

As infâncias e as brincadeiras do e no campo: a vivência e a participação em um movimento social

Larissa Escarce Bento Wollz¹, Francisco Romão Ferreira²

Resumo

O presente artigo busca relatar e analisar os aspectos históricos e sociais que circunscrevem o universo das infâncias no meio rural brasileiro, suas brincadeiras, sua relação com a escola e, sobretudo, discutir alguns aspectos que tratam da vivência e a participação das crianças no interior de um movimento social como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Esse estudo consiste em uma revisão da literatura do tipo narrativa. Utilizamos três autores clássicos para embasar teoricamente os estudos que tratam da realidade brasileira. Marx, que apresenta elementos para a reflexão acerca da perspectiva relacional dos fenômenos sociais e com a sua afirmativa de que a sociedade constitui uma totalidade, cuja explicação se encontra na compreensão das condições materiais e objetivas de existência; Vygotsky, para pensar os processos de subjetivação e a vivência da infância na cultura; e Bourdieu, para pensar sobre a função ideológica do sistema de ensino, violência simbólica e capital simbólico.

Palavras-chave

Infância. Campo. Brincar. Sem-Terrinhas.

1. Pós-doutoranda em Alimentação, Nutrição e Saúde pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil; professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus Macaé, Brasil. E-mail: lwollz@yahoo.com.br.

2. Pós-doutor em Biociências na Saúde pelo Instituto Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Rio de Janeiro, Brasil; professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil E-mail: chico.romao@yahoo.com.br.

The childhoods and the plays in the countryside: the experience and the participation in a social movement

Larissa Escarce Bento Wollz*, Francisco Romão Ferreira**

Abstract

This article aims relating and analyzing the historical and social aspects which circumscribe the universe of childhoods in the rural environment in Brazil, their plays, their relation with school and, most of all, to discuss some aspects that comprise the experience and participation of children in the core of a Social Movement such as the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (Landless Workers Movement). This study consists of a review of the narrative literature. We used three classical authors to ground theoretically the studies which deal with the Brazilian reality. Marx, who presents elements to wonder about the relational perspective of the social phenomena, and with his assertive which claims that the society constitutes a totality, the explanation of which is found in the comprehension of the material and objective conditions of existence. Vygotsky was utilized to think about the processes of subjectivity, production and the cultural experiencing by the childhood. And Bourdieu was utilized to wonder about the ideological function of the educational system, symbolic violence and symbolic capital.

Keywords

Childhood. Countryside. Play. Landless Children.

* Post-doctoral researcher in Food, Nutrition and Health, University of the State of Rio de Janeiro, Brazil; assistant professor at Federal University of Rio de Janeiro, Campus Macaé, Brazil. E-mail: lwollz@yahoo.com.br.

** Post-doctorate in Biosciences in Health, Oswaldo Cruz Institute (FIOCRUZ), State of Rio de Janeiro, Brazil; assistant professor at University of the State of Rio de Janeiro, Brazil. E-mail: chico.romao@yahoo.com.br.

Introdução

A infância e a adolescência são categorias sociais e históricas que se inscrevem na pluralidade de práticas culturais e de modos de vida que configuram a vida desses sujeitos em diferentes contextos sociais, geográficos, políticos e familiares. Acreditamos que estudar a infância pressupõe analisar os entendimentos, as ações sociais e as pedagogias que definem o conceito de criança a partir do seu contexto, da temporalidade, da cultura, da brincadeira, do corpo e do seu papel na escola e na família, ressaltando sua pluralidade.

Philippe Àries (1978), historiador das mentalidades, no livro *A história da infância e da família*, nos mostra que o momento da infância se diferencia nos diversos momentos da história da humanidade. Ou seja, não há uma trajetória “ideal-típica” capaz de englobar todas as infâncias e adolescências, de dissolvê-las em enquadramentos conceituais de forma a deixar de lado as questões elencadas acima. Contudo, a compreensão teórica acerca do conceito de infância que se desenvolveu e chegou até nossos tempos ignora tais fatores e nega a complexidade do conceito. Essa etapa do desenvolvimento humano é definida de maneira abstrata e atemporal, como se fizesse parte de uma única “natureza humana”, eterna e imutável.

Furlanetto (2008) destaca que é no campo das relações sociais que crianças e adolescentes crescem e se constituem como sujeitos. Nesses movimentos, descobrem o mundo através da fantasia, da arte, da linguagem, dos cuidados de si e do outro e também pelas experiências do afeto e do desafeto, do respeito e da agressão, do prêmio e do castigo. Ou seja, descobrem o mundo através da própria existência, na polifonia sociocultural e histórica da sua realidade.

Vygotsky (2007) ressalta a importância das atividades lúdicas como jogos, brincadeiras e atividades entre pares para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes. Com

as brincadeiras e o aprendizado do mundo, a criança, o adolescente e o adulto retêm o poder de criar e se adaptam às possibilidades reais. “É no brincar, e, talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto fruem sua liberdade. [...] É com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem”. (VYGOTSKY, 2007, p. 113).

O brincar é um direito universal e há formas distintas de exercê-lo, de efetivá-lo segundo a materialidade do lugar e dos significados e valores que ele assume. Nas formas de brincar, a historicidade das crianças se mostra durante a atividade. Há especificidades em relação à existência de condições materiais e simbólicas que diferenciam a maneira como as crianças brincam e podem se diferenciar segundo aspectos subjetivos e coletivos das socializações, estratos sociais, etnia, gênero e território em que vivem. No senso comum, observa-se a utilização de categorias generalizantes como brincadeiras e brinquedos de crianças pobres, ricas, de comunidades, de movimentos sociais, do campo, da cidade etc.

No Brasil, país continental que tem como característica a diversidade, as infâncias vivenciadas pelas crianças são decorrentes de realidades bastante complexas. Nesse trabalho, optamos por captar alguns sentidos subjetivos, históricos, sociais e estatísticos que circunscrevem o universo da infância do meio rural brasileiro e da vivência e participação das crianças no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com enfoque em espaços como a família e a escola.

Para embasar teoricamente nossas leituras, utilizamos três pensadores: Karl Marx (1818-1883); Lev Vygostky (1896-1934) e Pierre Bourdieu (1930-2002). Marx, no contexto da sua obra, traz contribuições teórico-metodológicas como o materialismo histórico e dialético, o conceito de ideologia e

o conflito de classes (MARX, 2011). O pensador trata da perspectiva relacional dos fenômenos sociais e do entendimento da sociedade como uma totalidade, cuja explicação se encontra na compreensão das condições materiais e objetivas da existência. Vygotsky afirma em sua teoria que as determinações sociais se concretizam nas relações e significações. Ele rompe com as concepções biologistas e deterministas de desenvolvimento humano, de processos de aprendizagem e de desenvolvimento da consciência. Pierre Bourdieu conceitua aspectos relacionados à violência simbólica, capital simbólico (cultural, social e econômico) e a função ideológica do sistema de ensino. O sociólogo francês reflete acerca da complexidade da rede de relações através da qual se realiza a legitimação e a reprodução da ordem social, perpetuada pela desigualdade social, tão presente na realidade brasileira.

