

# **MOVIMENTOS SOCIAIS E EXPERIÊNCIA GERACIONAL: A VIVÊNCIA DA INFÂNCIA NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA**

**Luciana Oliveira Correia**

Mestranda em Educação, Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais

**Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti**

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais  
/Pesquisadora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – Pesquisa e Formação (NEJA)

**Maria Cristina Soares de Gouvêa**

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais  
/Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação da UFMG  
(GEPHE)

## **Introdução**

A recente produção sociológica brasileira voltada para análise dos movimentos sociais contemporâneos tem tido como foco privilegiado o estudo do papel de novos atores, protagonistas de tais movimentos, com suas inscrições identitárias múltiplas, definidoras de novas estratégias de ação social. Nessa perspectiva, vem-se alargando as categorias sociológicas de apreensão dos sujeitos, desde a ressignificação do conceito de classe até a incorporação de outras categorias geradoras de identidades sociais, tais como gênero, raça, religião, trabalhadas no seu entrecruzamento. Mais recentemente, uma série de

investigações tem se voltado para o estudo do protagonismo juvenil na cena contemporânea e, com isso, conferido centralidade à categoria geração na análise dos processos identitários.

Vem-se superando uma análise dos processos de formação humana advinda das teorias psicológicas que produziram uma visão essencialista, conformadora de um modelo universal e normativo dos processos de desenvolvimento do indivíduo, fazendo emergir a diversidade de significados da experiência geracional nas sociedades contemporâneas. Nos estudos sociológicos brasileiros, porém, a categoria geração pouco tem privilegiado outros recortes etários, com desenvolvimento de investigações acerca das diversas experiências da infância e da velhice.

No caso dos estudos sobre a infância, essa tem sido fonte de análises principalmente no campo historiográfico,<sup>1</sup> sendo esparsos os trabalhos com um aporte sociológico. O estudo sistemático sobre a infância no interior das Ciências Sociais é ainda recente, em pesquisas que se voltam para compreensão da relação infância e cultura, quer analisando-a de acordo com uma perspectiva sincrônica, ao comparar a inserção da criança em diferentes contextos culturais, quer numa perspectiva diacrônica, historicizando o percurso de construção da noção de infância no Brasil.<sup>2</sup>

Na análise da produção recente, ressalta-se a perspectiva de dar destaque às diferenciações internas à categoria infância e ao cruzamento com outras categorias de análise. No Brasil, falar da infância brasileira no singular é desconsiderar os pertencimentos étnicos, sociais e culturais que irão delinear o processo de construção de diferentes infâncias e de socialização da criança. Ou seja, em vez de falar da infância no Brasil, vem-se investigando a inserção das crianças brasileiras em contextos diferenciados. Ao mesmo tempo, vem-se considerando a criança como ator social, que, em suas vivências e a partir de

---

<sup>1</sup> Sobre a produção da historiografia da infância vide KULMANN, Moysés. *Infância e educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 1998. GOUVÊA, Maria Cristina Soares. A escolarização da meninice nas minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: FONSECA, Thaís; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

<sup>2</sup> Cabe destacar as seguintes publicações nos últimos cinco anos: GHIRALDELI, P. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. Curitiba: UFPR, 1997. KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1997; das mesmas autoras: *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998, FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z.; PRADO, P. (Org.). *Por uma cultura da infância*. Campinas: Autores Associados, 2002. SOUZA, S. (Org.). *Educação @ pós-modernidade*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003 e SILVA, A.; MACEDO, A. V.; NUNES, A. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

seu pertencimento geracional, constrói um olhar próprio sobre o universo social, expresso em uma cultura infantil.

