e presente em minha humanidade, veio a favorecer crucialmente a construção de uma relação de alteridade entre mim – adulta - e os sujeitos da pesquisa – crianças.

De forma ou outra, a maioria das crianças da escola³ estiveram envolvidas, uma vez que estavam em contato e próximas do meu olhar atento. Ainda assim, após a explanação das intenções de meu estudo com elas, foi respeitado o desejo de cada criança em participar. Algumas se aproximavam mais e passaram a dividir espaços de brincadeiras, conversas, entrevistas, passeios, abrir suas casas para almoçar e pernoitar, pousar para fotos, sentir que alguém estava lá por causa delas...

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foi se revelando fundamental apostar na observação atenta e na aproximação com as crianças para que elas fossem autorizando a fazer uso de técnicas e instrumentos de pesquisa previamente programados. Assim, foram considerados materiais de análise, as conversas informais que se estabeleceram em diversos momentos, redações escritas pelas crianças na escola, bem como entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas. 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 repórter⁴. Além disso, também foi utilizado registro fotográfico, para permitir trazer mais perto e mais presente a realidade vivenciada. Esse procedimento permitiu envolver as crianças e aguçar-lhes a curiosidade sobre o interesse por elas. As conversas e observações foram registradas no diário de campo e as entrevistas gravadas em fita cassete.

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 e, nesse caso, se tornou relevante apreender, sobretudo, os princípios pedagógicos que orientam a Escola Construindo o Caminho. Sendo assim, foram realizadas entrevistas com alguns adultos assentados no Conquista da Fronteira, com a coordenadora do setor de educação do MST em SC, assim como pesquisa bibliográfica em materiais (livros, revistas, boletins, teses e dissertações) do e sobre o MST e bibliografia das áreas da Sociologia, Psicologia, História, Pedagogia, Antropologia, relacionada à infância e educação e aos recortes temáticos e metodológicos do estudo.

Situando, pois, brevemente, as relações com o campo e o método da pesquisa, a seguir, passo a abordar o desenvolvimento do tema do artigo, propriamente dito. Assim, o texto está estruturado de modo que, primeiramente, abordo sobre a gênese do MST, seus objetivos e sua relação com as históricas lutas pela terra no Brasil. Em seguida, abordo sobre a Pedagogia do MST, esclarecendo como ele se constitui como sujeito pedagógico. Nessa discussão, ainda situo sobre o lugar e as experiências que envolvem a participação das crianças no Movimento. No tópico seguinte, discuto acerca da relação da Pedagogia do MST com a Escola. Por fim, busco refletir acerca das contribuições que o MST, sua pedagogia e seu projeto histórico anunciam para o campo da educação e infância.

O MST E A HISTÓRIA FUNDIÁRIA DO BRASIL

O Brasil é um país que tem muita terra sem gente e muita gente sem terra
(Irma, assentada)

Entender o surgimento do MST requer, necessariamente, situá-lo dentro de um processo de luta pela terra no Brasil que se desenvolve desde o início de sua 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, pode-se 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 passou a gerenciar a terra, vendendo-a somente àqueles que tinham o poder aquisitivo para comprá-la. Desse modo, 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 subsistindo⁵.

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:

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).

Assim sendo, a origem dos sem-terra data do início da colonização brasileira e também não é somente com o MST que se iniciou a luta pela terra no Brasil. Se, atualmente, ele é considerado 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 discenso em relação à má distribuição da terra em nosso país.

Dentre os vários movimentos de resistência pela democratização da terra destacam-se Canudos (1870), na Bahia e Contestado (1912-1916), em Santa Catarina. 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 (Stedile e Frei Sergio, 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 (Ipes) 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 rural 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. 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 Brasil⁶.

Assim, o MST tem se colocado, na atualidade, como um movimento que tem tido expressiva importância para questionar e produzir mudanças na estrutura fundiária de nosso país. Além de lutar pela democratização da terra para atender as necessidades básicas de sobrevivência dos sem-terra, 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).

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.

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 Sergio, 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. Para tanto, o MST tem apontado, ao longo de sua história, a necessidade de 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).

