



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FRANCEILA AUER

CRIANÇAS NO MOVIMENTO SEM TERRA
E A POLÍTICA COMO “RITO DE INICIAÇÃO”

VITÓRIA - ES

2025



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

FRANCEILA AUER

**CRIANÇAS NO MOVIMENTO SEM TERRA E A POLÍTICA COMO “RITO
DE INICIAÇÃO”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa “Educação, Formação Humana e Políticas Públicas”.

Orientadora: Profa. Dra. Vania Carvalho de Araújo

VITÓRIA – ES

2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

A917c Auer, Franceila, 1997-
Crianças no Movimento Sem Terra e a política como rito de
iniciação / Franceila Auer. - 2025.
283 f. : il.

Orientadora: Vania Carvalho de Araújo.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Participação política. 2. Infância. 3. Movimentos sociais. 4.
Educação. I. Araújo, Vania Carvalho de. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



FRANCEILA AUER

CRIANÇAS NO MOVIMENTO SEM-TERRA E A POLÍTICA COMO RITO DE INICIAÇÃO

**Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do
Espírito Santo como requisito
parcial para obtenção do Grau
de Doutora em Educação.**

Aprovada em 04 de julho de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Vania Carvalho de Araújo
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Monique Aparecida Voltarelli
UnB/Universidade de Brasília

Professora Doutora Natália Fernandes
Universidade do Minho

Professora Doutora Vanessa Sievers de Almeida
UFBA/Universidade Federal da Bahia



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **Franceila Auer**, candidata ao título de Doutora em Educação, com defesa realizada às 9 horas, do dia 04 de julho do ano dois mil e vinte e cinco, apresentada presencial e remotamente por meio de videoconferência, conforme recomendado pela Portaria Normativa 03/2020 da PRPPG. A presidente da Banca, Vania Carvalho de Araújo, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituídos pelos Doutores: Edna Castro de Oliveira, Monique Aparecida Voltarelli, Natália Fernandes e Vanessa Sievers de Almeida. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que, em trinta minutos, apresentou sua Tese intitulada "CRIANÇAS NO MOVIMENTO SEM-TERRA E A POLÍTICA COMO RITO DE INICIAÇÃO". Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. A Presidente alertou que a aprovada somente terá direito ao título de Doutora após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. Então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 04 de julho de 2025.

Professora Doutora Vania Carvalho de Araújo
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
PPGE/Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Monique Aparecida Voltarelli
UnB/Universidade de Brasília

Professora Doutora Natália Fernandes
Universidade do Minho

Professora Doutora Vanessa Sievers de Almeida
UFBA/Universidade Federal da Bahia



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DO CANDIDATO AO GRAU DE DOUTORA, PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada “CRIANÇAS NO MOVIMENTO SEM-TERRA E A POLÍTICA COMO RITO DE INICIAÇÃO” elaborada por **Franceila Auer**, candidata ao Grau de Doutora em Educação, recomendou, após apresentação da Tese, realizada no dia 04 de julho de 2025, que esta seja **(assinale com um X, um dos itens abaixo):**

() Aprovada

() Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Vania Carvalho de Araújo

Edna Castro de Oliveira

Monique Aparecida Voltarelli

Natália Fernandes

Vanessa Sievers de Almeida

Documento assinado digitalmente
gov.br EDNA CASTRO DE OLIVEIRA
Data: 09/07/2025 14:47:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br MONIQUE APARECIDA VOLTARELLI
Data: 10/07/2025 14:03:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br VANESSA SIEVERS DE ALMEIDA
Data: 11/07/2025 08:50:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
VANIA CARVALHO DE ARAUJO - PROFESSOR VOLUNTÁRIO
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 08/07/2025 às 12:32

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1161487?tipoArquivo=O>



Documento assinado digitalmente

TANIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELB

Data: 11/07/2025 14:35:06-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dedico esta tese aos meus pais, Luzinete e Wanderlei, por todo o amor, incentivo e apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Luzinete, minha maior inspiração na vida, por me ensinar a lutar pelos meus sonhos e, apesar de não ter tido o direito à educação garantido, assim como meu pai, se esforçou incansavelmente para que eu pudesse trilhar meus caminhos na educação básica e no ensino superior.

Ao meu pai, Wanderlei (*in memoriam*) que, embora tenha falecido no início do meu Doutorado, em seus últimos dias de vida, expressou a alegria de ter uma filha doutora.

Ao meu irmão, Wanderly, pela escuta sensível e paciente em nossas conversas.

Aos meus melhores amigos, Guilherme, Maria e Alexander, por deixarem meus dias mais alegres e compartilhar comigo o sonho de ser Doutora em Educação.

À professora Vania pela confiança, pela aposta feita em mim, pelas cuidadosas orientações, pelo olhar atento, pela generosidade e por todos os aprendizados transmitidos na Iniciação Científica, no Mestrado e no Doutorado, construindo comigo uma trajetória singular e inesquecível.

Às professoras Edna, Monique, Natália e Vanessa pelas leituras atenciosas e riquíssimas contribuições no exame de qualificação da tese, bem como por terem aceitado compor a banca final de defesa da pesquisa.

Às crianças, adultos e idosos do MST por terem me acolhido com generosidade nos acampamentos e assentamentos, ensinando-me tanto sobre a política, especialmente Graciela e Mateus, por terem me recebido em sua casa durante todo o percurso da pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa *Infância, Educação, Sociedade e Cultura* pelos saberes compartilhados sobre as infâncias, pelo carinho e pelo companheirismo, especialmente Kalinca e Denizia que estiveram comigo desde o início do meu percurso acadêmico.

Aos colegas da turma 18D, em especial a Heitor, Heloísa e Reninni, pela parceria na vida pessoal e na produção científica.

Aos docentes e técnicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-Ufes) pela solicitude e pelo profissionalismo.

À Fapes pela bolsa de fomento à pesquisa.

Aos discentes e docentes do Instituto Universitário Sophia, em Loppiano, na Itália, por terem me recebido no início do Doutorado para uma visita técnico-científica, contribuindo com a construção do projeto de pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa *Filosofia Política e Hannah Arendt*, vinculado à Universidade Estadual de Londrina (UEL), por me permitir ampliar o olhar sobre a obra arendtiana em nossos encontros potentes.

Aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da Rede de Vitória e à Gerência de Formação e Desenvolvimento Educacional (GFDE) da Secretaria Municipal de Educação (Seme), por me proporcionarem o amadurecimento profissional, mediante minha atuação como professora de bebês e de crianças pequenas e, posteriormente, como formadora municipal.

*Nossa esperança está pendente
sempre do novo que cada geração
aporta (Hannah Arendt)*

RESUMO

Partindo de um percurso etnográfico no Assentamento Histórias Vividas, localizado no município de São Mateus/ES, utilizando observações, entrevistas, rodas de conversa, fotografias, produções de desenhos e registros em diário de campo, a pesquisa tem como objetivo analisar se a participação das crianças no MST apresenta um enfrentamento político experienciado por elas em companhia dos adultos. No interstício entre o pensamento de Hannah Arendt e as reflexões do campo da Sociologia da Infância, que possuem percursos epistemológicos distintos, a pesquisa problematiza se a experiência do MST, na sua expressão presente e/ou passada, pode revelar uma participação política das crianças. Apresenta, como inspiração, um episódio comentado pela filósofa Hannah Arendt e pelo autor afro-americano Ralph Ellison, ocorrido na década de 50 nos Estados Unidos da América, após a segregação racial nas escolas ser considerada inconstitucional, fazendo com que crianças negras ingressassem em uma instituição em Little Rock até então frequentada por alunos brancos, gerando um alarde na sociedade. Se, para Hannah Arendt, tal situação representou a exposição de crianças a um problema político que deveria ser resolvido por adultos, Ralph Ellison pontuou que as crianças negras passariam por um “rito de iniciação” desde a mais tenra idade, como um teste básico de sobrevivência para a vida, crítica essa que a levou a repensar o seu posicionamento. A pesquisa questiona se as crianças, em movimentos sociais, não estão de forma semelhante expostas com outras categorias geracionais em lutas. Campos de estudos mais contemporâneos, como a Sociologia da Infância, advogam pela participação das crianças na vida pública, embora não definam explicitamente um conceito de política. Os resultados indicam que, em seus próprios modos de interpretar o mundo, as crianças compartilham com os adultos uma espécie de “ação”, extraindo da experiência intergeracional a política. Ao serem iniciadas na política, são formadas e participam da política com as demais categorias geracionais, dentro de suas próprias racionalidades e formas de compreender o mundo. O estudo conclui que há um enfrentamento político de adultos *com* as crianças, sem responsabilizá-las por problemas que antecedem o seu nascimento, sem lançá-las ao mundo sozinhas e desprotegidas, mas na perspectiva de reconhecê-las como integrantes da luta, de considerá-las no presente e no futuro, de não apartá-las de um mundo no qual se espera que elas possam agir e estabelecer novos começos.

Palavras-chave: participação política; infância; MST; Hannah Arendt; Sociologia da Infância.

ABSTRACT

Based on an ethnographic study conducted in the *Histórias Vivas* Settlement, located in the municipality of São Mateus/ES, this study employs observations, interviews, discussion circles, photographs, children's drawings, and field notes, aiming to analyze whether children's participation in the Landless Workers' Movement (MST) constitutes a form of political confrontation experienced by them in the company of adults. At the intersection of Hannah Arendt's philosophy and the reflections of the field of Sociology of Childhood, which have distinct epistemological paths, the study questions whether the experience of MST, in its present and/or past expression, may reveal a form of political participation by children. It presents, as inspiration, an episode discussed by the philosopher Hannah Arendt and the African-American author Ralph Ellison, which took place in the United States of America during the 1950s, after racial segregation in schools was declared unconstitutional, leading to black children attending an institution in Little Rock that had previously been attended by white students, causing an uproar in society. For Hannah Arendt, such a situation represented the exposure of children to a political problem that should be solved by adults. Ralph Ellison, on the other hand, pointed out that black children would go through an "initiation rite" from an early age, as a basic test of survival for life, which led Hannah Arendt to rethink her positioning. The study questions whether children involved in social movements are similarly exposed to political struggles alongside other generational groups. Contemporary fields of study, such as Sociology of Childhood, advocate for children's participation in public life, although they do not explicitly define a concept of politics. The findings indicate that, in their own ways of interpreting the world, children share with adults a form of "action", extracting politics from the intergenerational experience. By being initiated in politics, they are educated and engage in politics with the other generational categories, within their own rationalities and ways of understanding the world. The study concludes that there is a political confrontation of adults *with* children, without making them responsible for problems that precede their birth, nor throwing them alone and unprotected into the world, but from the perspective that recognizes them as participants in the struggle, considering them both in the present and future, and not separating them from a world in which they are expected to act and establish new beginnings.

Keywords: political participation; childhood; MST; Hannah Arendt; Sociology of Childhood.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Entre olhares e presença: Elizabeth Eckford ao deixar a escola em Little Rock.....	23
Figura 2 – Cartaz da Miniconstituinte em Mato Grosso (1986).....	56
Figura 3 – Capa da Emenda Popular “Criança, prioridade nacional” (1987).....	56
Figura 4 – Publicação no Correio Braziliense sobre a participação infantil na Constituinte....	57
Figura 5 – A bandeira do MST.....	65
Figura 6 – Esquema dos documentos analisados do MST.....	73
Figura 7 – Entrada do auditório do CCE na Jura Ufes.....	100
Figura 8 – Mística no auditório do CCE na Jura Ufes.....	101
Figura 9 – Exposição de símbolos na mística do MST.....	107
Figura 10 – Trajeto Vitória x Linhares.....	120
Figura 11 – Trajeto Linhares x São Mateus.....	120
Figura 12 – Trajeto São Mateus x Rodovia.....	122
Figura 13 – Trajeto Rodovia x Assentamento.....	122
Figura 14 – Pôr do sol na estrada próxima à casa de Ayla e Bruna.....	124
Figura 15 – Acampamento na década de 80.....	133
Figura 16 – I Congresso dos Sem Terrinha.....	135
Figura 17 – Sala ornamentada para a Assembleia Nacional dos Sem Terrinha.....	142
Figura 18 – Escola dos Sonhos.....	144
Figura 19 – A assembleia da escola.....	145
Figura 20 – Quadro artístico “Construtores do futuro”.....	151
Figura 21 – Criança desenhando casas na cartela do bingo.....	155
Figura 22 – Lago próximo à casa do senhor Marcelo.....	172
Figura 23 – A plenária do assentamento.....	174
Figura 24 – Desenho feito por Bruna sobre o assentamento.....	178
Figura 25 – Desenho feito por Ayla sobre o assentamento.....	179
Figura 26 – Desenho feito por Duda sobre a vida no assentamento.....	181
Figura 27 – Desenho feito por Fernando sobre os significados de ser um Sem Terrinha.....	182
Figura 28 – Desenho feito por Ayla sobre os elementos preferidos do assentamento.....	183
Figura 29 – Encontro de gerações na mística.....	189
Figura 30 – Menino contemplando o cartaz.....	190

LISTA DE SIGLAS E DE ABREVIATURA

Adufes – Associação dos Docentes da Ufes
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE – Centro de Ciências Exatas
CF – Constituição Federal
CIDC – Convenção Internacional dos Direitos das Crianças
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CUT – Central Única dos Trabalhadores
Ecad – Estatuto da Criança e do Adolescente
EIR – Estatuto da Igualdade Racial
Grupec – Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias
Iesc – Infância, Educação, Sociedade e Cultura
Jura – Jornada Universitária da Reforma Agrária
MST – Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra
Neja – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
Pibic – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PT – Partido dos Trabalhadores
ONU – Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: O INÍCIO DAS INQUIETAÇÕES.....	20
2	BASES EPISTEMOLÓGICAS E LEGAIS: ALGUMAS TENSÕES ENTRE POLÍTICA, INFÂNCIA E PARTICIPAÇÃO.....	30
2.1	O SENTIDO DA POLÍTICA EM HANNAH ARENDT.....	34
2.2	A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	44
2.3	A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS COMO UM DIREITO: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS NAS NORMATIVAS JURÍDICAS.....	55
3	O MST COMO CONTEXTO DE PESQUISA.....	63
3.1	AS INFÂNCIAS NOS DOCUMENTOS DO MST: ANÁLISES SOBRE A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES.....	72
3.1.1	<i>Os Boletins de Educação.....</i>	<i>74</i>
3.1.2	<i>Os Cadernos de Educação.....</i>	<i>81</i>
3.1.3	<i>A coleção Fazendo Escola.....</i>	<i>83</i>
3.1.4	<i>A coleção Fazendo História.....</i>	<i>85</i>
3.2	AS PRODUÇÕES FEITAS COM AS CRIANÇAS E A PARTICIPAÇÃO NO I ENCONTRO NACIONAL DOS SEM TERRINHA	83
3.3	A ETNOGRAFIA COMO ITINERÁRIO METODOLÓGICO: UMA CONTRIBUIÇÃO ÀS PESQUISAS COM CRIANÇAS.....	92
4	DOS FIOS DO PASSADO ÀS TECEDURAS DO PRESENTE: A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA COM AS CRIANÇAS NO ASSENTAMENTO HISTÓRIAS VIVIDAS.....	120
4.1	O ACOLHIMENTO DAS INFÂNCIAS NA OCUPAÇÃO.....	126
4.1.1	“O que seria de nós sem as nossas crianças?”: o coletivo na terra prometida..	128
4.1.2	“Foi um tempo inesquecível”: pela memória, o testemunho da experiência....	129
4.1.3	“Quem vai ficar para contar a nossa história?”: a possibilidade de continuidade e de renovação com as novas gerações.....	131