Na produção contemporânea, busca-se um olhar interdisciplinar sobre a infância, tendo como objeto de análise privilegiado o estudo das manifestações e dos significados da cultura infantil. Nessa perspectiva, entende-se que a criança significa o mundo, dialogando com os elementos da cultura mais ampla, apropriando-os com base em uma lógica própria – a lógica infantil. Essa lógica é produto não de uma natureza biológica diferenciada da infância, abstrata e universal, mas resulta de um longo processo histórico no decorrer do qual a criança foi progressivamente assumindo um lugar diferenciado do adulto e, nesse processo, construindo uma cultura própria, na relação com a cultura adulta e com base nela.

As investigações sobre a cultura infantil têm, por um lado, buscado analisar as produções culturais, inventariando o repertório constituído de jogos, brincadeiras, músicas, histórias, teatro, cinema, artes plásticas, voltadas para esse sujeito. Tal repertório varia de cultura a cultura, bem como altera de acordo com o valor que cada cultura atribui a essas produções. No interior dessa temática, vem-se investigando tanto as produções do adulto dirigidas ao público infantil, a visão de infância expressa nessas manifestações, como as produções das próprias crianças, que expressam a especificidade contemporânea do olhar infantil. Por outro lado, vem-se investigando as estratégias e os processos de transmissão da cultura infantil, analisando as experiências da vivência da infância e as ações sociais das crianças na cena contemporânea.

O estudo das experiências da infância tem conferido centralidade à análise do brincar, atividade por meio da qual o patrimônio da cultura infantil é transmitido através das gerações e apropriado pelos sujeitos infantis. Patrimônio esse que tem como característica ser transmitido mediante a imersão na ação do brincar e ter um tempo de duração longo, mantido conquanto tradição. É por intermédio de sua reprodução, na brincadeira, que tal repertório se mantém, atravessando séculos.

O estudo do brincar tem em vista a apreensão do seu significado. No brincar, a criança se interroga sobre o mundo no qual ela se situa, estranha (estranhamento que é a condição primeira para compreensão e construção do conhecimento). Por meio da brincadeira, a criança desnaturaliza o mundo social, ao trabalhar sua estereotipia. A criança não reproduz em sua brincadeira o mundo tal como ela o vive, mas recria-o, explorando os limites de sua construção. Como linguagem, o brinquedo traz em si uma gramática própria

que não constitui uma reprodução do real. A criança não pensa o mundo para expressá-lo na brincadeira, mas dá a ele um significado através dela. Assim é que o brinquedo transcende o real, elabora as múltiplas possibilidades de sua construção.

O caráter lúdico media a ação da criança no mundo. Em suas atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados buscados pelo adulto, mas no prazer da sua execução. Prazer que vem de brincar com os objetos, os seres e a linguagem, emprestando-lhes um sentido que vai além da realidade imediata. No dizer de Souza (1997: p. 31):

A criança está pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir. Tal atividade de brincar dá-se no diálogo com o mundo adulto. A criança não apenas transgredir através de sua ação lúdica o real, mas tenta compreendê-lo e significá-lo, brincando de ser adulto, ou seja, reinventando-o.

Outra característica a se destacar na ação infantil é seu caráter coletivo. A produção da criança se dá com base nas interações com os pares. Ela precisa do outro, ou seja, de colegas, irmãos, adultos para se ancorar e desenvolver suas atividades, principalmente quando essas envolvem o novo, o não sabido. A ação da criança sobre os objetos e os outros indivíduos é sempre mediada pela interação, quer com outros adultos, quer com outros pares.

Esse caráter coletivo da produção infantil irá também expressar-se numa sociabilidade própria – os grupos de pares. A criança necessita do grupo para situar-se no mundo, estabelecendo uma relação diferenciada com os adultos, com códigos próprios. Esse universo grupal infantil não é despido de regras, mas, ao contrário, é carregado de normas, leis e punições que não reproduzem o universo social adulto, mas o ressignificam e reconstróem.