Assim é que 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. 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 atuação⁷.

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 sociais, 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 trata o tópico que segue, essencialmente, sobre os elementos pedagógicos acionados pelo MST na formação dos Sem Terra. Afinal, como ele educa? Quais experiências educativas perpassam pela vida das crianças no Movimento? Como os princípios pedagógicos do MST ocupam a escola?

O MST COMO SUJEITO EDUCATIVO

Como vimos anteriormente, o que o MST objetiva, 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 gerou os sem-terra e a estratificação das classes sociais que atinge todos os países capitalistas. Assim, perante esse desafio que o Movimento se coloca, ganha destaque questões relativas à educação dos sujeitos sem-terra. Entendendo a pedagogia como a teoria e prática da formação humana, e especialmente preocupada com a educação das novas gerações (Caldart, 2000, p.199), o MST assume-se como sujeito pedagógico e atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que o constituem.

(...) é através de seus objetivos, valores e jeito de ser, que o Movimento intencionaliza suas práticas educativas, ao mesmo tempo, que aos poucos, também começa a refletir sobre elas, à medida que se dá conta de sua tarefa histórica: 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).

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. “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” (Caldart, 2000, p. 205, grifo da autora).

Dessa forma, as ações inerentes ao estar em movimento no MST, como as ocupações⁸, as mobilizações, a produção da vida nos assentamentos, a conquista da escola, a vivência de novos valores, o trabalho na perspectiva cooperada e agro-ecológica, a experiência das místicas, etc, se constituem em elementos pedagógicos, intencionalmente pensados e constantemente refletidos para que a relação dos sujeitos com esses elementos acionem um processo educativo na formação da identidade Sem Terra. Assim sendo, o Movimento não só tem uma Pedagogia como, ele próprio, é uma Pedagogia (Caldart, 2000).

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.

Uma vez que a condição de sem-terra envolve toda família, no MST, o lugar da criança, não é outro, se não o da própria luta; e é nesse contexto educativo que se engendram também grande parte das experiências de suas infâncias. Desse modo, pensar a infância no MST requer admitir que não existe uma realidade homogênea que a caracteriza, uma vez que condicionantes como classe, etnia, cultura e gênero colocam as crianças em confronto com diferentes experiências sócio-culturais. 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.

Contudo, pode-se identificar que alguns elementos são comuns na constituição das experiências sócio-culturais das crianças que estão envolvidas na luta pela terra, como a condição de viverem suas infâncias no contexto do mundo rural, pertencerem à classe trabalhadora e fazerem parte do MST. 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. 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 Terrinha⁹.

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 território brasileiro vêm participando de encontros Sem Terrinha¹⁰, ocasião em que se conhecem, trocam experiências, discutem sobre suas causas, planejam ações coletivas, cantam, brincam e reforçam sua identidade com o Movimento. Outras atividades são proporcionadas pelo Setor como músicas, concursos de redações e desenhos, gincanas, olimpíadas e a ciranda infantil¹¹.

Portanto, é participando de toda a dinâmica que envolve ser do MST, que as crianças sem-terra educam-se. Não obstante e, como aponta Caldart (2000), a condição de estudante confere identidade à infância Sem Terra, de modo que a Escola se destaca como espaço privilegiado de educação das novas gerações do MST.

A ESCOLA E A PEDAGOGIA DO MST

A escola, para o MST, é mais uma bandeira de luta. Sua conquista 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 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* (MST, 2001a, 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 infiltram 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 situados¹².

CONSTRUINDO O CAMINHO: UMA EXPERIÊNCIA DE ESCOLA DO MST

Como já explicitado anteriormente, a escola que tomo como objeto de estudo situa-se no assentamento coletivo Conquista na Fronteira e, desde 1989, que

ela vem *Construindo o Caminho*¹³, 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 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 nome e a “cara” da escola.