Alguns aspectos do pensamento de Marx, Vygotsky e Bourdieu

Segundo o pensamento de Marx (2011), para buscar compreender a realidade é preciso entender que nosso próprio pensamento é condicionado por nossas condições materiais de existência e que a consciência é decorrente do modo de produção econômica e, principalmente, que esse modo de produção econômica oculta o conflito existente entre as duas classes sociais, dando-lhes a aparência de normalidade, como se não existisse tal conflito. A sociedade se organiza e se reproduz e, com ela, se estrutura não apenas a base material para a sobrevivência, mas também a própria consciência. Ou seja, as forças produtivas organizam não apenas as relações materiais, mas igualmente o próprio mundo social, as ideias, os valores e os modos de pensar e compreender a vida. Desse modo, para compreender como a sociedade está organizada, é necessário analisar

suas condições concretas de existência e identificar seu modo de produção, tendo como base alguns fatores principais: a forma como a sociedade está distribuída economicamente; a forma como se estabelece a propriedade privada ou os meios de produção; a divisão social das classes; e as relações sociais de produção.

Portanto, para a teoria marxista, há a perspectiva relacional dos fenômenos sociais e a sociedade constitui uma totalidade, cuja explicação se encontra na compreensão das condições materiais e objetivas de existência. Essa interpretação da realidade consiste em procurar os laços entre os elementos, o seu princípio organizador (a luta de classes), e fazê-los sair do isolamento no qual cada um permanecia incompreensível (MARX, 2011). Para o pensador, essa totalidade caracteriza-se por um sistema de contradições entre as suas componentes estruturais e de conflitos entre os seus atores, sendo a luta de classes o motor da história e a desigualdade social no Brasil uma marca da sociedade.

Para estudar e compreender as diferentes maneiras de vivenciar a infância no meio rural brasileiro, optamos por embasar nossas análises a partir das contribuições de Vygotsky. As principais influências desse autor foram reflexões advindas a partir da Revolução de 1917, na Rússia, e a perspectiva teórica marxista sob a premissa de compreender a importância de um conhecimento que valoriza a relação do sujeito com o mundo onde vive e suas formas de produção de riqueza e sobrevivência.

Vygotsky e seus colaboradores desenvolveram as premissas da Psicologia Sócio-Histórica. Segundo essa perspectiva teórica, o ser humano é um ser ativo, social e histórico, ou seja, a linguagem e o pensamento humano têm origem social; a cultura faz parte do desenvolvimento humano. Segundo o pensador, para compreender os sujeitos é preciso conhecer o mundo social no qual estamos imersos e do qual somos construtores; é

preciso investigar os valores sociais, as formas de relação de produção da sobrevivência de nosso mundo e as formas de ser do nosso tempo. O instrumento básico para essa relação tem sido a linguagem, pois, quando nos apropriamos da linguagem como instrumento, temos o acesso ao mundo de significações historicamente produzido. Além disso, a linguagem também é instrumento de mediação na apropriação de outros instrumentos (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2009).

Vygotsky ressalta que todos os fenômenos devem ser estudados como processos em permanente movimento e transformação. Ou seja, o homem constitui-se e se transforma ao atuar sobre a natureza com seus instrumentos e não se pode construir conhecimento a partir do aparente, pois não se captam as determinações que são constitutivas do objeto. Por isso, é preciso rastrear a evolução dos fenômenos, pois estão em sua gênese e em seu movimento as explicações para a sua aparência atual. A mudança individual tem sua raiz nas condições sociais de vida. Assim, não é a consciência do homem que determina as formas de vida, mas é a vida que se tem que determina a consciência.

Como estamos tratando dos aspectos relacionados à infância e à subjetividade, também utilizamos o texto “O papel do brincar no desenvolvimento”, no qual o autor destaca que:

É no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências e não dos incentivos fornecidos por objetos externos. [...] A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afasta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. [...] A ação na esfera imaginativa, numa

situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brincar, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. (VYGOTSKY, 2007, p. 117).

Com base nas reflexões acerca do desenvolvimento do sujeito, de como os seres humanos atuam sobre o mundo, transformando-o, e, ao fazerem isso, se modificam a si mesmos, e da importância do brincar na sua constituição é que faremos análise sobre a vivência e a participação das crianças no interior de um movimento social.

Outro aspecto, que no nosso entendimento não poderia ficar de fora dessa discussão, se refere ao sistema de ensino brasileiro, a escola rural, o seu descaso e as questões ideológicas inscritas nesses fenômenos³. Podemos fazer um paralelo com os estudos de Bourdieu e Passeron (2012), que traça elementos para uma teoria do sistema de ensino. A obra *A Reprodução*, escrita em 1970, relata que a escola produz ilusões cujos efeitos estão longe de ser ilusórios. Assim, a ilusão da independência e da neutralidade escolares está na base da contribuição mais específica que a escola dá a reprodução da ordem estabelecida.

Considerando-se a complexidade da rede de relações por meio da qual se realiza a função da legitimação da ordem social, seria vão, percebe-se, pretender localizar o seu exercício em um mecanismo ou setor do sistema de ensino. Todavia, em uma sociedade dividida em classes, em que a escola reparte, com famílias desigualmente dotadas de capital cultural e da disposição para colaborar, a tarefa de reproduzir esse produto da história que constitui em um momento determinado o modelo legítimo da disposição cultivada; nada

3. Assim como há uma diferenciação entre campo e rural também há uma distinção entre educação rural – responsável por formar o aluno em um agricultor voltado para um modo de ser – e educação no campo ou educação no meio rural – responsável por levar ensino, recursos e/ou técnicas ao campo que não sejam necessariamente rurais.

serve melhor ao interesse pedagógico das classes dominantes que o *lais-ser-fair* pedagógico, característico do ensino tradicional, já que essa ação à revelia, imediatamente eficaz e, por definição, inapreensível, parece predestinada a servir a função de legitimação da ordem social (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 245)

Bourdieu e Passeron (2012, p. 14) explicam que:

[...] numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos da burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. Instrumento privilegiado da sociodiceia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos quanto em matéria de cultura à absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse.

De Bourdieu utilizaremos os conceitos de poder, capital e violência simbólicos para destacar o problema agrário no Brasil, a violência e o preconceito sofrido pelos camponeses. O poder simbólico, segundo Bourdieu (1989), é um poder de construir formas de entendimento da realidade e dar sentido ao real. É um poder invisível que é exercido com a cumplicidade dos sujeitos e tem como função social a criação de uma espécie de coesão, que produz a integração e o consenso e reproduz a ordem social. Ele é, ao mesmo tempo, um modo de compreensão da realidade, um instrumento de conhecimento e um modo de reprodução da ordem social. Portanto, os sistemas simbólicos cumprem uma função política de instrumento de legitimação da dominação, pois asseguram a dominação de uma classe sobre a outra.

O que está em jogo é o monopólio da violência simbólica, que ocorre de forma quase

imperceptível para aqueles que a sofrem, uma vez que ela se instala essencialmente pelas vias simbólicas da comunicação. Nessas vias, os dominados aderem a qualquer pressuposição do dominador por não terem espaços alternativos para pensar seu papel nessa relação, que, antes de tudo, é construída histórica e socialmente, mas é vivida como se fosse natural. A violência simbólica se exerce com a cumplicidade involuntária do agente social que desconhece a origem da relação de dominação à qual ele se submete (BOURDIEU, 2011).