As crianças são ativas na sua própria construção da infância, nas formas institucionais sociais fornecidas pela sociedade infantil, aquelas formas inventadas e variáveis de organização e interação de parceiros, quer sejam os jogos que as crianças brincam, quer a sociedade das esquinas do bairro, ou os até hoje misteriosos e inexplorados modos de transmissão cultural do saber e do humor infantil. (PERROTTI, 1982, p. 106)

Ou seja, existe não apenas uma especificidade da ação infantil na busca de compreensão do mundo, mas também uma sociabilidade e estratégias de aprendizagem diferenciadas, a ser melhor compreendidas.

É com base nessa perspectiva e nos referenciais teórico-metodológicos da ciência antropológica que se buscou neste trabalho analisar como um grupo de crianças, oriundas de famílias inseridas no Movimento Sem Terra – MST –, vivem a condição da infância e compreendem seu lugar social no dia-a-dia de um acampamento no Estado de Minas Gerais.

Para tal, recorreu-se à observação participante do cotidiano infantil através do acompanhamento de um grupo de sociabilidade, constituído por crianças de idades variadas, organizadas em torno do brincar coletivo. O brincar aqui foi tomado como expressão da cultura infantil, ao mesmo tempo que atividade simbólica de ordenamento do real. A partir daí, foram realizadas, após seis meses de inserção no campo, entrevistas semidirigidas com três crianças participantes desse grupo, com idade entre 7 e 12 anos.

Buscou-se analisar as diferentes visões produzidas pelas crianças acerca de sua identidade social de participante de um movimento coletivo, que informava sua experiência concreta da infância no cotidiano de um acampamento.

## **2 Vivências e aprendizados**

Compreendendo que, independentemente da idade, todos os sujeitos inseridos em qualquer fenômeno social podem ser importantes informantes que ajudam a compreender a situação, as crianças do MST foram buscadas para entender melhor a luta do Movimento. Não só porque são uma presença constante em todos os espaços criados e recriados no processo de luta pela terra, mas também para compreender como é vivenciar, dentro de um movimento social, as especificidades do período da infância, isto é, a cultura infantil; o processo de desenvolvimento específico; as múltiplas formas de se expressar e significar o mundo; os diversos espaços de socialização, tais como brincadeiras, fazer-de-conta, criação e imaginação. (GOUVÊA, 2002b)

Por outro lado, voltar o olhar ao cotidiano dos movimentos sociais parece-nos algo importante para compreender a construção da identidade coletiva e de uma cultura de infância. E por que olhar para o MST como o lugar da vivência da infância? Em todo o Brasil, são mais de 160.000 crianças e adolescentes que estudam em escolas de

acampamentos e assentamentos do MST<sup>3</sup>. Como não levar em conta a construção da identidade de Sem Terra<sup>4</sup> desde a infância, já que uma das características da sua luta é exatamente a presença de toda a família?

Um acampamento foi escolhido para realizar as observações, por acreditar ser esse espaço-tempo/vivência educativa a representação mais contundente da luta dos Sem Terra. As possibilidades trazidas por se estar acampado e de se tratar de um acampamento do MST são muitas: da ocupação do latifúndio à possibilidade de o acampamento sofrer uma ação de despejo ou à decisão de reocupar; das dificuldades financeiras sentidas de forma mais contundente ao desafio de permanecer acampado e a situação de instabilidade a que estão expostos; e até (muitas vezes) o (re)aprender a cultivar a terra.

A pesquisa de campo foi desenvolvida entre os meses de abril e novembro de 2003 na comunidade do Acampamento Dois de Julho, em especial com crianças na faixa etária entre os 7 e 12 anos de idade. A coleta de dados foi feita, principalmente, mediante a observação participante com anotações em diário de campo e de entrevista com as crianças. Trata-se de uma pesquisa de tipo etnográfico, que, segundo André (2003), vem a ser uma adaptação da etnografia à educação:

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural” [...] Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. (ANDRÉ, 2003, p. 27-28)