É por meio da escola que o coletivo do assentamento consegue se fazer presente para pensar uma orientação comum à educação das crianças. A escola passa a ser o espaço legítimo no qual as aspirações do coletivo - pautadas na Pedagogia do MST - se fazem presentes, construindo a identidade Sem Terrinha das crianças do *Conquista na Fronteira*. Mas, como o MST, enquanto Movimento pedagógico, opera na Escola?

São vários os elementos identificados na escola que estão relacionados com a Pedagogia do MST. Percebe-se a presença do Movimento na escola, quando lá se evidenciam processos pedagógicos que levam a educação a assumir claramente uma perspectiva de classe.

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.

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? 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.

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 assentada).

Compreender a história como fruto da ação humana é uma condição fundamental para o sem-terra também conseguir situar-se do seu papel

histórico, compreendendo-se como produto e produtor da cultura historicamente construída. Para tanto, o Movimento aciona uma ferramenta que muitas vezes tem sido apagada pela pedagogia moderna, que é a ativação da memória.

A memória do Movimento é cultivada desde a narração dos pais para os filhos do que esses viveram, enfrentaram, sonharam, conquistaram, temeram até por formas mais estruturadas e coletivas, como pela educação escolar e por componentes culturais como as místicas, músicas, símbolos que configuram um jeito próprio de construir o sentimento de pertença ao Movimento.

Benjamin (1985) na sua crítica a sociedade moderna já destacava a preocupação com a *pobreza da experiência* que a era da *reprodutividade* técnica tem produzido, apontando que, manter viva a capacidade de narrar é, sobretudo, uma forma de andar a contrapelo de uma história de desumanização. 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. Por isso, a escola chama para si a tarefa de manter viva a história, sendo, principalmente pela mística, que a Pedagogia da memória é acionada.

Por meio deste dispositivo simbólico, da mística¹⁴, 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.

As crianças referem-se à mística na forma de encenações e dramatizações realizadas cotidianamente na escola. Procurando compreender o significado da mística para elas, dentre tantos elementos que se inter cruzam, identifiquei 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).

A mística como produção cultural do MST também é valorizada pelas crianças e está relacionada à expressão.

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).

Pela mística, as crianças também se relacionam cotidianamente com os símbolos e valores da luta.

Focalizando a escola do assentamento em sua constituição física e simbólica, cabe assinalar que, ao avistá-la de longe logo se percebe 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, encontram-se expostos ao fundo da sala produtos da colheita da época, jornais e materiais diversos do MST. Os valores do MST também estão vivos na escola. Percebe-se, 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...

Ainda percebe-se uma forte orientação para o exercício da *solidariedade*, da *cooperação*, da coletividade e *sensibilização social*.

Hoje eu vi uma criança no jornal que tinha a bundinha que nem um coro 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).

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).

Outro aspecto que evidencia a presença do MST na escola *Construindo o Caminho*, se refere à relação orgânica que esta estabelece com a realidade de vida dos seus sujeitos, de modo que a escola serve a comunidade e essa serve a escola. Efetivamente, é por meio dos temas geradores que essa articulação tem acontecido.

No assentamento *Conquista na Fronteira*, os temas geradores 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 efetivar 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 comunidade na educação dos filhos e a escola também não fica separada de toda a discussão que se tem dentro do coletivo (Marines, educadora assentada).

Uma vez sendo temas relacionados à vida do assentamento, ajudam a tornar o ensino mais significativo às crianças, já que facilita a percepção da 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 (MST, 1999, p.14).

Na perspectiva defendida por Freire (1987), um tema gerador deve possibilitar que o conhecimento não seja estranho ao educando, mas também não se esgote nele mesmo, na sua realidade existencial. O sentido dessa proposta está em permitir que o educando possa compreender a própria realidade como parte de uma totalidade maior. “Ler o mundo”, assim, se torna fundamental para compreender a sua própria posição no mundo. Na perspectiva de evitar a fragmentação do conhecimento, a metodologia por temas geradores busca englobar as várias áreas da ciência para cercar um determinado tema, esse, em princípio vinculado à realidade concreta dos educandos.

Os temas geradores, relacionados à realidade concreta das crianças, permitem ainda fazer o enfrentamento à tendência da colonização de uma cultura burguesa e urbana para as escolas do campo.