Esse poder é perpetrado por formas de dominação e preconceito, as quais, historicamente, as populações do campo vivenciam. A cultura dominante legitima a ordem estabelecida como natural e arbitrária, contribuindo para a manutenção da ordem dominante e para a integração fictícia da sociedade, assegurando seus lugares e distinguindo-os, e os símbolos são instrumentos de integração social e manutenção da ordem, eles tornam possível o consenso. Contribui, portanto, para a desmobilização das classes dominadas, para a legitimação das hierarquias e para reforçar as distinções dissimuladas. A eficácia da dominação reside no fato de que ela não aparece como tal, ela sempre é dissimulada (BOURDIEU, 1989).

A dominação simbólica está inscrita no desconhecimento e, portanto, no reconhecimento dos princípios no nome dos quais ela se exerce. Ela se apoia na violência simbólica, que extorque as submissões que não são nem mesmo vistas como tais. Para que a violência simbólica possa se exercer duravelmente, é preciso que ela seja apoiada por toda a estrutura social, portanto, pelas estruturas mentais e pelas disposições produzidas por esta estrutura social (BOURDIEU, 2011). Nesse sentido, a violência simbólica consiste em manter e transmitir designações unívocas de expressões e signos que privilegiam produções hegemônicas em detrimento das diversidades singulares.

Como efeito, temos a cronificação da posição de dependência nos sujeitos, que perdem ou veem negada sua capacidade de criar os próprios significados para as coisas e os acontecimentos.

Os camponeses e a questão agrária no Brasil

O campesinato é um conceito que reflete sentidos culturais, sociais e históricos. O termo se refere a uma diversidade de formas sociais baseadas na relação de trabalho familiar em formas distintas de acesso à terra. Dentre os elementos comuns à cultura camponesa está a centralidade do papel da família na organização da produção, os costumes de herança, a tradição religiosa e as formas de comportamento político, juntamente com o trabalho na terra (MOURA, 1988; MARQUES, 2008).

Para Cardoso (2004), uma estrutura camponesa constitui-se, do ponto de vista econômico, a partir das seguintes características: acesso estável à terra, na forma de propriedade ou usufruto; trabalho familiar e, em algumas circunstâncias, utilizando força de trabalho adicional; economia fundamentalmente de autossubsistência com vinculação eventual ou permanente do mercado; certo grau de autonomia na gestão das atividades agrícolas, com relação ao que plantar, quando e de que maneira. Em relação ao último aspecto há três dimensões a serem analisadas: segurança no acesso à parcela da terra; grau de relação direta com o mercado; grau de gestão do camponês sobre a sua parcela, com relação à distribuição dos recursos disponíveis.

Esses aspectos são atravessados pelas questões atuais advindas da política agrícola neoliberal, que envolve a intervenção do Estado a tender a se constituir sob a ótica da acumulação de capital, da expansão das relações sociais capitalistas e, em consequência, da seleção dos interesses das diferentes frações de classe implicadas (STOTZ, 2008). Essas questões

afetam diretamente os camponeses, que são constantemente tensionadas pelos conflitos, contradições e negatividades que emergem na dinâmica da realidade social (MARQUES, 2008).

A formação do campesinato brasileiro apresenta histórias e trajetórias que nos diferenciam de outras realidades. Existem especificidades, como o fato de ser criado no seio de uma sociedade situada na periferia do capitalismo e à margem do latifúndio escravista; e da trajetória do campesinato brasileiro ser marcada por uma forte mobilidade espacial, diferente do forte enraizamento territorial que caracteriza o camponês europeu (MARQUES, 2008).

Entretanto, podemos estabelecer um paralelo com a nossa realidade ao que Marx (2011) no livro *O Capital*, escrito em 1867, destaca com relação à entrada do capitalismo no campo da Europa e dos Estados Unidos da América. Nesse texto, o autor mostra que o processo da agricultura capitalista consiste na arte de despojar não só o trabalhador, mas também o solo. Aqui, no Brasil, podemos destacar a economia do agronegócio como pacto de poder e estratégia fundamental de captura de renda da terra à revelia dos interesses gerais do país.

Marx (2011, p. 570-571) relata que, na agricultura,

a transformação capitalista do processo de produção aparece, ao mesmo tempo, como martirológico dos produtores, o meio de trabalho como um meio de subjugação, exploração e pauperização do trabalhador, a combinação social dos processos de trabalho torna-se a opressão organizada contra a vitalidade, a liberdade e a independência do trabalhador individual. A dispersão dos trabalhadores rurais em áreas extensas quebra sua força de resistência, enquanto a concentração aumenta a dos trabalhadores urbanos. [...] A produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social ao minar simultaneamente as fontes de toda a riqueza: a terra e o trabalhador.

No Brasil, como em outros lugares do mundo, as questões que envolvem o campesinato se inscrevem nos processos sociais e políticos em territórios de extrema desigualdade social que, na luta pela terra e pela reforma agrária, se posicionam contra o latifúndio presente no centro do poder político e econômico da sociedade (MARQUES, 2008). Esse processo ganha maior força, segundo Oliveira (2003), a partir de 1930 com o fim da hegemonia agrário-exportadora e o início da predominância da estrutura produtiva de base urbano-industrial. Esse é um ponto fundamental para a reprodução da expansão capitalista no campo. Segundo o autor, a definição de Marx acerca do processo de expropriação do campesinato como uma das condições prévias para a acumulação capitalista necessita ser redefinida para entendimento da realidade brasileira.

[...] em primeiro lugar, trata-se de um processo que não se expropria a propriedade – isso também se deu em larga escala na passagem da agricultura chamada de subsistência para a agricultura comercial de exportação -, mas se expropria o excedente que se forma pela posse transitória pela terra. Em segundo lugar, a acumulação primitiva não se dá apenas na gênese do capitalismo: em certas condições específicas, principalmente quando esse capitalismo cresce por elaboração de periferias, a acumulação primitiva é estrutural e não apenas genética. Assim, tanto das fronteiras “externas” como “internas”, o processo é idêntico: o trabalhador rural ou o morador ocupa a terra, desmata, destoca e cultiva as lavouras temporárias chamadas de “subsistência”; nesse processo, ele prepara a terra para as lavouras permanentes ou para a formação de pastagens, que não são dele, mas do proprietário. (OLIVEIRA, 2003, p. 43).

Nos últimos anos, a palavra “agronegócio” entrou para a agenda nacional. Definida como a soma dos negócios no e com o agro, a economia do agronegócio requer ação concentrada do Estado, sem a qual essa estrutura não existiria,

no âmbito da economia política. No Brasil, a economia do Agronegócio surge na época dos militares, aliados aos tecnocratas da “modernização conservadora”, com a criação do Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR) e um mercado de terras completamente desregulado do Estatuto da Terra (Lei nº 4.504/1964) e do Código Florestal (Lei nº 4.771/1965) (DELGADO, 2013).

Nesse mesmo período, surgem os complexos agroindustriais (agricultura, sistema de crédito e mercado de terras) como novo estilo de capitalismo agrário, a margem da função social e ambiental da propriedade fundiária. A “modernização conservadora” impôs a sua estratégia de poder, reservando aos grupos sociais não atendidos (os vários campesinatos excluídos e expelidos da terra e os trabalhadores assalariados) a violência das armas das forças de terra, policiais e militares (DELGADO, 2013).