Concentramos aqui nossa análise no estudo do discurso de três crianças participantes do grupo (Cíntia, Emerson e Paula). Tal escolha teve como objetivo buscar captar as diferentes construções de significado sobre a experiência de crescer num acampamento. Diferenças que se relacionam com o grau de pertencimento e participação dos pais no MST, fator que mostrou informar a inserção da criança no Movimento. Enquanto Cíntia e Paula são filhas de militantes e participantes das atividades promovidas pelo “Sem-Terrinha”, Emerson ocupa um lugar mais distante, à semelhança de seus pais,

---

<sup>3</sup> Este número não inclui as crianças que não estão em idade escolar e aquelas que freqüentam escola no acampamento ou assentamento que ainda não são reconhecidas pelas redes públicas, como é o caso de muitas experiências de escolas itinerantes e das cirandas infantis. Fonte: [www.mst.org.br/setores/educacao](http://www.mst.org.br/setores/educacao).

<sup>4</sup> A literatura sobre MST, tem apondo para a diferença, entre “Sem Terra”, substantivo próprio, identidade coletiva construída pelas lutas do MST, e “sem-terra”, substantivo comum de dois gêneros, é a designação sócio-política de indivíduo do meio rural sem propriedade e sem trabalho. In: MST - Construindo o caminho numa escola de assentamento rural do MST. 2000. P.4.

pouco inseridos no Movimento.

Essas crianças nos apresentam uma experiência que parece atuar na maneira de perceberem a si próprias: a luta pela terra. Quando, por exemplo, Cíntia nos fala “acho que não sou mais a mesma pessoa de antes” (e os outros dois depoimentos também nos deixam essa mesma sensação), cabe refletir sobre o significado de tal discurso. Morar no Acampamento Dois de Julho aparece como um marco na vida dessas crianças. Olhar para o acampamento do MST também como lugar de se viver a infância nos faz refletir sobre as contribuições da experiência de pertencimento a um movimento social de luta pela terra à cultura infantil, bem como as contribuições dessa cultura geracional ao movimento social.

Essas crianças nos mostram não só que o Movimento Sem Terra tem significado central na construção de sua identidade, como também o processo dessa construção. A luta vai se apresentando como uma vivência existencial total (ARROYO, 2000, p.7), no sentido mais profundo que essa expressão possa apresentar: os sujeitos se encontram o tempo inteiro presentes (inclusive porque moram ali); trazem suas marcas identitárias como geração, gênero ou etnia; participam de uma luta que tem sido por condições elementaríssimas de vida (ARROYO, Idem). O fazer-se/sentir-se/saber-se (FERREIRA, 2002) pertencente a um movimento social de luta pela terra vai aparecendo como um aprendizado que vai se consolidando, baseando-se na vivência pessoal em ações de luta social. (CALDART, 2000, p. 106)

Trajetórias de vida bastante comum entre essas crianças podem ser notadas nos depoimentos: famílias pertencentes às classes populares, moradoras de bairros periféricos de uma região metropolitana muito marcada pelo êxodo rural e que, de repente, resolvem juntar-se a um movimento social de luta pela terra. Segundo Stédile (2000), historicamente a luta pela terra carrega a característica de ser uma luta dos pobres. O pertencimento de classe também é algo central nesta discussão.

Quando Cíntia e Emerson nos falam de como foi a vinda de suas famílias para o MST, apontam-nos um processo semelhante: os pais foram convidados por alguém do Movimento a participar da ocupação do Dois de Julho. No caso de Paula, a relação do pai com o MST se deu por meio da inserção na militância: vendia livros, depois começou a participar de encontros e viagens com o Movimento e, por fim, estava entre os acampados. Hoje é membro da Direção do MST no Estado de Minas Gerais. Em ambos os casos, parece que foi a partir da decisão do pai de participar da ocupação que toda a família é trazida para

dentro do acampamento.