Isto se dá 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 de os educandos aprenderem - para além dos ofícios inerentes ao trabalho - acerca das relações de exploração, próprias da formação social burguesa.

Notadamente, percebe-se a empolgação com que as crianças se referem ao trabalho na escola. Tamanha motivação parece estar relacionada ao fato de que, pelo trabalho, elas conseguem construir ainda mais este sentimento de pertencimento à escola, pois se vêem 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 os trabalhos realizados nas 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.

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).

Relacionado a essas diretrizes pedagógicas que orientam a escola *Construindo o Caminho*, está o princípio da coletividade. 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 ser e viver neste espaço.

Pelo coletivo infantil as crianças sentem-se parte da escola, uma vez que, em grande parte, é graças à 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.

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.

Além da participação infantil na Escola ser importante para promover a *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. Portanto, é perspectivando também construir um futuro trabalhador e militante do MST que a escola *Construindo o Caminho*, tal qual se efetiva, justifica sua prática.

Assim sendo, não poderia deixar de identificar ambigüidades relativas ao sentido dessa participação. 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 se pode negligenciar uma suposta 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, tão pouco a ação pedagógica está livre de intervenção ideológica e política. Portanto, colocar a educação escolar a serviço de um projeto de transformação social é tomar partido do papel político e transformador inerente à educação.

Porém, ainda que partindo do pressuposto de que a educação estará sempre engendrada a um projeto político e ideológico, quer seja numa direção ou noutra, com a consciência ou não dos sujeitos da ação educativa, existem questões que merecem ser consideradas quando o desafio é superar a tradição autoritária e “adultocêntrica” que tem marcado as relações educativas com as crianças.

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que para a construção de relações educativas emancipatórias, 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, às crianças, pesa a condição de serem mais vulneráveis, 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, 2001b, p. 47). Acredito, pois, que a análise da qualidade da participação das crianças tanto nos processos de luta mais gerais que envolvem o MST quanto no cotidiano escolar, deve ser analisada com mais profundidade em estudos futuros, visto que uma análise aprofundada nesse foco pode vir a contribuir com o debate em torno da participação na infância para além do contexto específico do MST, visto que o direito à participação, dentre os três apontados na Convenção dos direitos da Criança de 1989 – provisão, proteção e participação – é o menos garantido e, muitas vezes, sequer compreendido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei, neste artigo, trazer elementos para compreender o MST como um movimento social que tem intencionalidade na formação humana dos sujeitos sem-terra, e fiz isso, buscando identificar as principais matrizes pedagógicas que entram em ação nos processos educativos que perpassam estar *em movimento* no MST. A escola é pautada tendo clareza que, como pedagogia exercida na dinâmica de movimento social, ela não é o único espaço pelo qual os sem-terra e, neles, as crianças, se educam, mas, ao mesmo tempo, é fundamental como pólo irradiador dos princípios pedagógicos do MST.

Assim, penso que, quando o MST ocupa a escola, ele instaura uma nova possibilidade para o campo das políticas públicas, bem como para o movimento pedagógico.

Por se caracterizar como um movimento altamente organizado e ofensivo, consegue desestabilizar uma certa cultura de clientelismo e assistencialismo que reina em países subdesenvolvidos como o Brasil, quanto à forma de gerir as políticas públicas, principalmente com as classes mais desfavorecidas.

Ao mesmo tempo, a experiência educativa no MST também vem a trazer importantes contribuições para o campo pedagógico, e aí se justifica a relevância de tomar esse Movimento como objeto de estudo. Essa contribuição, ao meu ver, se localiza, essencialmente, pela perspectiva que tem o MST de entender a educação como projeto coletivo, esse vinculado aos anseios da classe social que representa. Assim, destaco que a articulação entre escola e comunidade, perspectivada na pedagogia do MST e tão difícil de ser construída em tempos e contextos onde há um crescente hiato entre essas instituições, só é possível de ser construída porque está articulada a um movimento social com clara perspectiva de projeto social e histórico.