Nesse meio do caminho estão milhares de camponeses ou pequenos agricultores empurrados à margem, passando por situações de extrema miséria e humilhação. Com a hegemonia do capitalismo no campo há também a diminuição e inferiorização da riqueza de sentidos do campo brasileiro. Falta um projeto estratégico de desenvolvimento da agricultura familiar, com autonomia em relação ao agronegócio.

Por outro lado, surgem, no campo, novas relações sociais, que vão alterar sua estrutura econômica tradicional e o seu modo, muitas vezes conservador, de pensar. Podemos citar dois exemplos que podem ilustrar essas novas relações sociais: de um lado, a chegada e instauração de processos produtivos ligados aos “impérios alimentares” e a “recampanização”, ou o surgimento de nova configuração do que seja viver no campo.

O sociólogo holandês Van der Ploeg (2008) define os novos impérios alimentares como o poder de influência e o domínio de alguns processos produtivos que são alterados

em função da chegada de grandes empresas e corporações atuantes em escala global e, por sua vez, distorcem ou alteram profundamente a produção em nível local. São grandes empresas transnacionais que dominam boa parte da cadeia de produção de alimentos e monopolizam desde a produção agrícola (ao controlar sementes, produtos químicos, maquinário e tecnologias para a produção), a produção de alimentos (ao comprar toda a produção local para fins industriais em escala global) e até a distribuição de alimentos (ao comprar ou se associar a grandes redes de varejo que atendem o mercado consumidor dos grandes centros urbanos). Esses impérios alteram profundamente a produção local, geram novos modos de competição, financiamentos e possibilidades de acesso ao mercado consumidor, os quais desencadeiam, muitas vezes, uma dependência do pequeno produtor às suas redes de financiamento da produção e distribuição dos produtos nos mercados mais próximos.

A recampanização (PLOEG, 2006), de modo diferente, produz outros valores no campo ao inserir novos produtores, produtos ou formas de produzir que valorizam a agroecologia e os produtos orgânicos e se associam a outras redes de distribuição fora dos domínios do império alimentar. São pequenos produtores que produzem e oferecem seus produtos em feiras, restaurantes ou lojas especializadas em produtos orgânicos, naturais ou veganos, além da possibilidade de venda direta ao consumidor. O fenômeno aponta também para novas ruralidades emergentes que se criaram com a chegada de migrantes do espaço urbano que buscam uma vida melhor no campo ou com a introdução de novas ideias e diferentes processos de produção na agricultura tradicional. Podemos citar também os atores sociais dos movimentos ambientais, a politização do pequeno produtor, a inserção desse grupo no universo de bens de consumo, tanto de bens duráveis como de bens culturais, além da crescente inserção das

novas gerações nos ambientes universitários.

Os jovens das camadas médias que vivem no campo atualmente estão em contato direto com os frutos e consequências da globalização e rapidamente são obrigados a lidar com os aspectos positivos e negativos desse contato. Os diferentes meios de acesso à indústria cultural, aos bens de consumo, aos cursos universitários (públicos ou privados), ao ensino à distância, a consciência ambiental, a dificuldade de inserção no mercado de trabalho e a participação nos movimentos sociais estão mudando o perfil desses jovens e dos processos produtivos em nível local. A chegada desses novos sujeitos ao universo da produção e do consumo, nem sempre de forma fácil e positiva, coloca novas questões para os jovens do campo e para os movimentos sociais que atuam nas questões ligadas ao campesinato e fazem necessária a construção de outras pedagogias e práticas de ensino que levem em consideração todas as transformações sociais ocorridas no campo e na sociedade. Segundo Miguel Arroyo (2012, p. 26),

São outros sujeitos em ações coletivas que se tornaram afirmativas no campo, quilombolas, indígenas, povos da floresta, movimento feminista. Sujeitos sociais, invisibilizados, apenas destinatários de movimentos sociais compensatórios e de políticas educativas se mostrando presentes, visíveis, resistentes. [...] Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento. Articulados em lutas comuns ou tão próximas por reforma agrária, urbana, educativa. Por trabalho, salários, carreira. Por outro projeto de campo, de cidade.

Percepções de famílias e de infâncias do e no campo

O universo do campo e da sua ruralidade é repleto de sentidos e o termo “campesinato” tem um peso que transcende a materialidade econômica da produção e da

troca de mercadorias, pois ele é um universo rico em produção de sentidos e modos de ver a vida. A reflexão acerca do tema nos permite compreender os espaços da cultura e da superestrutura, com seu aparato jurídico, ideológico e moral (MOURA, 1988; STOTZ, 2008) e a forma como a ideologia se mascara.

As famílias camponesas se constituem a partir de raízes próprias e se relacionam de modo particular com diversos atores e instituições da sociedade, seja a comunidade, a igreja, a escola, os movimentos sociais, entre outros. Nessas relações, ações e vivências junto a diferentes sujeitos e aspectos da vida cotidiana em que estão inseridas, as crianças e jovens elaboram conceitos, atitudes, valores, comportamentos, aprendendo sobre si, a vida e o mundo que as rodeia (BRANDÃO, 1999). A incursão nas brincadeiras das crianças do campo demonstra como essas práticas perpassam suas formulações de mundo, as quais revelam que a relação com a terra, o rio, o cultivo e a colheita, a produção familiar de alimentos e a criação de animais, por exemplo, são vivenciadas pelas crianças nos processos de produção e manutenção da vida e da comunidade.

Crianças e jovens que vivem no campo compreendem diferentes expressões e singularidades e apresentam aspectos similares ou generalizantes. Entre essas maneiras, podemos pensá-los como camponeses, quilombolas, ribeirinhos etc., que expressam as condições materiais e simbólicas que diferenciam as crianças segundo a classe social, a etnia, o gênero, o território que vivem. Existe também a questão da significativa parcela de distribuição desigual da riqueza material e simbólica que produz um quadro de resultados sociais e educacionais extremamente desfavoráveis para as crianças e os jovens que habitam o campo. E a questão das formas de sociabilidade, que requerem a presença e o encontro com os outros nos quintais, nos espaços da vida em comum, das suas relações afetivas e

familiares etc. (SILVA; FELIPE; RAMOS, 2012).

Sendo assim, a distribuição desigual da riqueza material e simbólica produz um quadro de resultados sociais e educacionais extremamente desfavoráveis para as famílias (crianças, adolescentes e adultos) que habitam no meio rural. A violação dos direitos sociais põe em questão uma legislação avançada, mas ainda de baixa efetividade. Essa legislação, contudo, serve de instrumento de luta em favor das crianças como sujeitos de direito, e tem se materializado no campo sob várias perspectivas (SILVA; FELIPE; RAMOS, 2012).

Segundo dados do Censo de 2010, a intensidade da pobreza no campo é muito mais grave que na cidade. De cada quatro moradores do meio rural, um é extremamente pobre. Metade da população que vive em extrema pobreza no Brasil está na zona rural – apesar de só 15% da população viver no campo – e 40% tem menos de 14 anos. Ou seja, é entre crianças e adolescentes que se concentra a maior fragilidade. De um total de quase 30 milhões de pessoas no meio rural, 25% dos moradores possuem renda mensal abaixo da linha da miséria, de R\$ 70 per capita por domicílio. A taxa é de 5% nas cidades, que, em números absolutos, possuem a maioria dos miseráveis. Pode-se observar o reflexo desse contínuo e histórico descaso, pois quase metade dos brasileiros (49,25% ou 54,5 milhões de indivíduos) com 25 anos ou mais não completou o ensino fundamental e o índice é ainda mais significativo nas áreas rurais (79,6%) (IBGE, 2010).