4.1.4	“Eles tinham que lutar pelo direito também, aprenderam a correr atrás”: as crianças como fruto da luta.....	134
4.1.5	“Isso me dá força para continuar”: o sonho como motor da história.....	136
4.2	A ESCOLA DOS SONHOS: UMA APOSTA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	140
4.2.1	“A gente é democrático na hora de escolher”: a representação das crianças na Assembleia Nacional dos Sem Terrinha.....	140
4.2.2	“Quando a gente sai daqui, da escola, perde a pertença”: o sentido atribuído à Escola dos Sonhos.....	144
4.2.3	“Todo mundo tem que ter casa”: um novo elemento no repertório do mundo.....	154
4.2.4	“A semente foi lançada”: a participação na X Noite Cultural.....	158
4.2.5	“Calma, você está indo bem, continua”: o trabalho de pesquisa das crianças no assentamento.....	162
4.2.6	“Que o medo não impeça as mãos e os caminhos das novas gerações”: a participação no XXXVI Encontro Estadual das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária.....	166
4.3	O ASSENTAMENTO SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS.....	171
4.3.1	“Não é saber mais e nem saber menos; são saberes diferentes”: as produções artísticas das crianças.....	176
4.3.2	“Tão bonito que chega a ser emocionante”: os contos das crianças poetas.....	184
4.3.3	“Essa é a mística mais bonita que a gente fez”: a participação no 37º aniversário de ocupação do assentamento.....	188
4.3.4	“Meu sorriso é todo feito de povo”: a participação na 1ª Festa da Colheita do Café da Reforma Agrária Capixaba.....	194
4.3.5	“Nos comprometemos a lutar pela dignidade”: a participação no XI Encontro Estadual das Crianças Sem Terrinha.....	198
4.3.6	“Não é um festejo, não é uma felicidade; é um direito que as mulheres têm de lutar”: a participação na mobilização em prol do Dia da Mulher.....	202

5	ENTRE GERAÇÕES E LUTAS: A EXPERIÊNCIA POLÍTICA INTERGERACIONAL NO MST.....	208
5.1	AS ENTREVISTAS E A DINÂMICA INTERGERACIONAL: UM CONVITE À ESCUTA.....	209
5.1.1	“Todo o ano a gente quer revolucionar pra não ficar uma coisa repetitiva”: a perspectiva do (com)viver.....	210
5.1.2	“A gente quer revolucionar este mundo”: a responsabilidade pela formação das novas gerações.....	212
5.1.3	“Aqui é tudo coletivo mesmo”: as demandas (com)partilhadas.....	214
5.1.4	“É uma grande responsabilidade falar enquanto um Sem Terra”: a identidade coletiva.....	218
5.1.5	“A gente faz tudo pra insistir e colocar as crianças nesse processo”: conversações com o Setor de Formação.....	221
5.2	UMA RODA DE CONVERSA NO ACAMPAMENTO: HISTÓRIAS E VIVÊNCIAS.....	229
5.2.1	“Tem que ser pra sempre assim e não pode mudar nada”: horizontes perseguidos pelas novas gerações.....	233
5.3	A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA CONSTITUIÇÃO DE UM ESPAÇO PÚBLICO.....	236
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	253
	REFERÊNCIAS.....	244
	APÊNDICES.....	266
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos adultos participantes.....	267
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) destinado aos responsáveis legais das crianças participantes da etnografia.....	270

_____	APÊNDICE C – Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido (Tale) destinado às crianças participantes da etnografia.....	273
_____	APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) destinado aos responsáveis legais das crianças participantes da entrevista coletiva.....	275
_____	APÊNDICE E – Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido (Tale) destinado às crianças participantes da entrevista coletiva.....	277
_____	APÊNDICE F – Roteiro da entrevista coletiva.....	278
_____	APÊNDICE G – Roteiro da entrevista individual.....	279
_____	ANEXOS	280
_____	ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA.....	281

1 INTRODUÇÃO: O INÍCIO DAS INQUIETAÇÕES

Que as coisas continuem como antes: eis a catástrofe. A infância é promessa de começo, testemunho do eterno retorno do novo e, portanto, de adiamento da catástrofe. Talvez seja por isto que todo poder conservador busque domesticar a infância. Para manter um estado de coisas é preciso, injustamente, conter o indeterminado. Todavia, isto não é senão um modo grotesco de fracassar. Sejam quais forem as forças, a infância resiste: condição e promessa do vivo, ela afirma a persistência inegociável da mutação (Walter Benjamin)

O contato inicial com o tema participação política das crianças surgiu na disciplina *Infância e Educação* no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), em 2016, o que possibilitou a aproximação com a construção social da infância, os fundamentos sócio-históricos das culturas infantis e a educação infantil no âmbito das políticas públicas. O desejo em perseguir a vida acadêmica ocorreu em 2017 mediante o convite da professora Dra. Vania Carvalho de Araújo para o ingresso no Grupo de Pesquisa Infância, Educação, Sociedade e Cultura (Iesc) dedicado a provocar novos enunciados em torno dos direitos das crianças, bem como na problematização das políticas educacionais e na articulação entre cidade e culturas infantis.

Mais tarde, a inserção no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) em meados do ano de 2017 e, em 2019, o ingresso no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes oportunizaram estudos sobre a educação infantil em tempo integral. A dissertação se constituiu na análise documental de processos judiciais e extrajudiciais que materializam demandas de famílias por vagas ao Ministério Público e ao Tribunal de Justiça para seus filhos na educação infantil em tempo integral. Identificamos que a maioria das famílias realizava tais pedidos em função de suas necessidades socioeconômicas e interesses particulares. Os resultados apontaram para os desafios do poder municipal e do Sistema de Justiça com o atendimento das crianças nas creches e pré-escolas em tempo integral, no que tange aos cuidados no sentido de responsabilidade com a educação na infância (Auer; Araújo, 2022).

A partir dos resultados de ambos os estudos, na Iniciação Científica e no Mestrado em Educação, ao que nos parece, talvez o que falte à sociedade, ao Estado e aos Três Poderes (Executivo, Judiciário e Legislativo) seja a compreensão de que, uma vez que a educação infantil está prevista na Constituição Federal (CF, Brasil, 1988) e em legislações educacionais, a garantia não corresponde apenas a uma medida paliativa para os problemas socioeconômicos das famílias ou a uma resposta à obrigatoriedade escolar, mas abrange também a efetividade de um direito público de todas as crianças. Para tanto, pressupõe-se cuidar do mundo e das novas gerações, culminando em uma ideia de política em seu sentido radical. Trata-se, então, da *(res)publica* (Arendt, 1999), expressão decorrente do latim que significa *coisa do povo, coisa pública*.

Durante os anos transcorridos no processo de Iniciação Científica e no Mestrado, o tema participação política das crianças reapareceu em dois momentos distintos. Ao final de 2018, a participação no 6º Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (Grupecí) em Belém do Pará, que debateu a temática *Diversidade e participação em pesquisas com crianças e infâncias*, possibilitou o primeiro contato com as crianças do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST)¹. Na ocasião, duas delas participaram de uma mesa-redonda juntamente com suas mães, levantando importantes reflexões sobre o significado da reforma agrária popular e da luta pelo direito à educação e à terra no Estado do Pará.

No decorrer do Mestrado, ao assistirmos a um documentário sobre o I Encontro Nacional dos Sem Terrinha, despertou-nos interesse a fala de Fábio (representante das Aldeias Infantis do MST) que afirmou defender um envolvimento popular das crianças em detrimento da participação representativa. Para ele, “É fundamental para pensarmos uma agenda de mobilização, articulando Movimento Sem Terra com outros movimentos e a importância de termos grupos de crianças organizadas” (MST, 2018). Ao afirmar-se como um movimento de famílias trabalhadoras do campo, o MST assume a participação das diferentes gerações: idosos, adultos, jovens e crianças.

¹ Vale destacar que optamos por utilizar as grafias *Sem Terra* e *Sem Terrinha*, sem hífen, de acordo com a forma como o próprio MST se autodenomina. Do ponto de vista da norma padrão da língua portuguesa, a escrita seria com hífen (*Sem-Terra* e *Sem-Terrinha*). Todavia, privilegiamos, na tese, a escrita adotada pelo movimento, reconhecendo seu caráter identitário e político. Conforme destaca Caldart (2004, p. 20), “O MST nunca utilizou em seu nome nem o hífen, nem o s, o que historicamente acabou produzindo um nome próprio, *Sem Terra*, que é também sinal de uma identidade construída com autonomia”.

Sabemos que, ao abordar as questões relacionadas com as infâncias e a participação, há uma tendência a direcionar o olhar predominantemente para o ambiente escolar. No entanto, o referido documentário expõe as vivências das crianças em outros ambientes sociais, desafiando as concepções previamente estabelecidas sobre a participação política delas. Esse enfoque nos instiga a desenvolver uma pesquisa mais aprofundada sobre tal temática no contexto do MST. Assim, o interesse pelo tema, decorrente do documentário, mostrou que um objeto de pesquisa pode ser mobilizado de distintos modos, independentemente do “lugar” de inspiração.

Ao propormos o enfrentamento do tema participação política das crianças em uma pesquisa, cabe-nos refletir sobre qual concepção política estamos adotando, pois diferentes abordagens epistemológicas influenciam diretamente a forma como vemos as possibilidades (ou não) de engajamento das crianças na política. Embora alguns construtos teóricos, baseados em perspectivas mais clássicas, concebam as crianças como sujeitos passivos e dependentes, outros, mais contemporâneos, as reconhecem como atores sociais capazes de intervir nos processos que afetam suas vidas. Entendemos que essas diferentes bases epistemológicas não apenas determinam uma visão de infância e política, mas também podem moldar o olhar sobre a participação política das crianças, influenciando desde a formulação de políticas públicas até a implementação de formas institucionalizadas de participação na sociedade.

Chama-nos a atenção a obra de Hannah Arendt. A filósofa se inspira no sentido originário da política, tendo como uma de suas referências as primeiras experiências políticas da Grécia Antiga. Embora compreenda que a política é uma experiência que se dá entre adultos, Arendt (2004, 2016) lança algumas problematizações acerca da criança e de sua participação no mundo público. No ensaio *Reflexões sobre Little Rock*, Hannah Arendt analisa a foto (Figura 1) de Elizabeth Eckford, uma menina negra, saindo de uma escola, em 1957, perseguida por um grupo de alunos brancos, sendo protegida pelo amigo de seu pai, um homem branco. Little Rock é a capital de Arkansas, Estado localizado no Sul dos Estados Unidos da América. No ano de 1954, a Suprema Corte emite uma decisão histórica em relação ao caso de *Brown v. Board of Education*, que tornou a segregação racial nas escolas um ato inconstitucional².

²Disponível

em: <https://csalignac.jusbrasil.com.br/noticias/338368046/1954-justica-dos-eua-decide-que-segregacao-racial-em-escolas-e-inconstitucional>. Acesso em: 29 abr. 2023.

Figura 1 – Entre olhares e presença: Elizabeth Eckford ao deixar a escola em Little Rock



Fonte: Arendt (2004, p. 262).

Em 1957, teve início a dessegregação das escolas secundárias. Dentre os dezessete alunos negros que passaram no processo de seleção para ingressar na escola secundária de Little Rock, oito desistiram da vaga, mas outros nove continuaram, conhecidos como “os heroicos” (Almeida, 2011). Diante disso, Arendt (2004, p. 261-263, grifos nossos) pergunta “[...] o que eu faria, *se fosse uma mãe negra?* [...] o que eu faria, *se fosse uma mãe branca no Sul?*”.

Resposta: **em nenhuma circunstância exporia meu filho a condições que dariam a impressão de querer forçar a sua entrada num grupo em que não era desejado.** Além do mais, se fosse negra, sentiria que a própria tentativa de começar a dessegregação na educação e nas escolas não tinha apenas deslocado e muito injustamente, **a carga da responsabilidade dos ombros dos adultos para os das crianças [...]. Novamente tentaria impedir que meu filho fosse arrastado para uma batalha política no pátio da escola.**

Tendo em vista a vertente teórica que mobiliza o pensamento arendtiano, pensar a participação política das crianças não encontraria sustentação teórica, nem exigiria que elas assumam responsabilidades dos adultos, uma vez que, segundo Arendt (2016, p. 255), “[...] na política lidamos com aqueles que já estão educados”. A política, sob essa perspectiva, é entendida como uma relação entre iguais que exige do agente a capacidade de formular juízos sobre o bem e o mal, a verdade e a mentira, o justo e o injusto para participar da vida pública.

Com base nessa formulação de Hannah Arendt, as crianças ainda não formulam juízos sob o ponto de vista da ética e da moral, portanto, *a priori* estariam impossibilitadas de agir politicamente. Contudo, o pensamento arendtiano não compactua com o aprisionamento da criança em seu próprio mundo; pelo contrário, manter uma criança isolada reflete a atitude dos adultos de não se responsabilizarem por acolhê-la em um mundo preexistente, nem por auxiliá-la a ingressar gradualmente em uma herança pública e simbólica. Entendemos que a criança deve ser paulatinamente introduzida ao mundo em companhia dos adultos, isto é, das gerações mais velhas que queiram se responsabilizar por ela e que lhe apresentem o mundo.

Arendt (2004) compreende que a luta política dos adultos não deveria envolver as crianças dessa forma, nem expô-las desprotegidas no mundo, tampouco usar a escola como palco de dirimir conflitos políticos. A indignação de Arendt (2004) se dá por ela entender que uma menina enfrentou sozinha uma batalha política no pátio da escola que os próprios adultos não deram conta de resolver. Arendt (2004, p. 272) indaga “[...] chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo?”.

As reflexões sobre o acontecimento em Little Rock geraram polêmicas e controversas. Uma das respostas mais famosas ao texto de Hannah Arendt é a entrevista do autor afro-americano Ralph Ellison dada a Robert Pen Warren (Young-Bruehl, 1997). Nessa ocasião, ele problematizou que as crianças negras lidam com desigualdades e violências desde cedo, assim, expô-las aos conflitos da política era uma forma de prepará-las para o futuro (Almeida, 2011) e não um modo de *desresponsabilização*.