Talvez pelo fato de terem vindo da cidade, o tom de comparação entre o campo e a cidade é algo tão recorrente. Não só porque o viver no campo parece ter-lhes proporcionado uma qualidade de vida melhor, mas por poderem contar com condições que não usufruíam na cidade: nadar no rio, brincar na mata, cuidar dos bichos, desfrutar do espaço rural como um todo. Citam poluição, roubos, violência no trânsito, problema das drogas como elementos inerentes ao espaço da cidade. Em oposição, morar no acampamento sugere estarem livres desses problemas. Apresentam o Acampamento Dois de Julho como um lugar melhor: “Tem que aqui é melhor e lá [na cidade] é pior”; “a minha vida tá melhor aqui do que na cidade”.

É interessante destacar a especificidade do olhar infantil sobre a vivência no acampamento. Se para o olhar do adulto a experiência de viver numa barraca de lona aparece associada à precariedade, para as crianças tal vivência significa a possibilidade do exercício cotidiano do brincar, sem as restrições do espaço urbano, em que o acampamento é representado como local idílico.

O que mais chama a atenção é quando essas crianças falam do espaço que têm para brincar e para correr livremente, situando como oposto ao espaço da cidade, que mencionam como sendo violento, e de escassez de lugares onde pudessem brincar, sem que isso significasse preocupação para seus pais. A importância de se repensar a brincadeira como sendo algo extremamente vital e complexo para a criança, por meio da qual ela compreende, organiza o mundo e lhe dá significado (GOUVÊA, 2003, p. 14 ), parece-nos sugerir que essa mudança também lhes devolveu o direito de brincar de forma livre.

O repertório de brincadeiras coletivas constituía expressão do lugar social de participantes de um acampamento. Assim é que frequentemente as crianças brincavam de “assembléia”, representando uma atividade coletiva cotidiana característica, bem como referiam-se às assembléias baseando-se em seu lugar infantil. “Uma vez eu levantei a mão e eles contaram meu voto”, falava Paula, orgulhosa do feito. Nas brincadeiras com barro, repetidamente modelavam televisões grandes, as quais não tinham acesso, o que expressa o desejo por um objeto de consumo; já que estavam acostumados a TVs pequenas, movidas à bateria.

Sair da cidade e ir morar no campo, pelo que nos diz Cíntia e Paula, foi um movimento complexo. Nem essas crianças, nem suas famílias vieram para o Dois de Julho



logo depois da ocupação. A primeira família demorou 20 dias e a segunda, quase dois anos. Novas pessoas, novo espaço, novas formas de socialização, pessoas vindas de vários lugares da Grande BH, e que, mesmo morando no mesmo bairro (como é o caso de Cíntia e Emerson), não se conheciam antes do Dois de Julho.

Os três depoimentos também nos dão idéia de outro aspecto que parece próprio do processo de adaptação em um acampamento. Falam-nos de amigos que se foram, de crianças que saíram do acampamento porque as suas famílias não quiseram permanecer. Nem todos que chegam continuam. Brigas são apontadas pelas crianças como algo que parece fazer parte da dinâmica daquele acampamento. Diante disso, um acampamento dos Sem Terra organiza-se em torno de um conjunto de regras, referidas pelas crianças: “Só não pode abusar [...] fazer coisas erradas aqui dentro, brigar, usar drogas aqui dentro, roubar [...]”. (PAULA)

Mesmo aqueles que permanecem nem sempre parecem totalmente adaptados ao novo modo de vida. A família de Emerson, mesmo estando ali desde o início da ocupação, parece ter sempre procurado lugares mais distantes do restante da comunidade, onde buscou maior privacidade, como ele justifica ao referir-se ao fato de irem morar do outro lado da estrada: “Porque do outro lado tem sossego”. Para o menino, esse sossego parecia valer o preço de não ter crianças por perto com quem pudesse brincar.