Portanto, penso que, em tempos marcados por um evidente estranhamento e afastamento entre as gerações, pela crescente violência, pelo descaso com a escola pública, etc, se torna urgente encarar o debate da educação como projeto coletivo e articulado a necessidade de repensar um novo projeto social. Acredito que a experiência educacional no MST tem dado respostas alternativas, buscando andar na contramão da onda neoliberal que tem provocado o esvaziamento da responsabilidade com projetos coletivos, o que tem levado as novas gerações ao abismo, por carecerem de referências e perspectivas de presente e futuro.

Não é, no entanto, sem conflitos e contradições que o MST se constrói como sujeito educativo, uma vez que se trata de construir um novo jeito de travar as relações sociais, produtivas e educacionais, porém, ainda condicionado às velhas estruturas que embasam essas relações no sistema capitalista. Consciência de classe, participação infantil, cultivo da memória social, coletividade, sentimento de pertença, solidariedade, valorização da cultura rural e reconhecimento do ser humano como sujeito histórico, são alguns princípios educativos operados na escola *Construindo o Caminho* e que estão intimamente relacionados aos objetivos político-pedagógicos do MST.

Enfim, o estudo revelou a importância de continuar as reflexões nesse campo. Primeiro, pela necessidade de engrossar a tradição no campo científico de incluir estudos que busquem conhecer as crianças e as condições em que vivem suas infâncias em diferentes contextos educativos, de modo a ter dados concretos que nos ajudem a desmistificar o modelo abstrato e homogêneo vinculado à infância pela modernidade. Segundo, para comprometer a produção científica com a análise do que vem sendo construído pelos segmentos populares contra-hegemônicos, como é o caso do MST e, cuja experiência de formação humana, apresenta indicativos importantes para serem incorporados nas reflexões em torno da infância e educação.

NOTAS

1. Trata-se da dissertação de mestrado defendida em 2003, a qual deu origem a publicação do livro Arenhart, D. (2007). *Infância, educação e MST: quando as crianças ocupam a cena*. Chapecó: Argos.

2. Trata-se de 60 famílias que constituem um coletivo. Dessa forma, passam a coletivizar a terra, o trabalho, a produção. Constituindo seis núcleos de 10 famílias cada um, passam a organizar a vida social (educação, lazer, saúde, etc), política e produtiva do assentamento, essa última gerida a partir da cooperativa agrícola – Cooperunião. Para mais informações sobre a organização coletiva desse assentamento, ver Arenhart (2007).

3. Refiro-me a Escola Municipal Construindo o Caminho que se localiza no território do Assentamento Conquista na Fronteira. A mesma compreende o pré-escolar e as séries iniciais do ensino fundamental, incluindo crianças entre a faixa etária dos quatro aos 11 anos de idade.

4. A brincadeira de repórter foi, em princípio, sugerida por mim (inspirada na tese de Silva (2000). Nela, as crianças entrevistaram-se mutuamente, a mim, pesquisadora, até que também passei 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, percebi que era importante garantir um momento em que estas ficassem individualmente comigo. Mas, isto foi feito depois delas já estarem bem familiarizadas com o gravador, com a técnica da entrevista e com a minha presença.

5. 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, 1988, p 252).

6. Atualmente, o MST atua em 23 estados do território brasileiro, envolvendo mais de 2 milhões de pessoas, com 350 mil famílias assentadas e outras 150 mil que ainda vivem em acampamento (Fonte: Secretaria Estadual do MST/SC, 2007).

7. 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 (2001).

8. O MST organiza ocupações de áreas improdutivas em grandes latifúndios como estratégia para pressionar o governo a realizar a Reforma Agrária. Após a ocupação, constrói-se o acampamento na área, fase provisória onde os acampados resistem coletivamente até serem assentados nas áreas deliberadas pelo governo para construir os assentamentos.

9. Denominação dada pelas próprias crianças para demarcar sua identidade de ser criança Sem Terra.

10. 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).