Algumas pessoas aprendem mais sobre a natureza verdadeira daquela sociedade, mais sobre o verdadeiro caráter dos seus valores, do que aquelas que podem considerar assegurado o seu próprio lugar na sociedade. Elas podem não ser capazes de soletrá-lo filosoficamente, mas elas *o agem...* acredito que uma das pistas importantes para **o significado de experiência do negro reside na ideia do ideal de sacrifício**. [Os pais negros] estão **conscientes da sensação de um rito de iniciação que tais eventos efetivamente constituem para a criança**, um confronto dos terrores da vida social com todos os mistérios desnudados [...]. Assim, exige-se que ela domine as tensões internas criadas por sua situação racial, e se sair ferida – isso será mais um sacrifício. **É uma dura exigência, mas se a criança falhar nesse teste básico sua vida será ainda mais dura** (Ellison, *apud* Young-Bruehl, 1997, p. 284-285, grifos nossos).

Para Young-Bruehl (1997), dentre as inúmeras críticas recebidas, essa fala de Ralph Ellison foi a única capaz de fazer Hannah Arendt repensar a sua colocação e assumir que realmente desconhecia os significados de ser uma mãe negra e não havia compreendido o ideal de sacrifício na vida das pessoas negras. Ao que nos parece, a resposta de Ralph Ellison

na entrevista se apresenta como uma problematização que nos arriscaríamos dizer pode ter provocado em Hannah Arendt – dada sua concepção de política – um abalo reflexivo, uma vez que a forma como ela analisou aquele acontecimento não teve o alcance esperado, conforme a resposta de Ralph Ellison.

A concepção de política em Hannah Arendt não conseguiu lidar naquele momento com o “ideal de sacrifício” (Ellison, 1997) existente em determinados grupos sociais, como no episódio em Little Rock. Todo conhecimento precisa ser revisitado. Mesmo sendo clássico, merece novas forças, pois emergem novos pensamentos. Acerca do posicionamento de Hannah Arendt sobre o caso, Berstein (2021) sugere considerarmos refletir *com* Arendt *contra* Arendt para retomarmos os seus escritos da época e enfrentar essa questão que ainda persiste de forma latente. Décadas a fio, ao pensarmos no contexto atual, exemplos de lutas das crianças em companhia de seus familiares e demais adultos têm sido mais evidenciados. Certamente, tais enfrentamentos exigem que as crianças sejam formadas contra as hostilidades de um mundo animoso que não foi feito *para* elas e muito menos *com* elas.

Young-Bruehl (1997, p. 285) explica que as crianças negras não eram como as crianças judias da infância de Hannah Arendt, pois as “[...] crianças negras estavam sendo iniciadas com um ‘ordálio de fogo’ na realidade de suas situações violentas”, como um “rito de iniciação”. A problematização feita por Gines (2014) também é interessante para o debate, ao dizer que, se Hannah Arendt fosse uma mulher negra, ela poderia compreender que o fato de os adultos negros lutarem para que seus filhos pudessem estudar em uma escola até então de brancos era um ato de ensinar a eles dignidade humana e autorrespeito desde pequenos. Young-Bruehl (1997, p. 285) afirma que, mesmo reconsiderando seu ponto de vista a partir das reflexões de Ralph Ellison, Hannah Arendt continua convencida sobre uma questão: “[...] a educação não deveria ser o único e nem mesmo o mais importante caminho para se atingir uma mudança social ou política”.

Uma análise preliminar sobre o modo como as crianças participam do MST por também nascerem imersas às lutas desse movimento social nos provoca a pensar se não estaria ali uma experiência peculiar a ser analisada. Isso nos faz retomar a reflexão de Ralph Ellison em torno da questão de as crianças negras atuarem com os adultos desde cedo em suas lutas, o que para ele se aproxima de um “ideal de sacrifício”, um “ordálio de fogo” e/ou um “rito de iniciação”, levando-nos às nossas primeiras questões de investigação: as crianças do MST não estão, de forma semelhante, expostas com outras categorias geracionais nas lutas

desse movimento social? Estaríamos diante de uma experiência de participação política das crianças a ser considerada?

Se, de um lado, temos construtos teóricos que não consideram a princípio a possibilidade de participação política das crianças; de outro, campos de estudos mais contemporâneos, como a Sociologia da Infância, no âmbito dos Estudos Sociais da Criança, advogam pela participação e cidadania ativa das crianças. Entendemos que, por ser tratada muitas vezes como aquela que “ainda não é, não tem ou não é capaz”, atribuiu-se invisibilidade política à criança. Sarmento, Fernandes e Tomás (2007) ressaltam que, dentre os grupos e as categorias sociais excluídas, a infância é uma das mais prejudicadas, tendo em vista a invisibilidade diante das políticas públicas e a exclusão dos processos decisórios na vida coletiva.

Todavia, os autores não estão falando apenas da marginalização das crianças na tomada de decisões políticas, mas, sobretudo, de sua não visibilização nas mais diversas cenas públicas (Sarmento; Fernandes; Tomás, 2007). Posto isso, a Sociologia da Infância propõe, como objeto de estudo, as crianças como atores no mundo e a infância como categoria social intrinsecamente ligada às demais categorias geracionais, assumindo a participação como uma questão central.

Os autores entendem que essa participação não é um fim em si mesma, mas um caminho a ser percorrido para alcançar o reconhecimento das crianças como quem não apenas têm voz, mas também devem ter suas opiniões potencializadas e consideradas pelos adultos. Porém, Sarmento, Fernandes e Tomás (2007, p. 194) chamam a atenção para o fato de que “Não se trata aqui de criar espaços infantis artificiais, bolhas isoladas do todo social. Trata-se de reconhecer às crianças e aos seus movimentos os seus direitos e as suas especificidades na luta pela transformação social”. Consideram, ainda, que as crianças são capazes de formular simbolizações e interpretações sobre o mundo, podendo revelar questões importantes referentes aos contextos de vida em que estão inseridas (Soares; Sarmento; Tomás, 2005).

As diferentes razões e opiniões sobre a possibilidade de uma participação política ou não das crianças, quando tomamos por referência o pensamento de Hannah Arendt e os pressupostos da Sociologia da Infância, apresentam, como pano de fundo, percursos epistemológicos diferentes, que talvez possam ser mais bem elucidadas sob o prisma da participação em movimentos sociais, no caso deste trabalho, tendo como chave de leitura a

experiência do MST, pois consideramos que ali há elementos interessantes de serem problematizados.

Formulamos a hipótese de que a experiência coletiva do MST anuncia uma perspectiva de análise para pensarmos em uma participação política dos adultos *com* as crianças, considerando o interstício entre o pensamento de Hannah Arendt e as reflexões teóricas do campo da Sociologia da Infância. Lançamos como problema de pesquisa: em que medida a experiência do MST, na sua expressão presente e/ou passada, pode revelar uma participação política das crianças? A pesquisa tem como objetivo geral analisar se a participação das crianças no MST apresenta um enfrentamento político experienciado por elas em companhia dos adultos. Como objetivos específicos, propomos:

- a) desvelar as (im)possibilidades de participação das crianças na experiência do MST;
- b) identificar a (in)existência do engajamento das crianças na vida política do MST;
- c) investigar as relações intra e/ou intergeracionais no contexto do MST, tendo por referência a participação política das crianças.

Para tanto, realizamos um estudo de inspiração etnográfica (Sarmiento, 2011). Segundo o autor, esse tipo de pesquisa demanda que o investigador recolha diretamente as informações no contexto real de vida por meio de uma combinação de instrumentos, como observações participantes, rodas de conversa, entrevistas, produções de desenhos, andanças etc. A etnografia tem o escopo de entender a vida como ela é vivida no dia a dia, representada pelos indivíduos em seus contextos sociais e culturais (Sarmiento, 2011).

Em uma primeira parte do estudo, realizamos uma análise documental mediante levantamento de dados no portal eletrônico do MST³, que reúne os documentos produzidos pelo movimento desde a sua origem. Dentre o universo de produções do MST, há algumas que tratam especificamente da infância e podem ser divididas em: documentos *sobre* as crianças; documentos *para* as crianças; documentos *para* e *com* as crianças, como afirma Ramos (2013). Uma vez realizada a análise dos documentos do MST que ajudam a melhor compreender o contexto de investigação, estabelecemos um contato inicial com militantes e

³ Disponível em: <https://mst.org.br/tag/documentos/>. Acesso em: 18 fev. 2022.

educadoras⁴ do MST por meio de conversas e participação em eventos. Movimento este importante para a escolha do assentamento⁵ e a aproximação com o campo de pesquisa.

Em uma segunda parte do estudo, lançamos mão da pesquisa de campo com enfoque em observações participantes em momentos de vivência das crianças com seus pares e também com adultos no cotidiano do MST de acordo com a própria dinâmica de vida do movimento, fazendo uso de observações, entrevistas, rodas de conversa, fotografias, produções de desenhos e registros em diário de campo. Almejamos um processo de pesquisa pela ordem do imprevisível, que se desvela como um acontecimento, visto que as nossas vivências junto aos participantes da pesquisa nos guiam, considerando-os, na verdade, coautores do estudo. De antemão, destacamos a adoção de metodologias participativas com crianças, haja vista que as reconhecemos como sujeitos e não objetos de pesquisa, contribuindo para a construção do conhecimento em uma perspectiva colaborativa (Soares; Sarmento; Tomás, 2005).

No que compete ao desenvolvimento deste trabalho, além desta introdução e das considerações parciais, ele encontra-se estruturado em outros quatro capítulos. O Capítulo 2 discute as bases legais e epistemológicas do estudo. Apresentamos o conceito de política em Hannah Arendt para compreendermos o que a fez desconsiderar *a priori* a possibilidade de as crianças agirem politicamente. Em seguida, buscamos discutir o porquê de a Sociologia da Infância ter concebido a criança como um ator engajado na política. Estabelecemos um diálogo com os documentos que introduzem a participação das crianças como um direito, como a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CIDC, 1989), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Ecad⁶, Brasil, 1990) e o Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016).

O Capítulo 3 desenvolve uma breve descrição sobre a história e as características do MST. Nele discorremos sobre a análise realizada nos documentos produzidos pelo MST em torno da educação e da formação das crianças, bem como sobre o documentário que retrata o I

⁴ Neste trabalho, utilizamos majoritariamente o termo “educadoras” no feminino quando nos referimos às profissionais que atuam no assentamento e na instituição pesquisada, considerando que são, em sua maioria, mulheres. Quando aparece o termo “educadores”, no masculino ou de forma genérica, ele se refere a contextos mais amplos, nos quais o gênero das pessoas envolvidas não é especificado ou não é central para a análise.

⁵ “O assentamento é considerado tanto por estudiosos da área quanto pelo próprio movimento social como um momento da luta diferenciado do acampamento, posto que o assentamento dos trabalhadores é um indicador de que a terra já foi ‘conquistada’, e começa-se a organizar uma nova comunidade” (Figueiredo; Pinto, 2011, p. 563).

⁶ Em nosso trabalho, a alteração da sigla ECA (Brasil, 1990) por Ecad (Brasil, 1990) se dá simplesmente por uma variação estilística, que observamos ser mais comum no linguajar jurídico atual, talvez para evitar a cacofonia inferida com a interjeição de nojo “eca”.

Encontro Nacional dos Sem Terrinha. Também abordamos aspectos teórico-metodológicos da etnografia e apresentamos as aproximações iniciais com o contexto de pesquisa e os participantes.

O Capítulo 4 se inicia com a apresentação do assentamento selecionado para o estudo e as justificativas para tal escolha, com destaque para a sua organização, assim como para as crianças com quem pesquisamos e os adultos/idosos participantes. Ainda nesse capítulo, contemplamos algumas das atividades desenvolvidas na pesquisa de campo, evidenciando o percurso investigativo e as análises dos dados empíricos, tendo em vista as perspectivas epistemológicas que nos inspiram, o que prossegue no Capítulo 5. Por fim, apresentamos as considerações finais que reúnem reflexões decorrentes de todo o processo teórico-metodológico do trabalho.

2 BASES EPISTEMOLÓGICAS E LEGAIS: ALGUMAS TENSÕES ENTRE POLÍTICA, INFÂNCIA E PARTICIPAÇÃO

*Conta certa lenda, que estavam duas crianças patinando num lago congelado.
Era uma tarde nublada e fria, e as crianças brincavam despreocupadas.
De repente, o gelo quebrou e uma delas caiu, ficando presa na fenda que se formou.
A outra, vendo seu amiguinho preso, e se congelando, tirou um dos patins e começou a golpear o gelo com todas
as suas forças, conseguindo por fim, quebrá-lo e libertar o amigo.
Quando os bombeiros chegaram e viram o que havia acontecido, perguntaram ao menino:
– Como você conseguiu fazer isso? É impossível que tenha conseguido quebrar o gelo, sendo tão pequeno e com
mãos tão frágeis!
Nesse instante, um ancião que passava pelo local, comentou:
– Eu sei como ele conseguiu.
Todos perguntaram:
– Pode nos dizer como?
– É simples: – respondeu o velho.
– Não havia ninguém ao seu redor para lhe dizer que não seria capaz.
(Albert Einstein)*

Segundo Fleming (2013), falar de participação e de seus significados é um ato antigo, mas o enfoque da participação das crianças ainda é recente e suscita controversas e polêmicas entre os pesquisadores. Se tomarmos por referência a etimologia da participação, identificamos que ela vem do latim *participatio*, que significa “ter parte na ação”. Dentro da própria palavra participação, está contemplada a “ação”, além do prefixo “par” que traz a ideia de parceria, de companheirismo.

Podemos afirmar que, para a criança participar efetivamente, é necessário que ela se envolva de forma ativa, desempenhando uma ação ou tomando alguma atitude em uma situação na qual se encontra em interação com outras pessoas. Mas a questão não é tão simples. Melo (2018) define as tentativas de explicar a participação infantil como um *emaranhado caótico*, por considerar complexo transpor do discurso para a prática essa participação no contexto dos direitos das crianças.

Ao discorrer sobre a teoria democrática da participação, Pateman (1992) afirma que, para a constituição de uma sociedade democrática, é imprescindível uma sociedade participativa em que todos os sistemas políticos sejam democratizados, permitindo a socialização por meio da participação. Embora a cientista política não enfoque especificamente as crianças em sua teoria democrática, ela discorre sobre a dimensão educativa presente na participação e como a participação se dá em diferentes áreas para além dos sistemas eleitorais. Segundo Pateman (1992), quanto mais os indivíduos participam, mais

“capacitados” se tornam para exercer essa participação, o que nos faz questionar se a participação das crianças desde cedo em lutas coletivas poderia revelar uma dimensão educativa e formativa.