A relação com a terra é algo que também aparece como novidade para essas crianças. Nos três depoimentos, isso surge como outro ganho de se morar no acampamento. Cíntia nos fala, por exemplo, que depois de ter ido morar no acampamento teve outros aprendizados, porque “antes, na cidade, você não sabia nada direito [...] você não sabia plantar um milho, agora eu já sei isso”. É Emerson que parece falar com mais paixão não só da relação com a terra, mas principalmente com o trabalho no campo: explica como se planta milho, como se cuida de alguns animais. O que Emerson nos fala nos indica que o trabalho no campo constitui um aprendizado não somente para as crianças, mas também para os adultos, egressos do mundo urbano.

A vivência da luta é outro aspecto que as falas vão-nos revelando: seja na forma de enfrentamento direto (por ser um acampamento onde a posse da terra não está garantida por lei, como o assentamento), seja por outras vivências que expressam a afirmação da identidade de Sem Terra. É essa situação permanente de conflito que as define como crianças de movimento social, em que a vivência da infância dá-se no interior de

experiências cotidianas coletivas de enfrentamento.

Uma ação de despejo é algo recorrente à maioria das ocupações de terra. Mas, para essas crianças, trata-se de uma vivência inédita. Em outubro de 2002, o acampamento recebeu uma ordem de despejo. Algumas imagens são recorrentes na fala das crianças, revelando a dramaticidade do vivido: a possibilidade do confronto direto com a polícia, as famílias que foram embora, o choro e o desespero de alguns, a sensação de dúvida ou insegurança e o medo de perder a casa e não ter para onde ir. Permanecer ali parece não ser apenas uma questão de enfrentamento direto com o Estado, ou com o proprietário da terra; mas sim uma questão de moradia, de trabalho, ou seja, de sobrevivência.

Sugerem também ser uma conquista coletiva daquele povo acampado não ter sido despejado: “O Dois de Julho não é igual aos outros. Tem acampamentos que vem o mandato de despejo e os acampados e acampadas têm que sair”. Segundo Emerson: “Foi a primeira vez que nois entrou aqui [...] teve despejo e nois não foi. Nois ficou aqui até hoje”.

O que faz o Dois de Julho diferente dos outros, no sentido de poder resistir a uma ordem judicial de despejo? Quando Paula fala que depois de muito tempo de existência do acampamento “[...] a polícia queria tirar nois daqui. Nois reagimos! Não deixamos! Não saímos daqui!”, o termo “nois” parece reafirmar essa idéia de conquista coletiva, expressa numa forma muito própria de lutar do MST: ficar e resistir.

O discurso das crianças que fazem referência à tramitação legal do processo, e até citam o nome dos juízes designados, indica a percepção delas em relação à dimensão legal da luta e seus trâmites.

Outra situação em que viveram enfrentamento dada a sua condição de Sem Terra ocorreu na convivência cotidiana com os colegas na escola. Serem bem aceitos na escola aparece também como uma conquista coletiva das crianças: quem era visto como “bicho, como robador de terra”, passa a ser respeitado pelos colegas e até a conquistar amigos naquele espaço. Isso parece ser resultado de reações a posturas preconceituosas, como solicitar aos pais conversar com a professora, de maneira a desfazer os estigmas.

Quando falam do processo de construção do respeito mútuo na escola, dão a entender que foi nesse espaço onde reafirmaram sua identidade, na convivência com o outro (os demais colegas). A identidade de participante do Movimento Sem Terra, nesse sentido, se é positivada no interior do grupo, aparece inicialmente estigmatizada na convivência com o outro: as demais crianças da escola.

Algo muito importante para ser refletido, principalmente com base no depoimento de Paula e de Cíntia, é a relação que ambas estabeleceram com a escola. Quando questionadas se gostariam de estudar numa escola do Movimento dentro do acampamento, respondem que preferem continuar freqüentando a Escola Barão do Rio Branco. Parecem não querer abrir mão da conquista de novas relações de sociabilidade, na superação do preconceito.

Quando falam do espaço do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI -, do qual participam, citam-no como um lugar de brincar, de fazer artesanato, de freqüentar aulas de dança, natação, teatro, etc. Ao compararem os colegas do PETI com os colegas da escola, afirmam que “lá os meninos gostam muito mais da gente”.