11. 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 em Arenhart (2001).
12. Em senso desenvolvido em 2003, cerca de 160 mil crianças cursavam as séries iniciais nas 1800 escolas públicas dos assentamentos. Isso representa cerca de 3900 educadores pagos pelos municípios que desenvolvem uma pedagogia específica para o meio rural (Agenda MST, 2003).
13. Nome dado pelos assentados à Escola. A mesma compreende os níveis do pré-escolar e séries iniciais, nos períodos matutino e vespertino e, na época do estudo, a frequentavam em torno de 45 crianças.
14. 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.

REFERÊNCIAS

- Arenhart, D. (2001). *Na roda da ciranda: crianças em movimento. Monografia de especialização em Educação Física Escolar*. Florianópolis, CDS/UFSC.
- Arenhart, D. (2007). *Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena*. Chapecó: Argos.
- Benjamin, W. (1985). Experiência e Pobreza. En W. Benjamin. *Obras escolhidas, vol. I – Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (pp. 114-119). São Paulo: Brasiliense.
- Caldart, R. (2000). *Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes.
- Fernandes, B.M. (1999). *MST formação e territorialização. 2ª ed.* São Paulo: Hucitec.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido, 17ª ed.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gusmão, N.M.M (2001). Projeto e Pesquisa: caminhos, procedimentos, armadilhas... En A.B.S (org.), *Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais* (pp. 73-87). São Paulo: CERU (Textos Série 2 : n. 8).
- Kramer, S. (1999). Infância e educação: o necessário caminho de educar contra a barbárie. En S. Kramer et al (orgs), *Infância e Educação Infantil* (pp. 269-280). Campinas: Papyrus / Coleção prática pedagógica.

Marx, K. (1988). *O Capital: crítica da economia política (vol. II), 3ª ed.* São Paulo: Nova Cultural.

Morissawa, M. (2001). *A história da luta pela terra e o MST.* São Paulo: Expressão Popular.

MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) (1999). *Princípios da Educação no MST. Caderno de Educação n. 8, 3ª ed.* São Paulo.

MST (2001a). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas. Boletim da educação, nº 8.* São Paulo.

MST (2001b). *Paulo Freire: um educador do povo.* Veranópolis: Iterra.

MST (2003). *Agenda MST 2003.* São Paulo.

Santos, B. S. (2000). *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência, 2. ed.* São Paulo: Cortez.

Sarmiento, M. (2002). *Crianças: educação, culturas e cidadania activa.* Projeto de pesquisa. Universidade do Minho, Portugal (mimeo).

Sarmiento, M. e Pinto, M. (1997). *As crianças contextos e identidades.* Centro de Estudos da criança, Universidade do Minho. (Coleção Infans).

Silva, M. R. (2000). *O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar. Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?* Tese de doutorado. Unicamp, Campinas.

Stédile, J.P. e Frei, S. (1993). *A luta pela Terra no Brasil.* Página aberta: São Paulo/SP.

Vendramini, C. (2000). *Terra, Trabalho e Educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST.* Ijuí: Unijuí.

**WHEN THE LANDLESS RURAL WORKERS MOVEMENT - MST – OCCUPIES THE SCHOOL:
CHILDREN'S EDUCATION IN A SCHOOL *IN MOTION***

ABSTRACT

This text has as an objective to reflect on an educational experience that has grown within the Pedagogy of Brazil's Landless Rural Workers Movement- MST. The goal is to build an understanding of the social movement as an educational agent and, at the same time, to highlight the experience of a school that is based on the Pedagogy of the MST. Research was conducted in a settlement of the MST, through observations and interviews with adults and children of the settlement and associated sections in the organization of the Movement. The analysis is grounded on critical studies in the fields of Education and Sociology, in particular the Sociology of Childhood. The study indicates that to be *in motion* is a human formative experience born out of the Pedagogy of a social movement which attempts to become a historical project. Solidarity, class conscience, child participation, cultivating of social memory, collectivism, valuing of rural culture and a recognition of human beings as historical agents are some of the practices observed in the context under study that reflect the presence of MST as educational agent.

Keywords: Childhood - Education- Landless Rural Workers Movement - School