A teoria da democracia participativa defendida por Pateman (1992) refere-se à participação como uma experiência, tratando-a não apenas sob o ponto de vista social, mas também psicológico, pois a participação do ser humano no presente, “[...] de algum modo, torna o indivíduo psicologicamente melhor equiparado para participar ainda mais no futuro” (Pateman, 1992, p. 65), o que, a nosso ver, não pode ser tomado como uma regra ou uma condição *sine qua non*. A autora tece algumas reflexões em relação à infância, pois, para ela, são significativas a socialização primária e a secundária das crianças para a possibilidade de uma socialização política, bem como o não afastamento total das crianças da vida política na sociedade.

Para tanto, Pateman (1992) cita a obra *Children in the political system*, dos autores David Easton e Jack Dennis, que realizaram uma pesquisa com crianças da primeira infância e evidenciaram a importância desses anos de vida para a formação dos comportamentos e das atitudes políticas futuras. Certamente, neste ponto, podemos destacar que a formação das crianças não garantirá automaticamente o seu engajamento nas cenas políticas. Como Pateman (1992) mesmo reconhece, não podemos dizer que a participação adulta é somente um resultado da sua infância, mas, para ela, a socialização política na infância é relevante. Os dados da pesquisa de David Easton e Jack Dennis destacam a existência de aprendizados políticos específicos na infância, contudo não seria possível traçar uma relação direta entre esses aprendizados infantis e as atitudes políticas dos adultos (Pateman, 1992).

Pateman (1992, p. 9) ressalta que pensar na intensificação dos movimentos sociais em prol da maior participação “[...] coloca uma questão crucial para a teoria política: qual o lugar da ‘participação’ numa teoria da democracia moderna e viável?”. Pensando especificamente nas crianças, poderíamos perguntar: existe lugar para a participação das crianças na construção de uma teoria democrática na sociedade atual?

Ao analisarmos estudos que abordam a participação das crianças no contexto atual, identificamos a importância do clássico texto *Children's participation: from tokenism to citizenship*, do autor Roger Hart, publicado em 1992 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Hart (1992) apresenta o Diagrama de Escada de Participação como uma metáfora para o envolvimento das crianças em projetos e ações sociais. O autor descreve os

primeiros três degraus da escada como formas de “não participação”: manipulação, em que as crianças são controladas pelos adultos sem compreenderem a situação; decoração, em que as crianças participam, mas sem influenciar o processo; e tokenismo, quando as crianças são usadas simbolicamente. Essas formas de participação, para Hart (1992), não representam uma contribuição real das crianças nos processos democráticos.

Os outros cinco degraus são caracterizados por Hart (1992) como “modelos genuínos” de participação, que vão desde a participação informada e atribuída a terceiros até a participação iniciada e dirigida pelas próprias crianças. Considerando que as crianças são diferentes, Hart (1992) ressalta que elas não seguem necessariamente um percurso homogêneo, ainda que esses degraus possam representar formas reais de participação infantil. A exemplo disso, segundo o autor, os contextos social, cultural e econômico influenciam o desenvolvimento e a participação das crianças.

Diante da crítica de Hart (1992) sobre a visão abstrata da participação infantil, ele defende que a participação deve ser aprendida aos poucos, como uma prática social desenvolvida ao longo da vida, não sendo adquirida necessariamente ao atingir uma determinada idade. Todavia, o autor destaca a complexidade em lidar com a participação infantil, sobretudo em contextos de desigualdades, como o caso das crianças desfavorecidas socioeconomicamente, que precisam aprender a lutar por seus direitos em solidariedade com as outras pessoas desde muito cedo.

Como podemos observar, falar sobre participação infantil e participação política em uma pesquisa exige cuidado, pois esses conceitos possuem diferentes usos e significados, cada um ligado a teorias e empirismos específicos, muitas vezes sendo confundidos, ao serem colocados como sinônimos. Borba (2012) destaca a importância de explorar as trajetórias do engajamento político, considerando como se dá a entrada, os antecedentes, as condições, as experiências e os resultados, além de ampliar os contextos onde se desenvolvem as análises sobre participação política. Esse aprofundamento é essencial, pois, embora muito se fale sobre participação como um direito, corre-se o risco de enfraquecer o que o termo “política” implica nesse contexto.

Luz, Silva e Dantas (2021) ressaltam que a participação política exige a humildade de ouvir os outros e a disposição para abrir mão de certezas individuais, com o objetivo de construir soluções conjuntas para os problemas comuns, na perspectiva de aprender com os outros. Os autores consideram que a participação política se dá de diferentes modos, desde

que se configure como uma ação concreta, muitas vezes associada a uma agenda da democracia. Dois pontos importantes são elucidados pelos autores: a escuta ao outro e o rompimento com certezas individuais para que a política seja experienciada. Mas, em cada ação concreta que possa vir a ser denominada como participação política, cabe questionarmos: todos ali presentes se encontram participando? Quem faz o quê? Como? O que diferencia uma “simples” participação de uma participação política? Participar da política é sinônimo de participação política?

Apesar de apresentarmos essas discussões mais abrangentes sobre a participação infantil e a participação política das crianças em diálogo com diferentes autores, iniciamos o trabalho com excertos da obra de Hannah Arendt que, ao fundamentar-se em uma determinada concepção de política, não prevê a possibilidade de as crianças agirem politicamente, atribuindo tal experiência exclusivamente aos adultos.

Décadas depois dessas considerações de Arendt (2004), os avanços em diferentes campos do conhecimento e as transformações sociais colocaram as crianças em um lugar de maior destaque, embora ainda persistam desafios. A exemplo disso, a Sociologia da Infância, ao propor um movimento de estudar as crianças a partir delas mesmas, afastando-se da visão exclusiva dos adultos, procura atentar para os seus modos peculiares de se expressar no mundo. Entendemos que “[...] a infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias” (Sarmiento, 1997, p. 7).

É fundamental destacar que, independentemente da base epistemológica adotada sobre o tema, a participação infantil é um direito legalmente reconhecido, conforme preconizado em algumas legislações, como na CIDC (1989), no Ecad (Brasil, 1990) e no Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016). A partir de diferentes ângulos de análise, cada construto teórico oferece contribuições importantes para investigarmos a participação política das crianças em movimentos sociais.

De um lado, a Sociologia da Infância, por exemplo, aprofunda a questão da participação das crianças, mas sem se preocupar, necessariamente, com a política, muitas vezes associando participação social, política e infantil, ou até mesmo utilizando a palavra “participação” de forma isolada. Por outro lado, o pensamento de Hannah Arendt é construído com o pano de fundo da política, mas não coloca a participação das crianças como uma questão central, já que não é o foco de sua obra. Isso ocorre devido ao sentido da política,

conforme Hannah Arendt, e ao sentido da participação na Sociologia da Infância, ambos situados em seus respectivos percursos epistemológicos.

Nesse sentido, este capítulo propõe examinar essas questões de maneira detalhada, analisando-as à luz de suas especificidades, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre política e participação no contexto da infância.

2.1 O SENTIDO DA POLÍTICA EM HANNAH ARENDT

Ao escrevermos sobre a política em Hannah Arendt, não podemos deixar de realizar um breve resgate à pólis grega. Para Arendt (2006, p. 17), em Aristóteles, “[...] a palavra *politikon* era de fato um adjetivo da organização da pólis e não uma designação qualquer para o convívio humano, não achava, de maneira nenhuma, que todos os homens fossem políticos ou que a política, ou seja, uma pólis, houvesse em toda parte onde viviam homens”. Nessa perspectiva, a política se trataria de uma experiência genuína pela qual os cidadãos na praça pública debateriam assuntos públicos, por meio da persuasão e do convencimento mútuo, uma vez desvinculados dos interesses privados. Poderíamos questionar: o que são assuntos públicos? Arendt (2020) considera tratar-se daqueles que são dignos de serem vistos e ouvidos por todos. Isso não significa que assuntos privados sejam irrelevantes, apenas não são tidos como apropriados e honrosos para a vida pública.

Para Arendt (2006), a política se trata de uma experiência entre os seres humanos, o que não depende de um espaço físico para ocorrer. A autora se afasta da concepção burocrática de política como regulamentação estatal ou governo. Arendt (2016) fundamenta-se no conceito originário de política, tendo como uma de suas principais referências as primeiras experiências políticas da Grécia Antiga, especialmente no que se refere ao valor atribuído à condição humana do agir na pólis. Embora reconhecesse as desigualdades no acesso à pólis e as limitações impostas à participação política, que excluía escravizados, mulheres, estrangeiros, analfabetos e menores de 21 anos, ela destaca a importância da ação política no espaço público como um elemento fundamental da existência humana.

A participação na pólis, dentre outras exigências, pressupunha o distanciamento dos cidadãos da vida privada para focarem prioritariamente nos assuntos políticos. Para transcender os interesses privados e dedicar-se ao que é comum na pólis, era importante acessar a coragem, como uma das virtudes públicas substanciais ao exercício da política, pois

essa coragem pode capacitar o indivíduo a abandonar a segurança e o conforto proporcionados pelo espaço privado, ao se engajar em uma experiência política com suas razões e opiniões.

No entanto, compreendemos que essa coragem não se refere somente aos riscos que surgem nesse novo espaço, mas, sobretudo, à percepção de que, ao adentrar esse domínio, a preocupação com a preservação da vida pessoal e a busca pela segurança do lar deixam de ser as prioridades centrais. Participar da vida política, portanto, implica um movimento além dos limites da casa e da proteção familiar, desafiando os seres humanos a enfrentar a aparição na vida pública.

Para Arendt (2020, p. 203), “A coragem é indispensável porque, em política, não a vida, mas sim o mundo está em jogo”. Refere-se a esse mundo, como o mundo comum,⁷ aquele que entramos quando nascemos e deixamos quando morremos, cuja durabilidade transcende a vida privada de cada um de nós, como um fruto da obra humana e não simplesmente um espaço material ou físico. Arendt (2020, p. 63) ressalta que “[...] conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum”.

Conforme Arendt (2020), o mundo comum encontra-se no centro da política e nele ninguém pode atuar sozinho. Para agir de comum acordo, é necessário que os seres humanos se sintam responsáveis pelo mundo, compreendendo que a política não se trata de um assunto de especialistas ou de políticos profissionais, mas diz respeito a todos. Ainda que, para Arendt (2020), qualquer um que não se interesse pelos assuntos públicos precisa se contentar com o fato de que decisões serão tomadas sem ele, a autora compreende que cada um deve ter garantida a possibilidade de participação. Em síntese, “[...] o termo público significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós” (Arendt, 2020, p. 63).

De acordo com Arendt (2020), na Grécia Antiga, os espaços público e privado eram bem delimitados: o primeiro se referia à experiência na *ágora* (praça pública) em que as decisões sobre a cidade eram tomadas conjuntamente pelos cidadãos; o segundo tratava-se da *oikia* (casa), o ambiente habitado pela família, caracterizado pelas necessidades elementares da vida e pela intimidade. Assim, o espaço privado é aquele protegido da publicidade do mundo comum.

⁷ Neste trabalho, o termo “mundo” é utilizado de formas diferentes. Em alguns momentos, referimo-nos a uma noção mais abstrata e geral da realidade; em outros, especificamente quando relacionado com o pensamento de Hannah Arendt, utilizamos dentro do contexto de seu conceito de “mundo comum”.

Se o significado da palavra público remete-se àquilo que é comum a todos os seres humanos, viver uma vida totalmente privada sem a oportunidade de constituir um espaço compartilhado é, acima de tudo, “[...] ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana” (Arendt, 2020, p. 68). Esperamos, portanto, que os cidadãos sejam instigados de seu espírito público, envolvendo-se na República, criando o potencial espaço da política e confirmando o seu singular aparecimento. Ao colocar-se em público em comunhão com outras pessoas, a ação política se revela como uma atividade humana por excelência, a única que se dá apenas entre os seres humanos:

A ação pode ser estimulada pela presença de outros a cuja companhia possamos desejar nos juntar, mas nunca é condicionada por eles; **seu impulso surge do começo que veio ao mundo quando nascemos** e ao qual respondemos quando começamos algo novo por nossa própria iniciativa (Arendt, 2020, p. 219, grifos nossos).

A passagem acima da obra arendtiana revela que a ação política, ainda que se dê na presença dos outros, não parte da vontade alheia, mas da iniciativa de cada um em começar algo novo, cujo estímulo preliminar tem origem no momento em que nascemos, ou seja, ao chegarmos ao mundo (Arendt, 2020). A ação não é condicionada por ninguém, pois é inesperada e jamais haverá garantias do que cada ser humano possa ou não realizar, isso descaracterizaria o próprio sentido da ação. No entanto, “[...] tudo o que aparece em público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível” (Arendt, 2020, p. 61). Assim, na ação política, opiniões e razões são publicizadas, atribuindo realidade tanto ao mundo quanto àqueles que nele agem.

Segundo Arendt (2020), ao constituir um espaço público, o mundo comum não se destina apenas a uma única geração, tampouco é arquitetado para aqueles que se encontram vivos no presente, pelo contrário, como um artefato humano, ele transcende o período de existência dos mortais. Todavia, a durabilidade do mundo comum só é possível ao passo que novas gerações chegam e podem vir a garantir a existência de um domínio público, dando continuidade ao mundo que lhes pertence por direito (Arendt, 2020).

Em seu livro *O que é política?*, embora afirme que não há uma resposta válida filosoficamente para essa pergunta, Arendt (2006, p. 7) traz como primeira reflexão “A política baseia-se na pluralidade dos homens”. Ainda de acordo com Arendt (2006, p. 43), “A política somente se realiza na pluralidade – não existimos isolados, mas coexistimos. Se é possível pensar isoladamente, somente é possível agir em conjunto”. A pensadora considera

que a pluralidade é a lei da Terra, pois quem a habita são os seres humanos e não apenas um indivíduo isolado.

Podemos afirmar que a pluralidade possibilita a realidade dialógica da ação política e é também condição da vida humana, por ser efetivada pelo agir em conjunto dos seres humanos, experienciando a política pela convivência plural. A pluralidade é “[...] a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (Arendt, 2016, p. 142). Se fôssemos totalmente diferentes ou totalmente iguais, não haveria a possibilidade do diálogo. Por natureza, somos diferentes, mas podemos nos constituir como iguais na política.

Para Arendt (2006, p. 8), “A política trata da convivência entre diferentes”, visto que homens e mulheres, apesar de suas diferenças e singularidades, se reúnem e se organizam politicamente para deliberar em torno de algo comum. Arendt (2006, p. 10) ressalta que “A política surge no intra espaço e se estabelece como relação”, pressupondo a exposição das opiniões de cada um para que estas se tornem tangíveis e haja uma interlocução pública. Notamos que esse “intra espaço” não se trata de um espaço físico ou de um ajuntamento coletivo de muitos “eus”, mas, sobretudo, de um acontecimento que se dá pela preocupação com o mundo, em torno de um “nós”. Assim, os seres humanos coexistem e não vivem isoladamente.