Nos depoimentos, as crianças citam outros espaços próprios da luta do MST, propiciadores de uma experiência diferenciada da infância: encontros, assentamentos, visitas a outros acampamentos e marchas. Ao conhecerem um assentamento, estabelecem comparação entre morar nesse espaço e morar no acampamento: cada família tem seu pedaço de terra, plantações, escolas, casas de alvenaria, no lugar dos barracos de lona. Assim, estabelecem uma oposição entre a precariedade de sua(s) vivência(s) e a estabilidade desejada.

Outra vivência propiciada pela inserção no MST é a realização de viagens pelos filhos de militantes. Experiência a qual não teriam acesso fora do Movimento e que lhes permite conhecer outros universos sociais.

As três crianças revelaram ter em comum a expectativa de futuro: “Eu espero que a terra aqui sai, e que todos aqui, e minha família principalmente, seja muito feliz (Cíntia)”; “tem que ficar lutando pra ver se a terra sai.[...] Se não sair? Uai! Ocupação [de] outra terra. Fazer o quê? (Emerson)”; “um dia esta terra ser assentada, ter muitas plantações, as casas de tijolo (Paula)”. Isso nos parece sugerir que compreendem que estar acampado deva ser apenas uma fase de transição, uma vez que o assentamento é um lugar que tem plantações, casas de tijolo, um lugar onde se possa ser feliz. Na impossibilidade dessa conquista, não manifestam dúvida do que fazer: ocupar outra terra.

Depreende-se dos depoimentos dessas crianças a singularidade da experiência da infância no interior de um movimento social. Por um lado, referem-se a vivências próprias da condição infantil e do lugar social da criança na cena contemporânea: a centralidade do brincar, a importância dos grupos de sociabilidade, a inserção na escola. Por outro, a

identidade geracional é plasmada à identidade de participante de um movimento coletivo: a vivência em um acampamento, as experiências de enfrentamento e conflito, o estigma da identidade de Sem Terra perante a escola, a participação no Movimento das crianças Sem Terra, propiciadora de vivências as quais não teriam acesso, dada sua condição social.

É com base nestas referências identitárias – geração e inserção social –, que as crianças produzem uma identidade própria. A pesquisa nos indica que, no estudo da infância, cabe investigar as múltiplas experiências concretas das crianças, de vivência da condição infantil. Tal perspectiva permite-nos superar as generalizações e a construção de padrões normativos universais e abstratos, que caracterizaram os estudos tradicionais sobre a criança no campo da Psicologia e da Pedagogia. É por meio de um enfoque transdisciplinar que se torna possível a construção de saberes sobre o significado do pertencimento geracional da criança na cena contemporânea, considerando-a como ator social, produtora e produto de uma cultura diferenciada.

### **3 Algumas reflexões a respeito do processo da coleta de dados da pesquisa**

Em vários momentos no decorrer do processo da coleta de dados, um sentimento de desconforto, de insegurança por parte das crianças foi detectado. Ao serem abordadas, por exemplo, para iniciar uma “conversa” (que seria a entrevista), elas iam indagando à pesquisadora “se as perguntas seriam difíceis”, “se não seria melhor fazer a entrevista à mãe delas”.

Chamou-nos a atenção a expressão, por parte das crianças, de um sentimento de incapacidade de emitir opinião, ainda que o assunto fosse a sua própria vida. Em certa medida, algo foi-se tornando um desafio da pesquisa: convencer as crianças que as brincadeiras, que a sua fala, o jeito de falar eram importantes fontes de pesquisa.

Nossa opção metodológica, ao priorizarmos a fala das crianças e a escuta por parte do pesquisador, justifica-se pela nossa crença na importância da construção de uma relação entre pesquisador e grupo pesquisado. Relação essa, marcada pela convicção de que conceber os seres humanos como sujeitos pressupõe abrir-lhes espaço para se expressarem.