O fato mais alarmante é que, nos estudos oficiais e nas políticas públicas acerca das crianças pobres e do campo, alguns aspectos foram considerados secundários, como por exemplo, o direito à educação e ao brincar. Ao longo da formação da sociedade brasileira, a responsabilidade de contribuir no trabalho para a garantia da sobrevivência familiar foi incorporada desde a mais tenra idade e isso ainda não saiu do cenário. Pelo contrário, segundo Irma

Rizzini (2010), o Brasil tem um longo histórico de exploração de mão de obra infantil que passa pelas crianças escravas na Colônia, pelas crianças exploradas pelo capitalismo no início da industrialização, ou pelos grandes proprietários de terra como boias frias, nas unidades de produção artesanal ou agrícola, no trabalho doméstico das casas de família e, atualmente, nas ruas, para manterem a si e às suas famílias.

É reconhecida por todos a necessidade de investimento e melhoria da Educação, mas a desigualdade no que se refere à escolarização no campo e à efetivação de direitos ainda é um grande obstáculo ao processo de democratização do país. Para a maioria das crianças que habitam o campo, faltam alguns elementos básicos, porém essenciais, ao projeto moderno. A educação, por exemplo, é uma dessas ausências mais profundas.

A escola rural, quando existe, acontece com uma infraestrutura precária e falta de investimento na qualificação profissional dos professores, o que mostra claramente o abandono do Estado, com pouco ou nenhum investimento e definição de políticas públicas. Esses processos criam e reforçam as imagens hegemônicas do “campo e sua ruralidade” como lugar de atraso e de invisibilidade dos sujeitos, fortalecendo a ideia de desenvolvimento vinculada à cidade. Quando referido ao campo, o desenvolvimento aparece atrelado ao agronegócio, contrapondo-se às possibilidades da agricultura familiar e camponesa, muitas vezes vista pelos meios de comunicação de massa de forma preconceituosa (SILVA; FELIPE; RAMOS, 2012).

Nesse contexto, vale relacionar as reflexões de Bourdieu e Passeron (2012) sobre os aspectos ideológicos do sistema de ensino. Para o autor, a escola contribui para conservar a reprodução da ordem estabelecida. Há um processo de continuidade da cultura dominante e essa reprodução cultural reforça, como poder simbólico, a reprodução contínua das relações de força no seio da sociedade. Ou seja:

[...] no caso particular das relações entre a Escola e as classes sociais, a harmonia parece perfeita, é que as estruturas objetivas produzem os habitus de classe, e em particular as disposições e as predisposições que, gerando as práticas adaptadas a essas estruturas, permitem o funcionamento e a perpetuação das estruturas: por exemplo, a disposição para utilizar a Escola e as predisposições para ter êxito nela dependem, como já se viu, das probabilidades objetivas de alcançá-lo que estão ligados a diferentes classes sociais, essas disposições e predisposições constituindo por sua vez um dos fatores mais importantes da perpetuação da estrutura das oportunidades escolares como manifestação objetivamente perceptível das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações de classe. (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 244).

Outro aspecto que é relevante destacar se refere ao trabalho infantil nas áreas rurais. Relacionado ao modo de vida camponês e ao trabalho de crianças e adolescentes, coadunamos com a afirmação de Moura (1988) acerca da participação ativa de uma criança camponesa. Ou seja, tarefas que demandam esforço, atenção e responsabilidade em comparação com a de uma criança da cidade nascida numa família de classe média, elucidam a realidade de muitas crianças camponesas. Para a autora, são notáveis as diferenças tanto no que se refere à idade em que são iniciadas as tarefas que demandam esses predicados, quanto ao volume de trabalho a ela atribuído.

A relação entre trabalho infantil e meio rural foi apontada na pesquisa “O tempo das crianças”, que analisa os indicadores sociais das crianças relacionados aos determinantes micro e macroeconômicos da repetência escolar, evasão escolar e do trabalho infantil no Brasil. Os autores descrevem, a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE do ano de 2001, a alocação do tempo das crianças em termos nacionais, que permitiu diferenciar situações rurais das urbanas. Por exemplo, destacam que, nas áreas

rurais, 36% das crianças entre 10-14 anos de idade no Brasil estavam trabalhando, enquanto nas áreas urbanas a taxa era de 8%. Os autores pontuam também as questões relacionadas ao retorno da escolaridade e a necessidade do Estado de intervir no tempo das crianças, pois o número de anos dentro da escola interfere diretamente sobre indicadores como crescimento econômico, mortalidade infantil, longevidade, entre outros (NERI; COSTA, 2002).

Ainda, segundo Neri e Costa (2002), as crianças compõem 45% dos indigentes brasileiros. Com menos de 15 anos de idade, 90% dos indivíduos provenientes de famílias pobres não terminaram o 2º grau e 74% não completaram o 5º ano. Ressaltam que, se as crianças hoje não frequentam a escola, ou se trabalham, tais condições são reflexos históricos da desigualdade social brasileira. Por outro lado, propiciar políticas educativas de qualidade para essas crianças não só viabilizaria seus futuros, como também, proporcionaria o retorno da educação para a sociedade como um todo.

Utilizando a mesma fonte de dados, a PNAD de 2001, pois traz um encarte especial sobre o trabalho infantil, Kassouf (2005) acrescenta as questões relacionadas à saúde e destaca que crianças e jovens no ramo de trabalho agrícola foram os que mais se machucaram ou ficaram doentes devido ao trabalho exercido (8,7%). A pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), afirma que o Programa Brasil Carinhoso, do governo federal, tem potencial para produzir uma situação inédita na história do nosso país: crianças de 0 a 15 anos com taxa de pobreza extrema próxima a da população em geral. A pesquisa analisa ainda o preço que pagaremos por essa demora, pois, segundo o IPEA, se o Programa citado acima tivesse sido instituído em 2011, a quantidade de crianças brasileiras vivendo em extrema pobreza (com renda mensal de R\$ 70) teria caído para 0,6% da população de até 15 anos. Atualmente, 5,9%

das crianças estão nessa situação (IPEA, 2012).

Essa situação reflete a desigualdade que aflige a população do campo e revela a violência simbólica à qual estão expostos. Podemos relacionar essas questões ao poder simbólico (BOURDIEU, 1989), pois o que está em jogo é o monopólio da violência simbólica e, portanto, a capacidade de impor a apreensão da ordem estabelecida como natural e ignorada como arbitrária.

A luta do MST e dos movimentos sociais pela educação nos territórios rurais

O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) envolve cerca de meio milhão de famílias entre assentamentos conquistados e acampamentos em luta pela terra, em um país onde, contraditoriamente, 3% da população detêm a posse de 2/3 das terras agriculturáveis e cerca de 70% dos alimentos para consumo interno são produzidos pelos pequenos agricultores (KULESZA, 2008). Foi fundado em 1984, por representantes dos movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores rurais e outras organizações que se reuniram durante o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, na cidade de Cascavel, no Paraná. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 1970, especialmente na região Centro-Sul do país e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro. Ao longo dos anos, esse grupo se constituiu a partir de uma identidade política sedimentada por uma complexa organização (CALDART, 2001).