Arendt (2006, p. 10) chama a atenção esclarecendo que “[...] ao se falar de política, em nosso tempo, é preciso começar pelos preconceitos que todos nós temos contra a política – quando não somos políticos profissionais”. Poderíamos acrescentar, ainda, as falas rotineiras “política, futebol e religião não se discute” e “político é tudo igual”, o que está atrelado à concepção de política como governo ou regulamentação estatal, afastando-se da ideia de política como experiência pública com base na Grécia Antiga. Arendt (2006) problematiza que até mesmo esses preconceitos compartilhados com os outros em nosso tempo representam algo político, pois fazem parte da vida humana e dos movimentos feitos pelos homens e mulheres:

Os verdadeiros preconceitos podem ser reconhecidos, em geral, porque **recorrem despreocupadamente a um — dizem, — acham**, sem que, é claro, essa apelação precise ser apresentada de maneira expressa. Os **preconceitos não são idiossincrasias pessoais** que, apesar da impossibilidade permanente de sua

indemonstrabilidade, sempre remontam a uma experiência pessoal dentro da qual persiste a evidência de percepções sensoriais (Arendt, 2006, p. 11, grifos nossos).

A autora explica que os preconceitos, por não serem ligados diretamente às pessoas, contam com o assentimento de outras sem necessidade do esforço do convencimento. Arendt (2006) evidencia que preconceito e juízo podem ser facilmente confundidos, visto que um preconceito pode ocultar um juízo formado, o que pode ser um perigo, quando, por exemplo, um preconceito impossibilita que haja, em seguida, o juízo, por estar preso apenas ao passado e às ideias preconcebidas. Quando queremos impor o que pensamos, sem ouvirmos as perspectivas daqueles que estão ao nosso redor, acabamos devastando a política. Essa discussão é importante ao falarmos de política, pois “[...] o pensamento político baseia-se, em essência, na capacidade de formação de opinião” (Arendt, 2006, p. 12), dialogando com a formulação de juízos e com o discernimento entre bem e mal, justo e injusto, certo e errado, belo e feio etc. Portanto, é relevante olhar para os fatos e pensar sobre aquilo, mobilizar-se e buscar a compreensão.

Arendt (2006) afirma que, se os homens e as mulheres só podem julgar a partir de critérios fixos, então poderíamos supor que, quando há a crise do mundo moderno, quem sai dos trilhos não é o mundo, mas os próprios seres humanos. Ao apresentar a pergunta sobre quem corre perigo, o ser humano ou o mundo, Arendt (2006) problematiza que a centralidade da política está sempre no mundo. Assim, a resposta de que o ser humano corre perigo é apolítica. Por isso, a assertiva de que “[...] o homem é a-político [ou a mulher é apolítica, pois] a política surge entre-os-homens; portanto, totalmente fora dos homens. Por conseguinte, não existe nenhuma substância política original” (Arendt, 2006, p. 8). Para ela, não faz nenhum sentido atribuímos à política a essência do ser humano, como se fosse pertencente a ele de forma natural, pois ela não é uma construção *a priori* da existência humana.

A formulação de juízos liga-se à formação de opiniões, que é crucial para a participação política. Arendt (2007, p. 33) considera que o pensamento político está fundamentado na formação das opiniões, pois “[...] o próprio pensamento emerge de incidentes da experiência viva e a eles deve permanecer ligado, já que são os únicos marcos por onde pode obter orientação”. Uma vez formada a opinião, é imprescindível manifestá-la, isto é, comunicá-la aos demais de modo a evidenciar como percebemos o mundo em que habitamos.

Arendt (1993, p. 53) ressalta que a faculdade do pensamento depende do uso público, sem o “[...] ‘teste do exame livre e aberto’, nenhum pensamento, nenhuma formação de opinião são possíveis. A razão não foi feita para ‘isolar-se a si própria’, mas para entrar em comunhão com os outros”. Pensar nos lança para fora e nos expõe, fazendo-nos agir. Parte das reflexões de Hannah Arendt sobre a opinião pauta-se em Sócrates. Ao dialogar com o autor, Arendt (1993) problematiza que a exposição das opiniões em um debate coletivo não tem como objetivo chegar a nenhum resultado ou a uma verdade absoluta, pelo contrário, o escopo é esgotar o máximo possível das discussões.

Arendt (2016, p. 41) explica: “Minha suposição é a de que o pensamento nasce dos acontecimentos da experiência viva e deve estar vinculado a eles como único guia que permite orientar-nos”. Dessa forma, o pensamento parte de uma experiência vivida no mundo, mas, para que haja a reflexão, é necessário um distanciamento da realidade, um (re)pensar, bem como o “pare e pense” socrático que Hannah Arendt também retoma em sua obra.

Para Almeida (2010, p. 857), isso significa que, “[...] por um momento, suspendemos as atividades em andamento e nos retiramos para um lugar no qual temos a calma e a distância suficientes para procurar compreender aquilo que não está mais diante dos nossos olhos, mas que podemos trazer para o nosso espírito”. É feito um diálogo do indivíduo consigo mesmo por meio de perguntas feitas por nós a nós mesmos, cujas respostas podem até ser elaboradas momentaneamente, mas vão mudar quando houver novos acontecimentos e pensamentos.

Arendt (2016) ressalta que a política está situada no campo da opinião, destacando a importância das reflexões, dos discursos em busca de sentidos e de significados para a ação. Isso exige que haja a escuta do outro e a tentativa de compreensão, o que nos conecta aos nossos pensamentos e ao mundo em que vivemos. O juízo e a opinião são formados a partir de um conjunto de diferentes pontos de vista que ressoam na mente de um espectador interessado e atento ao que ocorre ao seu redor (Arendt, 2016).

Embora não se trate de uma questão de empatia, quanto mais pessoas e mais perspectivas de análise forem consideradas, mais forte e bem fundamentada será a formulação de opinião e de juízo. Nessa perspectiva, segundo Arendt (2007, p. 229), “[...] o próprio processo da formação de opinião é determinado por aqueles em cujo lugar alguém pensa e utiliza sua própria mente, e a única condição para esse exercício da imaginação é o desinteresse, a liberação dos interesses privados pessoais”.

A liberdade é um conceito de ordem política, seja a liberdade de expor a opinião e ouvir as opiniões alheias, seja a liberdade como um sinônimo de ação, em que se pode agir e decidir em conjunto por meio da diversidade de ideias (Arendt, 2006). Na perspectiva arendtiana, agir vem de iniciar, começar algo novo, colocar em movimento. A condição do querer agir nos permite afirmar que somos *agentes*.

Ser livre e agir são a mesma coisa para Arendt (2016, p. 192): “A razão de ser da política é a liberdade, e seu domínio de experiência é a ação”. Inspirada na pólis grega, ela define liberdade como o estado do ser humano livre “[...] que o capacitava a se mover, a se afastar de casa, a sair para o mundo e a se encontrar com outras pessoas em palavras e ações” (Arendt, 2016, p. 148). A liberdade não significa o livre-arbítrio. Não se trata apenas das vontades próprias de tomar decisões, pois não é um fenômeno privado, mas os seres humanos são livres no momento em que agem no mundo, quando se expõem pelos feitos e palavras. Assim, a liberdade é um fenômeno público. Arendt (1991) explica que, em latim, ser livre e iniciar algo possuem uma conexão íntima. Arendt (2016) destaca que tanto as mulheres quanto os homens são livres, não no sentido de possuírem o dom da liberdade, mas sim enquanto agem, nem antes e nem depois. Nesse contexto, a liberdade e a ação se fundem, tornando-se inseparáveis da política:

[...] ação e política, entre todas as capacidades e potencialidades da vida humana, são as únicas coisas que não poderíamos sequer conceber sem ao menos admitir a existência da liberdade, e é difícil tocar em um problema político particular sem, implícita ou explicitamente, tocar em um problema de liberdade humana (Arendt, 2016, p. 146, grifo nosso).

Arendt (2016) chama a atenção para a liberdade de expressão e a liberdade de opinião, tratando-se de um conceito de ordem política. A primeira significa “O direito de falar e ser ouvido em público” (Arendt, 2018, p. 200). A segunda “[...] é o pré-requisito para a liberdade de ação, pois nenhum homem pode agir sozinho” (Arendt, 2018, p. 200). Para Arendt (2018), a liberdade é essencial para a existência da vida política, pois é justamente essa liberdade que dá sentido à convivência humana em uma organização política e possibilita a criação de algo novo, mesmo nos contextos mais improváveis. Não é possível falar do exercício da política “[...] quando a liberdade não é compreendida como efetivo engajamento e participação potencial de todo membro da comunidade política nas atividades do governo” (Correia, 2014, p. 182-183).

Quando a liberdade é experienciada por um grupo que vive em igualdade de direitos, os seres humanos são capazes de ver determinados acontecimentos “[...] em respectivas projeções diferentes” (Arendt, 2006, p. 41), o que lhes dá margem para formular uma pluralidade de opiniões e submetê-las à política. Para Arendt (1989, p. 321), “Não nascemos iguais, nos tornamos iguais, como membros de um grupo, por força de nossa decisão, de nos concedermos mutuamente direitos iguais”. Isso nos permite afirmar que a igualdade não é dada aos seres humanos, mas construída quando vemos a nós mesmos e aos outros como iguais, por meio de um reconhecimento mútuo. Essa possibilidade de reconhecimento mútuo da igualdade em uma comunidade política a autora não vê como possível às crianças. Também não há, na obra de Hannah Arendt, a ideia do sujeito de direitos, mas sim do “direito a ter direitos” (Arendt, 1989).

Arendt (2006) apresenta o sentido originário da lei. Para a autora, a lei serve como uma orientação temporal; não tem sentido de prescrição ou mandamento. Um dos objetivos da lei é estabelecer um canal de comunicação entre os seres humanos. Por sua vez, o direito é potencial e contínuo. Trata-se de um fenômeno da política, dependendo de uma comunidade política para ser garantido. O “direito a ter direitos” (Arendt, 2006) é a possibilidade de reconhecer o outro na dignidade a ter direitos, e a asserção a eles ocorre pela via da participação. Experiência essa que, na obra arendtiana, não é atribuída às crianças; somente aos adultos.

Decerto muitas normativas jurídicas, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), afirmam que “Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei”. Mas sabemos que a tal construção jurídica não é suficiente para garantir a igualdade que, apesar de ser importante, somente a experiência coletiva pode assegurá-la, o que ocorre quando os diferentes agentes participam e interagem, assim como conseguem criar uma rede de relações na pluralidade, ou seja, a pertença efetiva a uma comunidade política.

Cabe ressaltar que, ao falarmos em política, não estamos nos referindo ao governo ou à regulamentação estatal. Na verdade, a política tratada de forma burocrática e engessada acaba negando os sentidos da política, compreendida como uma experiência pública estabelecida na relação entre os seres humanos. Isso também não significa dizer que não pode haver política na atuação dos governos, tudo dependerá dos modos de organização, de articulação com o conjunto da sociedade e com o compromisso assumido com o destino

público, somado às ideias que podem ou não estar voltadas ao bem comum. Queremos dizer que a política jamais é premeditada, formatada ou padronizada antes do seu acontecimento, mas se dá na medida em que as pessoas se reúnem e deliberam pelo que é melhor para todos.

A política evidencia a preocupação com o mundo, aquele que transcende o passado, o presente e o futuro, um fruto da obra humana (Arendt, 2016). Porém, antes de agirmos publicamente, pensamos e julgamos, em virtude da condição humana da pluralidade (Assy, 2008). Sem a formulação de juízos e a formação de opiniões, o ser humano pode perder a confiança em sua capacidade de agir e no horizonte público para o mundo, tornando-se desorientado sobre como participar politicamente.

Esses aspectos em torno da igualdade, da liberdade e da formulação de juízos ajudam a justificar o porquê da consideração arendtiana de que as crianças ainda não participam da vida política, um domínio que seria reservado aos adultos. Segundo Arendt (2020), a ação política, realizada no espaço público da pólis, demanda a capacidade de deliberar conjuntamente, bem como a responsabilidade que, para ela, nesses moldes, seria possível apenas para os adultos. As crianças, ainda em formação, não possuiriam a capacidade de engajamento político, consequentemente, sua participação no espaço público estaria limitada pela ausência de experiência alargada no mundo e de uma compreensão das implicações do que suas ações poderiam provocar no mundo.

Todavia, cabe destacar que a educação, como uma atividade humana básica, possui uma função substancial na formação das novas gerações, formando-as para que, no futuro, possam agir politicamente. Ainda que para Arendt (2020) a participação política esteja reservada aos adultos, entendemos que, por meio da educação, as crianças podem ser sensibilizadas para a importância da ação política, podendo ser inseridas no caminho para uma possível aparição no espaço público:

[...] esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da Educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em um processo de formação (Arendt, 2016, p. 233-235).

Ao que nos parece, em tal passagem, Hannah Arendt reforçou o compromisso dos adultos com as crianças, para que elas, quando formadas, tenham condições para serem inseridas na vida política por meio de atos e palavras que evidenciam o *ser e aparecer* no mundo comum. Embora as crianças tenham que ser cuidadas e educadas pelos adultos, há de

se tomar cuidado para não separá-las completamente daqueles que são mais velhos, “[...] como se não vivessem elas no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autônomo, capaz de viver por suas próprias leis” (Arendt, 2016, p. 246). Desse modo, crianças e adultos compartilham o mundo, pois nele vivem “[...] em conjunto simultaneamente pessoas de todas as idades” (Arendt, 2016, p. 6).

Não haveria, então, uma sociedade formada por crianças e outra exclusivamente por adultos. Se assim fosse, estaria destituída a responsabilidade dos mais velhos de familiarizar – pela educação – as novas gerações com o mundo. Ao explicar que na “[...] educação lidamos sempre com pessoas que não podem ainda ser admitidas na política e na igualdade, por estarem sendo preparadas para elas” (Arendt, 2016, p. 124), a autora dá pistas sobre a relevância da educação e de seu horizonte público para que, quando formadas, possam se reconhecer como iguais e participar da política, se assim desejarem.

