

A PRODUÇÃO DA INFÂNCIA NO MOVIMENTOS DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: OS SEM TERRINHA COMO SUJEITOS NA/DA EDUCAÇÃO

Adalberto Duarte Pereira Filho¹
Lidiane Costa de Oliveira²
Maria Dolores Fortes Alves³

RESUMO

O presente trabalho colige os esforços empreendidos em publicizar nossas experiências de estudos e pesquisas a respeito das produções cotidianas realizadas numa atividade de extensão no território de um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do agreste alagoano. Nos debruçamos em investigar de modo geral a participação política das crianças desse território e suas relações com uma educação que se propõe emancipatória, a partir das postulações de Paulo Freire. E especificamente buscamos: compreender como a infância dos Sem Terrinha é visualizada enquanto categoria de sujeitos ativos na produção educacional e política do território nas comunidades do MST; empreendemos estudos teóricos-bibliográficos sobre as concepções educacionais vinculadas a escola desse assentamento, assim como das cartilhas do MST que afirmam noções sobre a participação infantil na luta política do movimento; e, examinamos os relatos do cotidiano das atividades que foram desenvolvidas nesse território, nos trazendo inquietações diante das cenas do cotidiano e das demandas colhidas. Nesse sentido, essa produção consiste num relato de experiência. Concluimos que o modelo de infância, concebido e proposto no MST, é revolucionário, ao passo que a compreende dentro a infância como uma construção da própria educação e luta política, que concebe esses sujeitos ativos e críticos da realidade e produtores de sua autonomia seja na sociedade que vivem ou na sociedade que almejam. Essas produções e socializações conferem um lugar profundamente emancipatório da infância sobre a própria educação e, necessariamente, saúde mental dos Sem Terrinha.

Palavras-chave: Infância; Educação; Libertação; MST; Saúde Mental.

INTRODUÇÃO

A partir do que conhecemos como mundo moderno, com seu marco inicial na Revolução Industrial, surge a invenção da noção e da categoria de infância, como afirma Ghiraldelli (2000, p. 8): “criança sempre existiu, mas infância não [...] o mundo pré-moderno não forjou um vestuário próprio para as crianças; [...] não se preocupou com um lugar próprio para as crianças viverem, serem educadas, etc.”.

¹ Psicólogo e psicanalista, Professor do Centro de Educação da Universidade Federal – AL, adalberto.filho@cedu.ufal.br;

² Psicóloga, mestranda em Educação Graduado no Centro de Educação da Universidade Federal – AL, lidianecostapsi@gmail.com;

³ Pedagoga, Professor do Centro de Educação da Universidade Federal – AL, mdfortes@gmail.com;

Essa configuração que se articula a partir do mundo moderno nos deixou como resíduo um paralelo entre as noções de criança e infância.

Para ser criança é necessário ter infância. No entanto, o que se visualiza socialmente é que para ser criança, com infância, se faz necessário nascer em determinada classe social, atender a determinado padrão de conduta e pertencer a uma específica raça/etnia. Caso contrário, a identidade de criança é substituída por “menor”, “trombadinha”, “pivete”, entre outros.

No modelo moderno, concebido em concomitância à disseminação do capitalismo burguês, é usual que os adultos falem, normatizem e atribuam valores éticos/morais para e sobre as crianças. Aqui, compartilho da representação dessa sociedade sobre a infância apontada por Sarmiento (2005, p. 368):

Há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro. Como consequência, as crianças têm sido sobretudo linguística e juridicamente sinalizadas pelo prefixo de negação (SARMENTO, 2005, p. 368).

Em virtude disso, instituições, como a escola, surgem articuladas a esse padrão de exceção a respeito da participação social da infância.

Essa concepção compreende que a escola, como instituição do saber, que, necessariamente se inclui como uma instituição de poder, cumpre função de normatização da infância.