Segundo Antunes (2009, p. 244), o MST é o mais importante movimento social e político do Brasil atual,

fazendo renascer e ressurgir a luta dos trabalhadores do campo e convertendo-a no centro da luta política brasileira e da nossa luta de classes, é o nosso mais significativo exemplo da força e da necessidade de retomada, em bases novas, da centralidades

das lutas sociais no Brasil. O MST, em verdade, tem se constituído no principal catalizador e impulsionador das lutas sociais recentes e, pelos laços fortes que mantém com setores sociais urbanos, tem possibilitado visualizar a retomada de ações de massa no Brasil, num patamar possivelmente superior àquele vivenciado nos últimos anos.

A importância e peso do MST decorrem de diversas questões: direcionam suas ações para os trabalhadores do campo; incorporam os trabalhadores da cidade; formam militantes dentro de um ideário e da práxis de inspiração marxista e, com isso, trazem dinâmica, vitalidade e movimento para trabalhadores que vislumbram uma vida cotidiana dotada de sentidos. O MST reivindica que o governo execute e conceba seu Projeto de Reforma Agrária e, também, que promova as condições necessárias às famílias camponesas para produção e condições adequadas para a vida no meio rural como escolas, espaços recreativos, saneamento e tantos outros benefícios e direitos para a promoção da vida na coletividade (ANTUNES, 2009).

Como movimento sociopolítico, as bases de atuação do MST se constituem a partir do questionamento da ordem política hegemônica, que reproduz a desigualdade gerada pelo desenvolvimento capitalista no país. Busca também uma inserção no mundo produtivo e do trabalho por meio de ações que possibilitem, a partir dos assentamentos, a formação de cooperativas, o incentivo à produção de agricultura familiar e o fortalecimento de pequenos núcleos de produção agrícola, sempre de modo autossustentável. Para tal, torna-se necessária a criação de condições de inserção na lógica da produção com o devido acesso aos meios de produção, tais como, máquinas, equipamentos, condições de financiamento da produção, sementes, insumos básicos e tecnologias disponíveis.

Por meio de uma agricultura de base familiar, seu objetivo é desenvolver nos

assentamentos um modelo de produção de caráter cooperativo e agroecológico, de forma que garanta a subsistência dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, construindo um modo alternativo de produção. Nessa direção, a luta do MST adquire um significado construtivo para toda a sociedade, já que propõe uma alternativa ecologicamente correta para a organização da produção agropecuária e uma proposta de atuação educacional, que envolvem crianças, jovens e adultos, ancoradas à realidade e aos saberes da cultura camponesa (KULESZA, 2008).

A identidade historicamente construída: “Sem Terra”, passou a dar forma organizativa ao próprio movimento. Para Bogo (2005), mais do que uma condição social, é uma referência política, social, cultural. Inicialmente, é um substantivo composto que designa a condição social de alguém que vive do trabalho agrícola e tem aptidão para o mesmo, mas não possui a sua própria terra. Nesse mesmo sentido, podemos situar os “Sem Terrinhas”, construção histórica da categoria crianças, que não distingue filhos e filhas de famílias acampadas ou assentadas, projeta não uma condição, mas um sujeito social. Essa identidade fica mais forte à medida que se materializa em um modo de vida, ou seja, que se constitui como cultura, e que projeta transformações no jeito de ser da sociedade atual e nos valores que a sustentam (CALDART, 2001).

A atuação educacional do MST em escolas, cursos técnicos e superiores consistem também em espaços de diálogo acerca da cultura camponesa, da educação e de conscientização para o trabalho e a militância vinculada aos princípios da luta pela terra. Nesse contexto, as crianças e adolescentes participam ativamente das atividades do movimento, seja nos ambientes escolares por meio de atividades vinculadas a experiências intelectuais e práticas, como o cultivo da horta na escola, estímulo a ações coletivas e de auto-organização por parte das crianças (CORSO; PIETROBON, 2009), seja em mobilizações e eventos.

O Projeto Político-Pedagógico de Educação do MST está vinculado a seu projeto de Reforma Agrária, à estruturação e formação dos aspectos relacionados à educação do campo e à transformação desse quadro de extrema desigualdade social. Vale destacar que os esforços do Movimento não são únicos. Atualmente, existem aportes materiais viabilizados por políticas públicas recentes que permitem o melhoramento das condições de prédios escolares, o treinamento e capacitação dos professores e a disponibilização de materiais didáticos às crianças do campo. No entanto, essas iniciativas ainda não são suficientes para dirimir a situação que podemos chamar de emergencial (ALVES, 2009). Porém, esses esforços têm contribuído para uma maior visibilidade da infância no campo, da sua proteção e cuidado, assim como uma redução do preconceito relacionado ao campo e à ruralidade.

No estabelecimento dessa nova relação entre homem e natureza, a ação educacional tem sido fundamental ao articular o trabalho produtivo com as tarefas políticas do movimento. Ao lado de um esforço constante de formação política sob a responsabilidade da organização, o MST vem organizar escolas formais tanto para crianças como para adultos. Para se ter uma ideia em números da dimensão desse empenho, em 2004, segundo dados do próprio movimento, o MST participava da gestão de 1.500 escolas de ensino fundamental, em que estudavam cerca de 160 mil crianças e jovens, e coordenava mais de 2 mil educadores de jovens e adultos, alfabetizando cerca de 30 mil trabalhadores do campo, dispondo ainda de 500 educadores infantis. Esse imenso esforço do MST no campo da educação tem sido reconhecido através da concessão de prêmios por inúmeras organizações, como o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), por exemplo (KULESZA, 2008).

A educação do campo tem conquistado lugar na agenda política nas instâncias municipal,

estadual e federal nos últimos anos. Fruto das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, a educação do campo expressa uma nova concepção quanto ao campo, ao camponês ou ao trabalhador rural, que fortalece o caráter de classe nas lutas em torno da educação. Em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável (SOUZA, 2007).

Acreditamos que a escola constitui uma das mediações possíveis na efetivação do conflito entre as classes sociais. Nesse processo, a escola se inscreve e se configura como uma manifestação do movimento da totalidade social, reproduzindo internamente o confronto entre interesses opostos. E, muitas vezes, a escola que atende às finalidades dos dominadores pode também representar um espaço vivo e dinâmico para os dominados (MIRANDA, 2004). A riqueza de sentidos criados a partir da vida simbólica pensada e reproduzida no cotidiano constrói conhecimento, cria alternativas e elabora novos modos de pensar, sentir e agir que podem transformar a realidade.

Exemplos de vivências, brincadeiras e participação das crianças nos movimentos sociais do campo

Um dos principais aspectos relacionados à infância é a brincadeira, que para a criança tem importância semelhante ao trabalho para o adulto, ou seja, sua principal atividade. As crianças brincam independentemente da época, da cultura ou classe social. Podemos dizer que o brincar está na essência da infância e que o brincar é um ato intuitivo e espontâneo da criança. As crianças brincam com o que o

meio natural e cultural lhes oferece. Com os recursos disponíveis, criam muitas brincadeiras e brinquedos, assim como modificam alguns já existentes (CALDART; PALUDO; DOLL, 2006).