Após analisarmos o conceito de política em Hannah Arendt e constatar a impossibilidade do agir político das crianças em sua obra, no contexto investigado, surge a necessidade de verificar se existem estudos recentes que consideram a participação política infantil à luz dessa fundamentação teórica. Sob o desafio de mapear teses e dissertações, realizamos um levantamento bibliográfico no Banco de Dados da Capes sob o descritor “participação política” AND “crianças” AND “Hannah Arendt”, contudo não foram encontrados estudos. Optamos por outro descritor, “participação” AND “crianças” AND “Hannah Arendt”. Com essa busca, encontramos cinco estudos, mas, pela leitura preliminar dos títulos, resumos e palavras-chave, apenas quatro atendiam ao nosso interesse de pesquisa. As produções acadêmicas analisadas utilizam conceitos de Hannah Arendt para fundamentar as reflexões em torno da temática participação das crianças, com destaque para os conceitos de ação, de natalidade, de educação e de espaços público x privado.

Chama-nos a atenção que as problematizações na obra arendtiana em torno da política, como uma possibilidade apenas para os adultos, não são privilegiadas nas análises dos dados dessas produções acadêmicas. Embora a afirmação da participação política das crianças contrarie, em certo sentido, os pressupostos da obra de Hannah Arendt, observamos que os estudos acadêmicos ainda não abordam diretamente essa discussão. O movimento feito nas pesquisas é de enfrentamento a alguns conceitos específicos, tomando por referências questões atuais que perpassam a formação e a participação das crianças.

Ao examinarmos o conjunto de estudos analisados, destacamos que nossa pesquisa busca adentrar na discussão sobre a política em Hannah Arendt, utilizando bases teóricas com perspectivas diversas. Isso porque, ao refletirmos com/sobre as infâncias e dialogar com campos de estudos mais contemporâneos, novas perspectivas analíticas podem ser abertas para o debate.

2.2 A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

A Sociologia da Infância consolidou-se no Brasil, na década de 1990, como campo teórico (Abramowicz; Oliveira, 2010). Contudo, as discussões em torno de uma abordagem que centralize a criança, em contraposição à ênfase tradicional dada ao adulto nas áreas da Medicina e Psicologia, passam a ganhar relevância desde a década de 1980 (Abramowicz; Oliveira, 2010).⁸

Ao nos debruçarmos sobre o trabalho desenvolvido por Florestan Fernandes em 1942 e republicado em 2004, observamos que, naquele contexto histórico, ele abordou a educação como um processo social, identificando a formação de grupos infantis, por meio da criação de culturas próprias, marcadas por elementos culturais quase exclusivos da infância e por sua natureza lúdica. O avanço do trabalho de Fernandes (2004) está não apenas no fato de ele afirmar, naquela época, que as culturas infantis não apenas reproduzem aspectos da cultura dos adultos, mas, sobretudo, por ter percebido que as crianças elaboram elementos de seu próprio patrimônio cultural.

Diante disso, Abramowicz e Oliveira (2010) afirmam que, a partir dos anos 1980, os estudos sobre a infância se multiplicaram entre os sociólogos, mas ainda era comum olhar para as crianças a partir das imposições dos adultos. Contudo, a reflexão inicial de que as crianças são atores no seu processo de socialização levou à compreensão de que elas não são objetos passivos, mas sujeitos plenos, desencadeando uma série de estudos voltados para a investigação das crianças como produtoras de história e de cultura (Abramowicz; Oliveira, 2010).

Para Abramowicz e Oliveira (2010), a Sociologia da Infância discorda da concepção de criança como um sujeito uniforme e leva em consideração os elementos culturais que a

⁸ Não podemos deixar de mencionar que o movimento já se consolidava nos Estados Unidos da América por volta de 1920, na França em 1932 e em Portugal sobretudo a partir de 1980 (Abramowicz; Oliveira, 2010). Considerando que, em cada local, a Sociologia da Infância possui especificidades e vertentes distintas, neste trabalho, vamos focar o Brasil e Portugal, devido às aproximações.

circunscrita, como classe social, gênero, etnia, raça, religião, estrutura familiar, subgrupos etários etc. Trata-se de pensar a criança como portadora “[...] da diferença, da diversidade e da alteridade” (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 44) na perspectiva de que o *eu* existe em contato com o *outro*, na interdependência com aqueles que convivem e, assim, cada um se constitui como *ser* humano.

Fernandes (2016) aponta que a Sociologia da Infância surge como uma área científica dedicada ao estudo da criança e à valorização de sua ação social. Nessa linha de discussão, Sarmento (2008) apresenta diversas proposições teóricas e políticas para fundamentar essa área, como a necessidade de estudar a infância em seus próprios termos, destacando o que a distingue das demais categorias geracionais. O autor defende tanto a centralidade do conceito de geração na configuração sociológica da infância, quanto a ideia de que a Sociologia da Infância se estrutura em torno do paradigma da competência infantil (Sarmento, 2008).

Para Sarmento (2008), a infância não se trata meramente de uma fase de transição, mas deve ser vista como uma condição social com características próprias, que se distingue das demais fases etárias, variando conforme o momento histórico, cultural, político e social. O autor afirma que as diferenças nas culturas infantis resultam da maneira específica como as crianças, como seres biopsicossociais, simbolizam o mundo. O autor destaca que as crianças expressam suas percepções sobre as transformações na sociedade, seja porque experimentam essas mudanças como condições sociais e culturais em transformação, seja porque elas próprias se modificam como atores sociais inseridos em um contexto específico. Para Sarmento (2008), a Sociologia da Infância deve abordar a defasagem entre os programas institucionais e os processos contemporâneos de subjetivação e precisa se constituir pela construção discursiva da infância.

Segundo Sarmento (2008), é necessário analisarmos as condições de vida das crianças considerando as especificidades da infância, sobretudo no que diz respeito às esferas sociais da produção e da cidadania, tal como a divisão social do trabalho, a distribuição da riqueza, as práticas de consumo e a organização política, incluindo direitos de participação eleitoral e as estruturas de poder e autoridade na comunidade. O autor ainda considera que as instituições sociais desempenham um papel essencial na socialização, pela transmissão de normas, valores, ideias e crenças dos adultos para as gerações mais jovens. Sarmento (2008) afirma que, nessas instituições, as crianças se engajam ativamente, seja por meio de participação direta e protagonismo infantil, seja por formas de resistência.

É interessante, nas reflexões da Sociologia da Infância, a preocupação não apenas com a constituição de um campo científico sob o ponto de vista teórico, mas, especialmente, com a organização de um projeto no âmbito da sociedade que seja capaz de promover os direitos de cidadania das crianças e tratá-las como atores inseridos em contextos sociais e culturais em transformação constante.

Para compreender tais nuances, Sarmiento (2008) propõe que a Sociologia da Infância amplie a construção dos discursos da infância na sociedade, por meio de um trabalho interdisciplinar. Argumenta que um programa científico só poderá ser concretizado se a participação da criança for reconhecida tanto como um referencial social quanto metodológico, colocando a criança como sujeito do conhecimento e não um objeto.

Ao discorrer sobre o processo de ocultação que a infância sofre na modernidade, Sarmiento (2007) fala sobre a (in)visibilidade histórica, cívica e científica. Embora tenham características distintas, elas dialogam entre si. Quanto à (in)visibilidade histórica, o autor afirma que, sob o ponto de vista histórico, o interesse pela infância é recente. A exemplo disso, Kramer (2001) destaca que o sentimento e a valorização atribuídos à infância não foram sempre como os que conhecemos atualmente, sendo moldados pelas transformações econômicas e políticas.

Os estudos de Ariès (1978) evidenciam que as representações das crianças foram destacadas nos séculos XVI e XVII, quando se discutia que elas tinham almas imortais e um corpo distinto do adulto. As novas descobertas científicas que diminuiram os índices da mortalidade infantil, principalmente das crianças das classes abastadas, somadas à construção do sentimento de família, foram os estopins para a constituição da ideia de infância (Kramer, 2001). Diante disso, podemos afirmar que crianças sempre existiram, mas a infância nem sempre existiu, pois se trata de uma categoria social construída histórica e paulatinamente, o que justifica Sarmiento (2007) falar da (in)visibilidade histórica.

Por sua vez, a (in)visibilidade científica trata da escassez de investigações sobre a infância e a criança, como se houvesse um tipo de conhecimento predominante que não tivesse essa temática e esses sujeitos como prioridade (Sarmiento, 2007). Tal (in)visibilidade não se dá apenas pela ausência de estudos, mas também pela existência de pesquisas fundamentadas por concepções epistemológicas que submetem às crianças como objetos de conhecimentos, além de metodologias adultocêntricas que não incluem as crianças como participantes qualificadas e parceiras da investigação (Sarmiento, 2007).

De acordo com Sarmiento (2007), a (in)visibilidade científica fundamenta-se na (in)visibilidade histórica e na (in)visibilidade cívica. A (in)visibilidade cívica é a mais importante para a nossa pesquisa, quando pensamos que a Sociologia da Infância reconhece a criança como sujeito que pode participar politicamente para alcançar o estatuto de cidadania infantil.

Para tanto, Sarmiento (2007) revisita a modernidade e problematiza o afastamento das crianças do que ele denomina o “mundo dos adultos”, assim como a privação de seus direitos políticos nesse contexto. Sarmiento (2007) afirma que as crianças continuam a ser a única categoria geracional explicitamente excluída de seus direitos políticos. Historicamente, ele cita o início do século XX para ressaltar que a luta de movimentos cívicos conquistou avanços para a participação política, sob o viés da representatividade na escolha de dirigentes, por meio do voto, estendida não apenas aos homens brancos, como também às mulheres, aos analfabetos, aos negros, às minorias étnicas, aos imigrantes e aos jovens maiores de 16 ou 18 anos dependendo do país (Sarmiento, 2007).

Mas, ao menos nas sociedades ocidentais, as crianças continuaram restritas dos direitos políticos, diferentemente de algumas comunidades do Oriente, do Hemisfério Sul e de grupos específicos da Europa, que avançaram e incluíram as crianças em assembleias, dentre outros espaços de decisões coletivas (Sarmiento, 2007). Entretanto, o autor afirma que a restrição dos direitos políticos à infância, típica da modernidade ocidental, não possui uma natureza universal.

Na modernidade ocidental, no que diz respeito às democracias representativas, muitas vezes o direito à participação política se restringe ao poder do voto. Essa crítica é bem pontuada por Sarmiento (2007), visto que a participação política é mais ampla do que apenas a votação em períodos de eleição, não obstante a sua importância. Para o autor, como as crianças são privadas dos direitos políticos, consequentemente, elas são impedidas de adentrar em parlamentos, câmaras municipais etc. Elas não são visibilizadas como atores políticos concretos.

No entanto, Sarmiento (2007, p. 37) destaca que “[...] privação de direitos políticos não é sinônimo de ausência de participação política”, pois a participação individual e coletiva transcende o enquadramento jurídico de quem pode ou não expressar os direitos políticos nas democracias representativas. Ele não se refere à ausência de ação política das crianças, mas à

sua invisibilização nas cenas públicas (Sarmiento, 2007), fazendo com que elas nem votem, nem sejam eleitas e nem participem da elaboração de políticas públicas referentes à infância.

Ancorado em alguns aspectos próprios da modernidade, Sarmiento (2007) discorre sobre a (in)visibilidade cívica, embora não aprofunde um conceito de política. Um dos principais aspectos mencionados é a concepção de cidadania ligada a um estatuto político, a partir do usufruto de direitos políticos e cívicos e dos vínculos a um espaço nacional.

A Sociologia da Infância faz um contraponto à tradição liberal de cidadania, tendo como referência o conceito desenvolvido na obra *Cidadania, classe social e status*, do sociólogo Thomas Marshall (1967), nas vertentes civil, política e social: a) cidadania civil: contempla os direitos à liberdade individual, ao pensamento, à expressão, à crença, à justiça, à propriedade, tem a ver com a igualdade jurídica dos cidadãos, referindo-se aos séculos XVII e XVIII; b) cidadania política: consiste no direito à participação no exercício do poder político como eleitor ou eleito ou em partidos políticos, com foco no século XIX; c) cidadania social: trata do direito ao bem-estar social e econômico, abordando direitos conquistados por lutas no século XX, como o direito à educação, à saúde, às leis trabalhistas etc.

Somado a isso, ao final do século XX e início do século XXI, podemos ver um conjunto de direitos implementados sob o ponto de vista legal para as crianças, os adolescentes, os idosos, as mulheres, as minorias étnico-raciais, sexuais e de gênero. Vale destacar que, quando Marshall (1967) tece suas discussões acerca dos direitos civis, políticos e sociais, ele tem como cenário de fundo a Inglaterra, visto que o autor analisa o seu contexto histórico, político e social entre os séculos XVII e XX.

Para Marshall (1967), a cidadania é um *status* concedido àquelas pessoas que gozam plenamente dos direitos civis, políticos e sociais balizados sob o princípio da igualdade, portanto pode ser classificada em *cidadania legal*, aquela prevista em lei, e em *cidadania substantiva*, que se trata da real, da vivida no âmbito social. Sarmiento (2007) ressalta que essa concepção clássica de cidadania desprezou as crianças como atores políticos. Assim, fortaleceu-se a ideia da condição de cidadão como estatuto que será alcançado no futuro, quando a criança adquirir uma maior idade e frequentar a escola (Sarmiento, 2007).

Sarmiento (2007) aponta que, historicamente, a escola foi sendo definida pela modernidade como um espaço voltado para a formação de jovens cidadãos, plenos de direitos, com habilidades e competências. Porém o autor identifica uma contradição na modernidade em relação ao tema, pois, ao mesmo tempo em que a escola é tida como “fábrica de

cidadãos”, na medida em que se acredita que ali as crianças serão formadas para a cidadania no futuro, defende-se a institucionalização escolar que, na verdade, afasta as crianças dos espaços de convivência coletiva que poderiam vir a potencializar sua formação e aproximação com os sentidos da cidadania.

Para Fernandes (2009), mesmo aquelas escolas que ensinam o que significa a democracia não necessariamente aplicam, nos seus cotidianos, em suas práticas, o que se dá pela ausência da participação efetiva ou pela presença de uma participação do tipo manipulada ou decorada das crianças. Além desses desafios colocados como efeitos da modernidade, Sarmento (2007) acrescenta a proteção das crianças que, nesse contexto, foi atribuída sobretudo ao Estado e às famílias.

Tendo como referência a modernidade nas sociedades ocidentais, Sarmento (2012, p. 1) afirma que “[...] esta situação da criança como ser humano ‘em vias de’ qualquer coisa é, aliás, inerente à própria condição social da infância [...] como um ser em transição, em estado de desenvolvimento”. Assim, o autor questiona que a criança se torna um *ainda-não* em função daquilo que *não é, não tem e não atingiu*. A crítica de Sarmento (2012) tem como pano de fundo a invisibilidade social que a criança sofre ao passo que é premeditado *o que ela pode* ou *o que é capaz de fazer*.