Como aponta Sarmiento (2005) a escola, enquanto lugar da criança, além de não estar acabada e pronta em si mesma, não é a única instituição que normatiza e promove exclusão da infância enquanto capaz de participação política.

É interessante pensar que os próprios modelos de Escola e de educação refletem o percurso político que o mundo transita.

Nesse sentido, os modelos de Escola e de Educação representam algum referencial ideológico que impossibilita, assim, a imparcialidade no processo de aprendizagem. Como nos orientou Freire (1987) assumimos que todos os modelos são orientados por uma base ideológica, cabe a nós questionarmos: a sua base ideológica é inclusiva ou excludente?

Podemos pensar na função ideológica da escola e da educação diante do cenário conservador político e social que atualmente vivenciamos, onde a normatização da infância

passa por valores como: **patriotismo**, na valorização de símbolos cívicos (bandeira, hino nacional, etc.); **religiosidade**, onde, via de regra, se estabelecem os dogmas e doutrinas do cristianismo; a **heteronormatividade**, categoria essa que visa a normatividade – exclusiva - da identidade de gênero heterossexual, parafraseando a ex-ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos que, em vídeo divulgado na Internet, afirma que: “meninos vestem azul, meninas vestem rosa”; e o tão esperado **êxito escolar**, simbolizado, principalmente, no atual modelo de educação do Brasil a partir da aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Esses padrões de conduta citados, têm sido corriqueiramente vinculados ao modelo militar de ensino, onde a disciplina articula-se como proposta educacional principal na dominação e apreensão da infância, que anseia, mas é privada da liberdade para sonhar/desejar. Esses modelos são nomeados por educação bancária em Freire (1987, p. 33), onde tece a crítica:

“Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.” (FREIRE, 1987, p. 33)

No entanto, na sociedade surgem propostas que visam romper com essa ótica bancária de educação, onde os educadores depositam o saber sobre os educandos que se estabelecem enquanto não dotados de saber. (FREIRE, 1987). Dentre essas propostas, visualiza-se a proposta educacional presente no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que surge, segundo Peloso (2013):

[...]com o objetivo de superar as formas de opressão, submissão, preconceito e miséria, o MST procurou se organizar para a construção de um projeto alternativo. Esse projeto é construído continuamente pela classe trabalhadora, em sua grande maioria, rural. Nesse viés, o próprio Movimento tem papel formador e educativo. (PELOSO, 2013, p. 24220)

Essa proposta se articula na concepção de infância presente no movimento, que está presente em seu projeto de educação, se vincula ideologicamente em paralelo com a proposta emancipatória, libertadora e política na obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1987, p.40), que afirma a necessidade da [...] educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado no mundo como uma realidade ausente dos homens.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Na sociedade capitalista prevalece um modelo hegemônico de pensar a infância e sua participação na sociedade marcados por um não lugar, que se mobiliza pela exclusão, em geral em duas vertentes. A primeira trata de excluir àquelas crianças que não “possuem” infância, em outras palavras que estão marginalizadas, sem acessos aos processos que delimitaram o que é infância como estudar e brincar etc. E a segunda é excluída de/em instituições como as escolas da educação bancária e as suas delimitações de uma infância não-falante, passiva, inimputável, etc. (SARMENTO, 2005).

A produção alternativa a essa lógica presente no MST articula que as crianças possuem um papel na luta por direitos. Segundo, Juliana Adriano (2019) as crianças estão presentes no MST desde o princípio, desde o primeiro acampamento em 1985. E elas se deram o nome de “Sem Terrinha” no seu primeiro encontro no Rio Grande do Sul, em 1994 (ADRIANO, 2019).

O presente relato de experiência, é o registro de uma atividade de extensão realizada num assentamento do MST no agreste alagoano, cuja proposta foi a de atuar sobre diversas formas de sofrimento psíquico que atravessavam as crianças Sem Terrinha.