No caso específico desta pesquisa, as crianças foram consideradas como portadoras de sinais a respeito de sua condição de Sem Terra. Uma experiência de vida marcada pela busca de superação da condição de exclusão social; processo que se manifesta em

diferentes situações. A própria participação na pesquisa, ao relatarem sobre o seu cotidiano no acampamento, na escola, no PETI, junto às suas famílias, nos diferentes momentos de brincadeira, foi uma oportunidade de expressão vivenciada pelas crianças e reforça a importância de se sentirem reconhecidas pelo outro.

O clima de confiança foi sendo criado, e com ele a espontaneidade infantil foi ganhando espaço. Uma vez mais se confirma a importância das interações face a face, do cultivo dos vínculos afetivos entre pesquisadores e pesquisados, educadores e educandos.

O próprio processo da pesquisa passa a configurar-se como uma experiência propiciadora para superação da condição de exclusão social. O sentir-se incapaz de responder às perguntas, de expressar sua opinião, refletir a respeito da própria vida, vai sendo pouco a pouco superado.

A convivência cotidiana com a pesquisadora vai ganhando os contornos de uma relação educativa à medida que essa vai levando as crianças a dizerem a si mesmas “no contexto concreto de seu tempo e de seu espaço e no contato com outras pessoas, grupos e categorias de pessoas que estejam vivenciando o mesmo processo”. (AMATUZZI, 1989, p. 15)

Se as pessoas em geral, como nos alerta AmatuZZi, cresceram mais ensinadas a não se dizerem a si mesmas mas a se deixarem dizer, essa realidade se agrava ainda mais no interior das camadas populares.

Ao se sentirem reconhecidas pelo outro (aqui, no caso, pela pesquisadora), as crianças vão ganhando espaço de expressão, emergindo a possibilidade do auto-reconhecimento, refazendo aquela auto-imagem negativa (incapaz de se expressar, de emitir opinião própria...).

A introjeção da inferioridade naturalizada passa a ser tocada de maneira profunda, começando a desinstalar aquela “construção” quase cristalizada. A relação construída entre a pesquisadora e as crianças do Acampamento Dois de Julho do MST nos alerta para a riqueza da dimensão relacional da educação. Por meio dela, foi reforçada a crença no ser humano como participante de um processo constante de mudança. A introjeção da inferioridade vivenciada pelas pessoas pertencentes às camadas populares é, sem sombra de dúvida, um dificultador no processo de superação da desigualdade social. Não se trata, porém, de algo intransponível. Pelo contrário, assim como foi fruto de um processo vivenciado mediante “relações humanas”, essa mesma porta – a das relações – é portadora

de possibilidades da construção do seu contrário.

Enfim, dentre as várias aprendizagens propiciadas por esta pesquisa, essa se manifestou de forma muito evidente!

## REFERÊNCIAS

- AMATUZZI, Mauro M. *O resgate da fala autêntica*. Campinas: Papyrus, 1986.
- ANDRE, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 2. ed. revisada. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARROYO, M. G. *Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais?* Belo Horizonte, 2001. Mimeografado.
- CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra – escola é mais que escola*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FERREIRA, M. Do "avesso" do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil, e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, M.; CERISARA, A. B. (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação*. Porto: Edições Asa, 2002.
- GOUVEA, M. C. S. A infantilização da criança pelo adulto X o infantil na experiência de ser criança. In: *Revista Infância na Ciranda da Educação*. n. 5. Belo Horizonte: Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2002.
- MACEDO, G. *O lugar do significado no processo de alfabetização: um estudo da cartilha "Pipoca" e do Manual de Instrução do Professor*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1993.
- MST. *Construindo o Caminho Numa Escola de Acampamento do MST*. Coleção Fazendo escola, 2000.
- PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. (Org.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998.
- STÉDILE, J. P. *Latifúndio: o pecado agrário do capital*. São Paulo: MST, 2002.