Segundo Sarmento (2012), a questão reside no fato de que o que uma criança *não é* ou *não pode ser* foi utilizado como o elemento característico da infância, o que gerou uma forma de invisibilidade social. Ainda para o autor, revela-se contraditório considerar a criança um *vir a ser* em função do cidadão que ela pode se tornar no futuro e, ao mesmo tempo, falar de uma cidadania infantil, como vemos, por exemplo, nas normativas jurídicas.

Fernandes (2009) também problematiza a perspectiva de participação infantil futuro-orientada associada ao *vir a ser*, o que, para a autora, só revela mais uma espécie de controle social. O principal objetivo, segundo a pesquisadora, é a melhoria da vida das crianças como futuros adultos. Mais uma vez, a concepção de cidadania na modernidade é colocada em xeque, pois, para a autora, se ainda não há uma conscientização e harmonização sobre a participação infantil e sua importância na sociedade, é porque os discursos sociais e as práticas educacionais continuam reproduzindo uma cidadania adultocêntrica. Propaga-se, assim, a ideia de que a criança não está pronta, portanto, ainda não é capaz de participar.

Para Fernandes (2016), o contributo da Sociologia da Infância está na ideia de que devem ser criados tempos e espaços, por meio de processos de confrontos e de negociações,

para que as crianças exerçam a participação. Fernandes (2016) também explica que, no âmbito da participação, a proteção assume papel de destaque. Apesar de reconhecer essa relação como estreita, ela discorda da ideia de proteção e de participação como opostas; pelo contrário, ela avança na discussão ao trabalhar na perspectiva de uma *proteção participada* ou de uma *participação protegida*. Segundo a autora, é necessário dialogar com as crianças sobre os perigos e as consequências de suas ações, não com o intuito de impedi-las de participar, mas para potencializá-las e ao mesmo tempo protegê-las.

Fernandes (2009) apresenta tensões no exercício dos direitos à proteção e à participação das crianças. Para a autora, se, de um lado, é defendida a concepção de uma criança que deve ser protegida pelos adultos e ainda não pode assumir determinadas responsabilidades; de outro, a criança, como sujeito de direitos civis básicos, deve participar de decisões que dizem respeito à sua vida. Para fundamentar os limites entre a proteção e a participação, Flekkoy e Kaufman (1997) anunciam aspectos que devem ser considerados: a idade das crianças; a maturidade biológica; o grau de autonomia; as características da situação que envolve a decisão a ser tomada; as consequências da participação ou não das crianças no processo em questão.

Ainda sobre essa perspectiva de *proteção participada* ou de *participação protegida*, cabe destacar que o exercício de direitos das crianças segue duas direções: nas estruturas sociais que enquadram as crianças e continuam sem conscientizar-se sobre elas como sujeitos de direitos; e também nas subjetividades dos atores sociais que podem construir espaços de participação para/com as crianças (Fernandes, 2009). De acordo com a autora, ao falar dos direitos infantis e das perspectivas de análise que podem assumir a emancipação ou a dependência das crianças nessa *proteção participada* ou de *participação protegida*, são elaborados três paradigmas das infâncias: o paradigma da criança emancipada, da criança dependente e o da criança participativa.

O *paradigma da criança emancipada* considera que elas constituem um grupo privado de direitos civis, mas defende que têm competência de tomar decisões e de desenvolver um pensamento racional. A esse respeito, Fernandes (2009) problematiza que, se às crianças não for permitido tomar decisões devido à falta de experiência, o processo de tomada de decisão nunca poderá então ser iniciado.

O *paradigma da criança dependente* é distinto do anterior, pois afirma que a criança ainda não tem capacidade de tomar decisões e não alcançou o estatuto de cidadã. Esse

paradigma baseia-se em uma concepção protecionista, que vê o afastamento da criança da participação como uma forma de protegê-la e permitir o desenvolvimento de sua maturidade.

Como um ponto de equilíbrio entre os dois paradigmas anteriores, há o *paradigma da criança participativa* que impulsiona a ideia de criança cidadã como sujeito de direitos que deve ser protegida, tendo como premissa “[...] respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências” (Fernandes, 2009, p. 46).

A partir de tais considerações, Fernandes (2009) cita três aspectos que contribuem para a pouca expressão de uma cultura de participação infantil na sociedade: a tradição de silêncio e não participação política e social, e poderíamos acrescentar que isso ocorre até nas culturas adultas, visto que, em nossa sociedade, é muito comum ouvirmos o discurso “política não se discute”, contradizendo o próprio sentido da política, o poder de práticas culturais, familiares e educativas sob influência autoritária e a menoridade da infância diante de outros grupos sociais.

Para a Sociologia da Infância, a participação liga-se à cidadania, uma ação que pode influenciar a sociedade, o que exige pensamento, ação e obrigações (Sarmiento, 2012). Conforme Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 190), “Participação enquanto processo de interação social confluyente na criação de espaços colectivos”.

Fernandes (2016) argumenta que a participação deve ser uma ação significativa para quem participa e precisa ter implicações em termos de transformação social. Essas mudanças não precisam ser grandiosas, como modificar o mundo, o país ou o bairro, podendo ocorrer de forma mais localizada, no próprio sujeito ou no grupo. No entanto, é fundamental que o sujeito que age perceba que sua ação intencional é acolhida por um coletivo e, a partir disso, sua participação tenha algum impacto, independentemente de ser positivo ou negativo.

É importante destacar que a autora expõe que nem tudo o que a criança faz pode ser chamado de participação, pois não se trata de qualquer ação espontânea, mas sempre aparece ligada a uma intencionalidade. Ela afirma que o sujeito que age precisa ter consciência de sua participação e atribuir significados políticos ao que faz. Quem participa situa-se em um mundo coletivo e se mobiliza pela sociedade. Fernandes (2016, p. 5) considera que nem toda participação infantil é necessariamente política, mas “[...] desde que consigam desenvolver processos indicativos da ação social com intenção e com impacto, isso é participação política” das crianças.

A concepção de criança na Sociologia da Infância permite afirmar, conforme Fernandes (2016), que as crianças são competentes ao se posicionarem, defendendo seus pontos de vista e promovendo mudanças. Contudo, a Sociologia da Infância ressalta a impossibilidade de se construir um aporte teórico padrão para a participação infantil em sociedades tão distintas (Abramowicz; Oliveira, 2010).

A exemplo disso, Ezémbé (2010) discorre sobre o significado de ser criança, de ser adulto ou de ser idoso não se tratar apenas de um grau a mais ou a menos de maturação biológica, mas de ocupar uma função social em determinado espaço e tempo, o que não é algo padrão ou mecânico. A esse respeito, compreendemos que, ao falarmos das crianças em movimentos sociais, o significado de ser criança é carregado de especificidades. Abramowicz e Oliveira (2010) ressaltam que, sob o olhar da Sociologia da Infância, as crianças participam na vida em sociedade quando resistem, criam, reinventam, imitam, aceitam ou negam normas.

Para Fernandes (2009), a criança, como sujeito político, pode acarretar mudanças na ordem social. A autora ressalta que o desrespeito pelo reconhecimento da criança como sujeito que participa é tão grande que muitas vezes sobressaem cenários falsos de participação, o que continua a negar uma cultura de escuta e de aclamação pela sua cidadania. Ao tensionar essa participação simbólica ou forjada, Fernandes (2009) questiona se a recriação de um tipo de “faz de conta” relacionado com a cidadania realmente contribui para que as crianças sejam consideradas como cidadãos plenos ou se, ao contrário, reforça a ideia negativa que ainda predomina em muitos discursos de cunho adultocêntrico sobre a infância.

Por fim, observamos que a Sociologia da Infância afirma a criança como um ator que possui direitos sociais não apenas nas normativas jurídicas como uma contemplação do seu universo, mas também como um ator que pode promover transformações na sociedade (Fernandes, 2009). Assim, Fernandes (2009) defende a necessidade fundamental de promover a participação infantil como um mecanismo para a reconstrução de uma cidadania plural, que reflita a diversidade presente na convivência entre crianças e adultos.

A autora nos convida a questionar os ambientes manipuladores e decorativos de participação criados em determinados espaços, cujos discursos infantis são submetidos às palavras dos adultos, nos quais a encenação elimina a voz das crianças. A construção da participação política pode ocorrer se espaços de participação infantil reais foram organizados *com/pelas* crianças, de modo que, em todo o processo, a voz delas seja privilegiada concomitantemente à sua ação, conforme sublinha Fernandes (2009).

Fatyass e Voltarelli (2024) consideram que promover a participação infantil é uma tarefa que traz consigo a potência da transformação social, colocando-a no centro como um caminho viável para ações democráticas. Para tanto, as autoras estabelecem conexões entre os conceitos de participação e de protagonismo infantil, indicando a necessidade de avanços no reconhecimento social e legal dos adultos em relação às crianças (Fatyass; Voltarelli, 2024).

De forma semelhante, Liebel (2020) define o protagonismo infantil como uma defesa coletiva das crianças contra o adultocentrismo ou adultismo. O autor discute o conceito articulado com o protagonismo popular advindo dos movimentos sociais na luta por libertação e pelas condições de vida dos grupos sociais minoritários. Para ele, o protagonismo não se refere a qualquer reivindicação das crianças, nem diz respeito a uma expressão de um conflito geracional, não dirigido contra os adultos, mas contra as condições estruturais de desigualdade de poder, incluindo aquelas entre crianças e adultos (Liebel, 2020). Percebemos, assim, a importância atribuída pela Sociologia da Infância ao protagonismo para o enfrentamento da desigualdade de poder entre crianças e adultos decorrente do adultocentrismo ou adultismo.

Liebel (2014, p. 5, tradução nossa) ressalta que “Qualquer restrição ou exploração de pessoas devido à sua tenra idade, em oposição à sua habilidade, compreensão ou capacidade, pode ser chamada ‘adultista’”. Em linhas gerais, o adultismo trata-se de uma discriminação contra as crianças sob a justificativa de que os adultos são superiores a elas com base na idade. Buscando combater o adultismo, entendemos o protagonismo infantil como uma ação coletiva produzida nas experiências de vida das crianças, em que elas são reconhecidas e assumidas como protagonistas. Referimo-nos à defesa coletiva das crianças contra a exploração e comportamentos dos adultos que subjugam o bem-estar e o direito delas.

Todavia, compreendemos que, para haver protagonismo infantil, é necessário que as crianças participem de diferentes espaços sociais. Um conceito relevante na Sociologia da Infância que dialoga com o protagonismo infantil é a agência das crianças. Isso envolve uma reivindicação do poder das crianças para moldar a sociedade, bem como a exigência de uma maior compreensão e conhecimento sobre a maneira como são relevantes para a construção dela (Oswell, 2021). Essa agência poderia ser estabelecida tanto pelo cuidado metodológico com as percepções e experiências das crianças, quanto pelos posicionamentos diferenciados dos adultos, reconhecendo a articulação de suas vozes, como reflete Oswell (2021). Assim, abordar a participação política das crianças na Sociologia da Infância exige considerar um

conjunto de conceitos e reflexões que buscam concebê-las como atores sociais que criam, recriam e modificam normas, construindo história e cultura na sociedade.

Considerando os conceitos mencionados no âmbito da Sociologia da Infância, buscamos identificar como os estudos têm sido influenciados pelas discussões sobre a participação política das crianças. Para tanto, pesquisamos teses e dissertações no Banco de Dados da Capes com os descritores “participação política” AND “crianças” AND “Sociologia da Infância” e “participação” AND “crianças” AND “Sociologia da Infância”. Encontramos, respectivamente, 3 e 107 estudos. A partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, selecionamos 13 trabalhos que, direta ou indiretamente, se aproximam do nosso tema de pesquisa.

Ao olharmos para as produções acadêmicas analisadas, identificamos como a Sociologia da Infância se apresenta não apenas como uma fundamentação teórica, mas também como uma base metodológica que contribui para a condução das pesquisas e para as escolhas feitas no percurso investigativo. Os estudos apontam para os obstáculos colocados pela sociedade adultocêntrica em frente à participação das crianças, o que as invisibiliza e as exclui sobretudo dos espaços de tomada de decisão e de representatividade, mas acreditamos que tal participação seja possível em função da potência das crianças em subverter as normas impostas pelos adultos. O conceito de participação política está atrelado à cidadania infantil e ao protagonismo infantil, entendendo as crianças como sujeitos políticos.

Não obstante as inúmeras contribuições das produções acadêmicas analisadas, em linhas gerais, chama-nos a atenção o foco em dizer se as crianças participam da política ou não, sem um necessário tensionamento para outras questões que permeiam o fenômeno da participação política: o que se entende por participar? Qual concepção de política rege as pesquisas? Quais as condições existenciais em que se analisa a participação? São oportunizados processos educativos e formativos que auxiliem a almejada participação das crianças? Qual o papel dos adultos nesse movimento? Questões essas para as quais temos feito o esforço de nos atentar em nossa pesquisa. Os estudos analisados não deixam explícito o que entendem por “política”, devido aos objetivos específicos de cada um, o que torna desafiadora a compreensão de que a palavra “política” poderia implicar a concepção de participação das crianças.

Acreditamos que se deslocar para um contexto não necessariamente escolar e utilizar as reflexões da Sociologia da Infância, em interlocução com outras bases teóricas, é uma

forma de contribuir para o aprofundamento dos debates em torno das possibilidades e/ou das impossibilidades de participação política das crianças.

2.3 A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS COMO UM DIREITO: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS NAS NORMATIVAS JURÍDICAS

Fruto de reivindicações e de lutas após um período de violência e de repressão no contexto de ditadura militar no Brasil, dentre os direitos sociais declarados na CF (Brasil, 1988), o art. 227 estabelece a prioridade absoluta com os direitos das crianças e dos adolescentes. A Lei Maior ainda prevê os deveres da família, da sociedade e do Estado com a vida, a saúde, a alimentação, a educação, o lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, o respeito e a convivência familiar e comunitária das crianças e dos adolescentes. Para além do proposto ao longo de seus artigos, incisos e parágrafos, cabe destacar a intensa participação de diversos setores da sociedade na elaboração da Constituição Cidadã, com destaque aos professores e pesquisadores da educação, mas o que nos chama a atenção é a participação das crianças, conforme alguns eventos revelam.

Apesar de a Assembleia Nacional Constituinte ocorrida em 1986 ter sido um dos momentos de debates coletivos mais conhecidos no período de elaboração da Constituição da República (Brasil, 1988), não podemos perder de vista a existência de duas miniassembleias constituintes com as crianças, nos Estados de Minas Gerais e Mato Grosso, que culminaram na elaboração de duas cartas dirigidas aos parlamentares. Em 1986, a publicação da “Carta da Miniconstituinte do Mato Grosso” traz em sua manchete “Temos o dever de participar da Constituinte – A criança pré-escolar” (Figura 2). Em 1987, foi publicada a “Mini Carta de Minas Gerais” que, dentre suas proposições, destacou: a defesa da educação gratuita e pública a partir dos quatro anos de idade; a defesa do material escolar e alimentação para todos; e a defesa do passe livre nos transportes coletivos públicos. Especialistas e cidadãos de todo o Brasil escreveram a Emenda Popular “Criança, prioridade nacional” (Figura 3), que contou com a assinatura de aproximadamente um milhão e meio de crianças e de adolescentes⁹.