No campo, o brincar articula tempos distintos, formas de vida que combinam a novidade e a tradição. Nos lugares em que a espacialidade dissolveu pelos equipamentos disponíveis (rádio, DVD, televisão, entre outros) as fronteiras campo-cidade, formas de sociabilidade midiática são apropriadas. Contudo, elas não substituem as formas de sociabilidade que requerem a presença e o encontro com o outro nos quintais, nos espaços de produção da vida em comum.

O conceito de campo integrado a práticas e símbolos do mundo global é importante para retirá-lo da esfera do exótico, supostamente protegido por uma unidade cultural articulada pela força da tradição. Quando consideramos o estágio de desenvolvimento econômico e social da maioria da população que vive no campo, uma dimensão que adquire o brincar é o seu vínculo com a terra e com a água. Os recursos naturais são investidos na prática de brincar porque integram a paisagem material do campo e são sua feição predominante, da qual os sujeitos se apropriam, material e simbolicamente, na medida em que significam, de modo particular, a sua relação com ela (SILVA; FELIPE; RAMOS, 2012).

O jogo e a brincadeira estão na origem do pensamento, pois é por meio de processos como esses que se torna possível ao indivíduo fazer a descoberta de si mesmo. É neles que se encontra a possibilidade de experimentar, criar, recriar e transformar o mundo. Nessa direção, a ludicidade, apesar de ser vivenciada com maior intensidade na infância e adolescência, é uma necessidade humana em qualquer fase da vida. O desenvolvimento da faculdade lúdica facilita os processos de comunicação, socialização, expressão e construção do conhecimento. Portanto, valorizar jogos,

brinquedos e brincadeiras é imprescindível ao desenvolvimento do ser humano e a criança como sujeito participante do acontecer histórico (TEIXEIRA, 2011).

Desse modo, o brincar tem um papel importante para o desenvolvimento saudável da criança, pois se constitui não só como processo, mas como uma forma de interação, com o meio e com o outro, e um tipo de linguagem. Nesse sentido, atua na estruturação da linguagem e do pensamento, na elaboração de conflitos, abre espaços internos para o conhecimento, remete à nossa história pessoal, familiar e grupal etc.

É importante destacar que, entre as realidades pesquisadas, as atividades de rotina foram encontradas junto a todas as crianças; o que modifica uma pesquisa para outra é a forma como esse tempo é ocupado durante os dias e nos fins de semana. Há diferenças das rotinas e vivências das crianças e adolescentes que vivem nos acampamentos (espaços de ocupação) e nos assentamentos (territórios ocupados pelos movimentos sociais). As crianças que vivem em acampamentos estudam no próprio acampamento, geralmente com algum professor, que também mora no local. As crianças que vivem nos assentamentos geralmente estudam nas cidades próximas e necessitam percorrer um trajeto longo, que varia entre trinta minutos e uma hora e meia. Em ambos os espaços há relatos da precariedade estrutural dos espaços lúdicos e educacionais e da luta dos diversos atores (adultos, crianças, professores e militantes) para que essa realidade melhore.

Nos fins de semana, as crianças seguem uma rotina de vida um pouco diferente da rotina da semana. Geralmente passeiam nas casas dos vizinhos e colegas de aula. Segundo uma das crianças entrevistadas: “No sábado eu subo pra sede, tem catequese. Daí nos domingos eu subo paravimnocultoedetardevou passear nas minhas amigas, ou fico em casa quando ganho visita” (CALDART; PALUDO; DOLL, 2006, p. 116).

Segundo os autores citados acima, ao

observar com quais brinquedos as crianças brincam, o grupo de pesquisa da infância constatou que elas interagem com duas categorias de brinquedos: os industrializados, que são comprados nas lojas e já chegam prontos para brincar, como bonecas, carrinhos, fogõezinhos, telefones etc.; os de construção, ou artesanais, ou caseiros, que exigem a participação das crianças e/ou de seus pais ou professores, experimentando, criando para a sua confecção; aparecem também os carrinhos e bonecas, além de jogo de memória, pião, pipa, perna-de-pau, quebra-cabeça, cinco-marias. Sem contar com as possíveis ressignificações atribuídas aos brinquedos e outros materiais que são utilizados de forma criativa ou de maneira diferente da que foi pensada originalmente. Uma tesoura pode se transformar em uma nave espacial e um pedaço de madeira pode se transformar em carro, casa ou navio.

Especificamente com relação ao Sem Terrinha, grupo infantil ligado ao MST, segundo Correia et al. (2007), a infância e a adolescência vivenciadas no MST expressam a condição infantil e o lugar social da criança na cena contemporânea – a centralidade do brincar, a importância dos grupos de sociabilidade, a inserção na escola – mas também expressam a identidade geracional dos participantes de um movimento coletivo – a vivência em um acampamento, as experiências de enfrentamento e conflito, o estigma da identidade de Sem Terra na escola, a participação no Movimento das crianças Sem Terra, propiciadora de vivências às quais não teriam acesso, dada sua condição social.

Tendo em vista as questões acima relatadas, na pesquisa “Movimentos sociais e experiência geracional: a vivência da infância no Movimento dos Trabalhadores sem Terra”, Correia et al. (2007) desenvolveram uma pesquisa etnográfica com crianças moradoras de um acampamento do MST, em Minas Gerais. As autoras, por meio de entrevistas com

crianças, pesquisaram os significados da vivência da infância no interior de um movimento social organizado. O estudo identificou com as crianças, em sua ação coletiva voltada para a atividade do brincar, a interpretação de sua experiência coletiva, ao lançar mão de elementos da cultura infantil, de forma a elaborarem os sentidos de suas vivências. Paralelamente, buscavam estabelecer relações com outros universos sociais, tais como a escola, de maneira a construir novos espaços de sociabilidade.

No relato da pesquisa, o brincar apareceu como atividade ordenadora da experiência social na narração das histórias de vida e nas práticas cotidianas infantis. O repertório de brincadeiras coletivas constituía expressão do lugar social de participantes de um acampamento. As crianças, por exemplo, brincavam de assembleia. Os discursos e práticas dessas crianças mostram não apenas a importância do pertencimento a um movimento social organizado na estruturação de sua identidade, mas também indicam algumas especificidades da vivência no campo e o aprendizado com o trabalho na terra, também destacados pelas crianças em seu discurso.

A presença e a participação das crianças são destaques nas mobilizações e eventos realizados pelo MST. O Encontro dos Sem Terrinha, organizado geralmente em outubro em âmbito nacional, é um exemplo dessa importância. O principal objetivo do evento é reunir as crianças dos acampamentos e assentamentos para proporcionar a elas momentos de brincadeiras educativas e também conversas sobre temas polêmicos, como o não uso de venenos nas plantas, o cuidado com o meio ambiente e o direito das crianças ao conhecimento (CALDART; PALUDO; DOLL, 2006).

A partir de algumas pesquisas na página oficial do MST e pelos estudos acima relatados, podemos afirmar que a infância e a adolescência ocupam um lugar de destaque nas atividades do Movimento. No Paraná, por exemplo, no dia 12 de outubro de 2010, 4 mil crianças sem terra de

acampamentos e assentamentos reuniram-se no acampamento Herdeiros da Luta de Porecatu com o lema: “Sem Terrinha: Por escola, terra e dignidade!” (MST, 2010).