A atividade foi dividida em dois momentos onde: o primeiro consistiu em observar a dinâmica do assentamento e um dos fenômenos que chamou a nossa atenção foi o local escolhido para a realização das atividades extensionistas. A escola do assentamento foi o lugar de encontro para nossas atividades, especificamente uma das duas salas da escola daquele assentamento. A pequena escola teve que ser dividida entre as próprias atividades escolares das crianças que estudavam no período vespertino, e a atividade de promoção à saúde mental. Vale destacar que as atividades desenvolvidas no espaço físico da Escola, evitou transformá-la em espaço clínico. Comungamos unissonamente que o espaço pedagógico é em si mesmo um espaço de enfrentamento a medicalização da Vida e da Educação. Compreendemos a escola a partir de uma perspectiva política, e que a própria escola é *locus* para construção coletiva, política, organizativa, e promotora de saúde mental de todos os sujeitos que agrupam a comunidade, quando nela todos os modos de viver a vida são possíveis.

Num segundo momento, abrimos um espaço de escuta e orientação aos educadores para que pudessemos conversar sobre as demandas da escola. As demandas perfaziam questões referentes ao desenvolvimento infantil, fracasso escolar, violência doméstica sofrida pelos educandos e vulnerabilidade socioeconômicas.

Diante de tais demandas, criamos um grupo de trabalho para articular conjuntamente propostas e ações com a comunidade, a escola, a educadora e os educandos e a universidade, para intervir sem hierarquia de saber, na realidade educacional daquele assentamento.

Em virtude do presente trabalho de relato de experiência ser de uma atividade que ainda está em andamento não serão citadas as propostas e os desdobramentos que ainda estão em realização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O MST concebe, então, a educação e a escola dentro de pressupostos que preconizam uma educação transformadora, emancipatória, revolucionária e principalmente, que vise a elevação das consciências (FREIRE, 1987). Nesse aspecto, Martin-Baró (1996) define o caráter educacional freireano, que está presente nas escolas dos Sem Terrinha:

Para Freire, alfabetizar-se não consiste simplesmente em aprender a escrever em papéis ou a ler a letra escrita; alfabetizar-se é sobretudo aprender a ler a realidade circundante e a escrever a própria história. O que importa não é tanto saber codificar e decodificar palavras estranhas, mas aprender a dizer a palavra da própria existência, que é pessoal, mas, sobretudo, é coletiva. E, para pronunciar esta palavra pessoal e comunitária, é necessário que as pessoas assumam seu destino, que tomem as rédeas de sua vida, o que lhes exige superar sua falsa consciência e atingir um saber crítico sobre si mesmas, sobre seu mundo e sobre sua inserção nesse mundo. (MARTIN-BARÓ, 1996, p.221)

Esse conteúdo firma em cada sem terrinha a capacidade de conhecer a história do movimento em que participam e construí-lo. Dessa forma a educação se estabelece enquanto formadora e formada pelos sujeitos que dela se valem.

Nesse sentido, o estudo do Caderno de Formação nº 18 do MST, publicado em 1993, realizado por Corso e Pietrobon (2009, p. 1198), evidencia que:

O objetivo é formar futuros militantes que mostrem a realidade do povo trabalhador e pensem em uma nova sociedade. A criança é vista como indivíduo participante do processo, a qual precisa ser ensinada desde pequena a enfrentar a vida e assumir o assentamento e a luta do MST como sujeito da história. (CORSO; PIETROBON, 2009, p. 1198)

Essas concepções ficaram evidentes nos fenômenos visualizados em nossa prática de extensão. Nessa compreensão de uma infância ativa na luta política foi possível enxergar que algumas dicotomias presentes na sociedade capitalista, e predominantemente urbana, são dissolvidas, como, por exemplo, no **fazer político adulto x fazer político infantil**, quando nas

manifestações/ocupações/assentamentos não há exclusão de nenhum sujeito; na **produção de saúde mental x produção política**, onde os mesmos obedecem as mesmas configurações e ocupam os mesmos espaços – como é o caso da escola que é local para construção das agendas de luta, assim como, nas atividades voltadas ao sofrimento das lideranças; e na **escola sem partido x escola política**, desde sempre o MST compreendeu que a educação é também lugar de produção política, no sentido de se fazer enquanto local de reconhecer a história de maneira crítica (distante da falsa imparcialidade), para que os sujeitos da educação sejam capazes de edificar e transformar a sua própria identidade, a de Sem Terrinha.

No entanto, a compreensão da criança como sujeito crítico e ativo sobre sua realidade que deve lutar pelos seus direitos básicos não oferecidos pelo estado como moradia, saúde, educação, acesso à cultura e lazer, não impedem de que as mesmas também sejam violadas em alguns de seus direitos básicos no próprio assentamento, como as violências relatadas por alguns estudantes pela professora. Isso nos mostra que até um modelo que se propõe revolucionário pode ser atravessado pelas violações - socialmente estabelecidas - que criticam, tendo em vista o caráter estruturante que esses significantes assumem na nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das leituras levantadas, a partir da revisão bibliográfica, e das atividades realizadas na extensão, pudemos compreender a dimensão atribuída as crianças e à infância dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), se fazendo símbolo atuante na identidade de Sem Terrinha, onde, dialogando com a poesia de Belchior (1978), afrontam os modelos hegemônicos do capital que visam o desenraizamento de seu território: “Não! Eu não sou do lugar dos esquecidos! / Não sou da nação dos condenados! / Não sou do sertão dos ofendidos! / Você sabe bem: Conheço o meu lugar! ”.

Essa discussão se vincula com o campo da saúde mental, em virtude de concebermos que cerca de 20% das crianças em todo o mundo sofrem algum problema vinculado à saúde mental. (ASSIS; et al., 2007). Além de que atribuímos articulações entre o sujeito e suas produções cotidianas no itinerário de promoção do que se entende cuidado pessoal em saúde mental. Pensa-se que a luta por direitos assume papel fundamental nesse percurso, tendo em vista que o mesmo produz sujeitos vinculados historicamente ao seu território, produzindo suas identidades de acordo com o que melhor lhes cabem.

Concebe-se, por fim, nesse relato de experiência que, a infância é engendrada dentro do MST de maneira revolucionária, onde a mesma contrapõe os modelos psicológicos,

pedagógicos e educacionais hegemônicos na sociedade de classes, com uma compreensão de sujeitos ativos, críticos e enquanto agentes da revolução. Perceber-se enquanto Sem Terrinha é conceber, desde muito cedo, as algemas sociais que aprisionam aqueles sujeitos para que só assim eles consigam rompê-las.

REFERÊNCIAS

ASSIS, S. G.; Et al. **Ansiedade em crianças: um novo olhar sobre os transtornos de ansiedade e violência na infância**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP/CLAVES/CNPq. 88p. (Série Violência e Saúde Mental Infanto-Juvenil). 2007.

BELCHIOR, Antônio Carlos. **Conheço Meu Lugar. 2 é demais**. Wea Internacional Inc. 1978.

CORSO, Rosane. PIETROBON, Sandra. **A infância no MST: um estudo sobre as concepções de infância presentes no Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra**. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 6, 2009, Curitiba. Anais. Curitiba: PUCPR, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GHIRALDELLI JR. P. **As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas**. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

MARTÍN-BARÓ, I. **Para uma Psicologia da Libertação**. Boletín de Psicología, 22, 1986, p. 219-31.

PELOSO, F. C. **Educação infantil do/no campo: A produção acadêmica sobre a ciranda infantil do movimento dos trabalhadores rurais sem terra**. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE; IV Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente – SIPD/CÁTEDRA UNESCO; XI Congresso Nacional De Educação – EDUCERE; Curitiba, 2013. Anais. PUCPR. 2013.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. In: Dossiê Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, vol. 26, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.