Questões semelhantes são apontadas no artigo: “A Infância no MST: um estudo sobre as concepções de infância presentes no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra”, de Corso e Pietrobon (2009). As autoras realizaram uma pesquisa a análise documental do livro: “O que queremos com as escolas dos assentamentos”. A referida análise destaca questões acerca do entendimento da criança como um sujeito ativo e crítico. O texto afirma que o MST entende que, na fase infantil, a criança tem possibilidade de desenvolver o senso crítico, de se organizar e, inclusive, interferir no processo pedagógico da escola. Até porque não se quer uma escola tradicional nos assentamentos; a escola deve ser estruturada para ajudar a construir esse sujeito crítico.

Para as autoras, a infância e adolescência no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra é entendida como direito e a criança é vista como sujeito, não é passiva, é crítica; cujo desenvolvimento deve ocorrer em um ambiente que gere experiências intelectuais e práticas. A infância é vista como um direito, mas um direito conquistado na luta, sendo que a luta pela terra é vista, contraditoriamente, como meio para garantir a infância.

Nesses espaços de socialização, estimula-se que as crianças e adolescentes aprendam a cuidar do corpo e da saúde e que expressem e cultivem os afetos a cada gesto. Investido também numa educação que desenvolva ações coletivas, e afirma a necessidade de auto-organização por parte das crianças, por ser um espaço que proporciona experiências intelectuais e práticas (CORSO; PIETROBON, 2009).

Considerações finais

A beleza da proposta política pedagógica e dos esforços dos Movimentos Sociais do Campo para que as crianças que habitam o campo vivenciem esse importante momento de maneira saudável, contrasta com o esquecimento histórico que o país fez e faz a esses sujeitos.

Há um lamento na constatação desse abandono e desses índices alarmantes, mas há também o regozijo em que a partir dessas contradições e conflitualidades do social existam espaços de resistência e luta para que seja viabilizado o que tanto se propaga nos diálogos acadêmicos, na mídia ou no senso comum, o fortalecimento da educação brasileira e do cuidado as crianças.

Considerando-se as formas estruturais de formação do campo brasileiro, os processos sociais e políticos em territórios de extrema desigualdade social em torno da luta pela terra e pela reforma agrária, a luta do MST e dos Movimentos Sociais pela melhoria na educação nos territórios rurais assume um papel de grande importância para toda a sociedade. Esse papel necessita de articulação em um mesmo conjunto que as oportunidades de vida, o acesso à cultura e a construção da cidadania, e de forma que valorize a identidade do campo, da qual as crianças são parte e produtoras de cultura.

Nesse estudo, também observamos que a participação social e cotidiana se dá de modo diferenciado para as crianças do campo. No caso daquelas moradoras nos territórios rurais em que há organização coletiva, como, por exemplo, o MST, verificam-se práticas que efetivamente promovem formas e criam situações, atividades e instrumentos para que a criança exerça sua participação política na sua comunidade.

Outro aspecto que vale ressaltar é que o espaço de coletividade das crianças do

campo se constitui na participação no trabalho educativo, nas atividades políticas, culturais e religiosas, na criação de espaços lúdicos, na luta pelos direitos que têm significação para a comunidade e para as crianças e intervém na maneira como elaboram e compreendem o mundo a partir das atividades partilhadas entre seus pares (familiares, amigos e professores).

Referências

- ALVES, G. L. (Org.). **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. 306 p.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre afirmação e negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009. 264 p.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978. 275 p.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2009. 365 p.
- BOGO, A. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: MOTTA, M. (Org.). **Dicionário da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 40-45.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. 311 p.
- _____. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 471 p.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 275 p.
- BRANDÃO, C. R. **O trabalho de saber**: cultura camponesa e escola rural. Porto Alegre: Sulina, 1999. 163 p.
- CALDART, R. S. O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016>.
- CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. (Org.). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006. 160 p.
- CARDOSO, C. F. S. **Escravo ou camponês?** O protocampesinato negro nas Américas. São Paulo: Brasiliense, 2004. 128 p.
- CORREIA, L. et al. Movimentos sociais e experiência geracional: a vivência da infância no Movimento dos Trabalhadores sem Terra. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46. p. 143-166, dez. 2007.
- CORSO, R. F.; PIETROBON, S. R. G. A Infância no MST: um estudo sobre as concepções de infância presentes no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2477_1116.pdf>. Acesso em 20 maio 2015.

DELGADO, G. Pacto de poder com os donos da terra. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, Ano 6, n. 72, jul. 2013. (Caderno Economia do Agronegócio). Disponível em: <<http://diplomatique.org.br/pacto-de-poder-com-os-donos-da-terra/>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

FURLANETTO, B. H. Da infância sem valor à infância de direitos: diferentes construções conceituais de infância ao longo do tempo histórico. **Revista da PUC**, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/892_632.pdf>. Acesso em: 22 maio 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/agsn/>>. Acesso em: 20 set. 2016.

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas. **Brasil Carinhoso pode baixar pobreza extrema infantil a 0,6%**. 2012. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=16545>. Acesso em: 28 dez. 2016.

KASSOUF, A. L. A ameaça e o perigo à saúde impostos às crianças e aos jovens em determinados trabalhos. In: CORRÊA, L. B.; VIDOTTI, T. J. (Coords.). **Trabalho infantil e direitos humanos**. São Paulo: LTr, 2005. p. 45-67.

KULESZA, W. A. Reforma agrária e educação ambiental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 222, p. 295-311, ago. 2008.

MARQUES, M. I. M. A atualidade do uso do conceito de camponês. **Revista NERA**, Presidente Prudente, Ano 11, n. 12 p. 57-67, 2008.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 574 p.

MIRANDA, M. G. de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 38-47.

MOURA, M. M. **Camponeses**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988. 95 p.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Encontro Sem Terrinha ficará marcado para mais de 4 mil crianças no Paraná**. 2010. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Encontro-Sem-Terrinha-ficara-marcado-para-4-mil-criancas-do-Parana>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

NERI, M. C.; COSTA, D. R. **O tempo das crianças**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002. (Ensaio Econômico).

OLIVEIRA, F. de. **Crítica à razão dualista**. São Paulo: Boitempo, 2003.

RIZZINI, I. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 376-406.

SILVA, A. P. S. da; FELIPE, E. da S.; RAMOS, M. M. Infância do campo. In: CALDART, R. S. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 27-34.

SOUZA, M. A. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, set./dez. 2007.

STOTZ, E. N. **Memória social sobre saúde e ambiente**: um projeto de pesquisa-ação com agricultores familiares de Sumidouro, Rio de Janeiro, Brasil. Relatório Final. 2008. Disponível em: <<http://pesquisa.bvs.br/aps/resource/es/cvsp-brasil--182265>>. Acesso em: 20 maio 2016.

TEIXEIRA, M. das G. S. **A criança indígena no seu universo lúdico**. 2011. Disponível em: <http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_l/maria_gracas_souza_teixeira.pdf/>. Acesso em: 15 jun. 2016.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 191 p.

Submetido em 12 de abril de 2017.

Aprovado em 12 de julho de 2017.