⁹ As crianças na Constituinte de 11 de novembro de 2018. Plenarinho. Disponível em: <https://plenarinho.leg.br/index.php/2017/03/17/as-criancas-na-constituente/>. Acesso em: 9 jan. 2022.

Figura 2 – Cartaz da Miniconstituinte em Mato Grosso (1986)



Fonte: Plenarinho – Câmara dos Deputados.

Figura 3 – Capa da Emenda Popular “Criança, prioridade nacional” (1987)



Fonte: Plenarinho – Câmara dos Deputados.

Além dos acontecimentos mencionados, podemos citar ainda o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua criado em 1982, mas legitimado como organização não governamental em 1985. Esse movimento reúne educadores, técnicos e outras pessoas físicas interessadas na luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes que vivem em situação de rua no país. Promoveu encontros regionais no Brasil e até mesmo no Congresso Nacional no ano de 1986 com as crianças e os adolescentes para que eles próprios realizassem suas reivindicações na Câmara de Deputados e no Senado Federal, tendo em vista a elaboração do texto constitucional. O Jornal *Correio Braziliense* publicou, no dia 4 de outubro de 1987, a manchete *Lobby das crianças dá certo na Constituinte*, retratada pela charge abaixo (Figura 4):

Figura 4 – Publicação no Correio Braziliense sobre a participação infantil na Constituinte



Fonte: Correio Braziliense (1987).

O texto da publicação foi feito por Yara Malheiros (1987), da Editora Nacional, que afirma: “Grupo de pressões diferentes continuam atuando junto a Constituinte, mas até agora foram as crianças que fizeram o melhor *lobby*”. Vale destacar que, no âmbito da ciência política, a expressão *lobby* significa uma atividade organizada por determinado grupo a partir de interesses muitas vezes corporativos para pressionar políticos ou o poder público, na tentativa de interferir nas decisões do Poder Executivo e do Poder Legislativo. Assim, é impactante, para a época em questão, a forma como a manchete foi redigida. Yara Malheiros (1987) continua dizendo: “A meninada passou a perna nos adultos e conseguiu incluir todas as suas propostas no segundo substitutivo do relator da Comissão de Sistematização, Bernardo Cabral”.

É Bernardo Cabral, advogado e político brasileiro, quem aparece entre as duas crianças na charge acima (Figura 4). Para complementar a publicação, Vital Didonet (1987), o presidente da Comissão Nacional Criança e Constituinte, expõe o alto índice de mortalidade infantil e, ao mesmo tempo, o elevado número de crianças fora da escola na década de 1980. Em seguida defende: “Analisamos a criança na sociedade de hoje para compreender o valor da infância”.

Não obstante a importância da publicação no jornal pela visibilidade e pelo reconhecimento do movimento das crianças, ao final da publicação, Yara Malheiros (1987) utiliza o termo *invasão* ao invés de *ocupação* para explicar a ação feita pelas crianças: “Elas invadiram as galerias do plenário da Câmara dos Deputados e defenderam para os parlamentares duas emendas populares a seu favor”. *Invadir* traz consigo a ideia de um ato ilegítimo, diferentemente de *ocupar*, que pressupõe uma concepção revolucionária e se pauta na demanda por direitos.

Embora tenha sido a primeira lei brasileira a apresentar abertamente os direitos da criança, a ratificação da CIDC pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 1989, é considerada o marco da participação infantil como um direito no Brasil, quando pensamos em uma lei internacional. Entretanto, como podemos observar pela elaboração da Constituição da República (Brasil, 1988), mesmo antes de a participação ser oficializada como um direito das crianças, elas tinham seus modos de reivindicação, subvertendo uma ordem estabelecida por meio de ocupações, de reuniões e da produção de cartas no período de redemocratização do Brasil.

Para Sarmento (2012), a CIDC (1989) é considerada a Carta dos Direitos da Criança e do Cidadão Infantil. A CIDC (1989) foi a normativa dos direitos humanos mais aceita na humanidade. Atualmente, os Estados Unidos da América é o único país que não a adotou. Há que se destacar que, em 1959, havia sido publicada a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, contudo os países que a ratificaram não eram obrigados a cumpri-la, diferentemente da CIDC que tem caráter obrigatório e acompanhamento constante de seu cumprimento. Ela é composta por 54 artigos. O art. 12 é considerado oficialmente o da participação, prevendo em seus incisos:

1 – Os Estados Partes garantem à criança com **capacidade de discernimento** o **direito de exprimir livremente a sua opinião** sobre as questões que lhe respeitem, **sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade** (CIDC, 1989, grifos nossos).

2 – Para este fim, é assegurada à criança a **oportunidade de ser ouvida** nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, **seja directamente, seja através de representante ou de organismo adequado**, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional (CIDC, 1989, grifos nossos).

Contudo, uma análise mais minuciosa da normativa nos permite identificar que os arts. 13, 14, 15 e 23 também discorrem, direta ou indiretamente, sobre as formas de participação da

criança. Enquanto o art. 13 da CIDC (1989) evidencia a liberdade de expressão como um direito da criança ao problematizar que ela deve procurar, receber e expandir informações sobre a sociedade, fazendo uso da linguagem que julgar apropriada, o art. 14 destaca a liberdade de pensamento, de consciência e de religião. Na mesma linha de raciocínio, o art. 15 anuncia a liberdade de associação e de reunião pacífica também como um direito da criança. Não poderíamos deixar de chamar a atenção para o art. 23, ao reconhecer que a criança com deficiência física ou intelectual tem direito às condições que possibilitem a sua participação ativa na vida da comunidade. O art. 31 também expressa uma preocupação com a participação das crianças, sobretudo em espaços culturais e artísticos:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à **livre participação na vida cultural e artística** (CIDC, 1989, grifos nossos).
2. Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de **participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade**, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer (CIDC, 1989, grifos nossos).

Não obstante a relevância da CIDC (1989), identificamos um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que ele é uma referência na participação infantil como um direito e reconhece a criança como um ator político, em praticamente todos os artigos, observamos o trecho “[...] o exercício deste direito só pode ser objecto de restrições previstas na lei se [...]” e, em seguida, há os condicionantes que dão legalidade à limitação do direito da criança. Uma possível explicação para tal explanação é feita por Rosemberg e Mariano (2010). Segundo as autoras, as fortes posições teórico-filosóficas protecionistas e liberacionistas no século XX desencadearam ambiguidades na escrita da normativa. Se a posição liberacionista se relaciona com uma perspectiva autonomista, a protecionista liga-se à ideia paternalista, conforme elucida Théry (1998, p. 27, tradução nossa):

[...] [por um lado, é] sustentada pela ideia de que a educação seria a única via que pode tirar a criança de sua vulnerabilidade para que tenha acesso à autonomia; por outro, uma corrente defendida pelos ‘artesãos da autodeterminação’ que pedem uma mobilização em torno dos direitos do homem na criança.

Ao analisarmos a CIDC (1989) e as posições teórico-filosóficas da época, são perceptíveis as diferentes opiniões sobre os direitos das crianças, bem como os limites e os alcances da proteção e da participação. Para Rosemberg e Mariano (2010), a normativa continua provocando debates entre sociólogos, filósofos e juristas. Outro tensionamento sobre

a CIDE (1989) é desenvolvido por Cordero Arce (2022, p. 108, tradução nossa) ao afirmar que “As crianças não foram autorizadas a participar na elaboração da Carta dos seus próprios direitos e têm, também, uma palavra marginal a respeito da sua implementação”, mostrando a ambivalência na constituição da convenção, pois, apesar disso, também foram criados alguns métodos importantes de participação.

Se teoricamente há tais ambiguidades, não podemos deixar de mencionar que, metodologicamente, no que se concerne aos modos como a CIDE (1989) é processualizada, há um acompanhamento e monitoração do cumprimento ou não dos artigos nos países que a ratificaram. Além disso, ao decorrer de décadas de sua criação, há reuniões com as crianças para discussão sobre seus direitos, utilizando, como principais recursos, conversas e oficinas de desenhos, para que elas pudessem expressar os seus pensamentos sob o formato de múltiplas linguagens.

A CIDE (1989) trouxe inspiração para a composição do Ecad (BRASIL, 1990). Trata-se de um marco jurídico em termos de uma lei nacional no Brasil de grande relevância para a infância, escrito com as contribuições de diferentes especialidades, dentre elas, Educação, Sociologia, Direito, Filosofia e Antropologia. Somado a isso, houve participação das crianças e dos adolescentes de distintos Estados brasileiros.

O Ecad (Brasil, 1990) assume a educação como o eixo central do desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos adolescentes concebidos não mais sob o termo pejorativo “menor”, como se via nas normativas legais anteriores, mas como “sujeitos de direitos”, como “[...] cidadãos merecedores de direitos próprios e especiais” (Santos, 2019, p. 9). Contudo, Castro (2014) esclarece que o Ecad (Brasil, 1990), ao considerar a criança como um sujeito em desenvolvimento, ainda se mantém fiel a uma concepção tradicional de infância, como se as demais categorias geracionais não estivessem em constante processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

O Capítulo II do Ecad (Brasil, 1990), intitulado *Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade*, traz, nos incisos V e VI de seu art. 16, que são direitos da criança: “Participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; participar da vida política, na forma da lei”. Ainda se tratando da participação infantil, o Capítulo IV, que discorre sobre educação, cultura, esporte e lazer, tem, no inciso IV do art. 53, o “Direito de organização e participação em entidades estudantis”. Ao falar das disposições gerais e mais especificamente a respeito dos programas protetivos e socioeducativos destinados às crianças, o Ecad (Brasil, 1990) prevê,

no inciso VII do art. 92, a “Participação na vida da comunidade local”. Como observamos, o Ecad (Brasil, 1990) anuncia a participação das crianças como um direito.

Em consonância com o que estabelece o Ecad (Brasil, 1990), em 2016, foi publicada a Lei da Primeira Infância, que visa a determinar a formulação e a implementação de políticas públicas para as crianças de zero a seis anos de idade no Brasil. A referida legislação também traz contribuições para a participação infantil como um direito. A exemplo disso, o art.4 prevê que tais políticas voltadas ao atendimento dos direitos das crianças devem ser elaboradas e executadas de forma a:

I – Atender ao interesse superior da criança e a sua condição de *sujeito de direitos e de cidadã*;

II – *Incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito* em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento.

Parágrafo único – a participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados as diferentes formas de expressão infantil (Brasil, 2016, grifos nossos).

Conforme estabelece o art. 4, da Lei da Primeira Infância (Brasil, 2016), as crianças devem participar da elaboração e da implementação das políticas públicas destinadas a elas, desde que sejam respeitadas as suas idades e distintas especificidades. Cabe ainda destacar que a referida lei denomina a criança de cidadã, além de sujeito de direitos. Percebemos que não há uma ideia do que a criança virá a ser na adolescência ou na vida adulta, mas ela é considerada como alguém importante no momento atual. Não obstante a relevância de cada um dos direitos das crianças, Renault (2002, p. 299) afirma: “[...] apesar de tudo é reconhecer um direito da criança a ser ela mesma”, como o primordial de todos. O autor entende que a infância “[...] deve ser apreendida em função do seu teor próprio, a partir da sua lógica própria e por referência ao seu próprio mundo” (p. 250).

A análise das normativas jurídicas evidencia uma relevante atenção à participação infantil como direito, o que vem desencadeando um campo profuso dada a intensa produção de pesquisas que trabalham na perspectiva dos direitos das crianças, conforme observado por Melo (2018). Compreendemos, porém, que falar de participação vai para além da discussão em torno dos direitos legalmente reconhecidos. Apesar da força que essa temática tem atingido sob o ponto de vista acadêmico e jurídico, Melo (2018) expõe desafios que ainda colocam em suspensão a efetividade de tal direito. Para a autora, são necessárias

transformações nas formas de conceber e de se relacionar com a infância e nos projetos de sociedade de modo a superar injustiças, as opressões e as desigualdades que ainda excluem as crianças e seus modos de imprimir sentido no mundo.

Discorrer sobre a participação infantil como direito e o reconhecimento das crianças como atores sociais nos leva a considerar as crianças em movimentos sociais. Talvez pudéssemos questionar se os movimentos sociais se constituem como espaço de participação política por excelência, por ser um espaço possível de diálogo, de interação, de reconhecimento das múltiplas vozes. Todavia, a ocupação das crianças em lutas coletivas causa controvérsias na sociedade. Se o mundo é compartilhado com diferentes categorias geracionais, quando agimos, interferimos nos acontecimentos do mundo, ou seja, colocamos algo em movimento. Há quem concorde com a presença das crianças; há quem considere que não é um lugar para elas. Para maiores aprofundamentos, é necessária uma pesquisa de campo com um olhar minucioso sobre a participação política das crianças nas condições reais de um movimento social como o MST.

3 O MST COMO CONTEXTO DE PESQUISA

Enquanto morar, viver e comer for privilégio, ocupar é direito (Kelli Mafort)

Se olharmos historicamente para a institucionalização oficial do MST no Brasil, encontramos a década de 80. No entanto, ao nos atermos à história das lutas por terra no país, identificamos que a origem das suas estratégias de ação e dos princípios políticos se iniciou antes. Conforme afirma Jesus (2011, p. 1), “Foram os índios, os primeiros a enfrentar a fúria do colonizador na sua saga por terras. Depois veio a resistência negra nos quilombos e muitos outros conflitos”. As bases históricas do MST tomam por referência a invasão do Brasil em 1500 pelos portugueses, entendendo que a monocultura da exportação, a escravização e os modos como os portugueses chegaram às terras ocupadas pelos indígenas são as raízes das desigualdades sociais no país.

Assim, Costa (2022) explica que o MST é um movimento de continuação das lutas pelas terras iniciadas por outros povos. Para ele, na Colônia, a luta estava nas mãos dos indígenas e dos povos negros escravizados. Enquanto os primeiros defendiam as terras invadidas pelos portugueses e pelos bandeirantes, os últimos fundavam os quilombos. Séculos a fio, no Império, foi sancionada a Lei de Terras, que atualmente continua sendo citada pelo MST para atribuir legitimidade às suas bases e raízes históricas.

Em 1850, mesmo ano da abolição do tráfico de [escravizados], o Império decretou a lei conhecida como Lei de Terras, que consolidou a perversa concentração fundiária. É nela que se encontra a origem de uma prática trivial do latifúndio brasileiro: a grilagem de terras – ou a apropriação de terras devolutas através de documentação forjada – que regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural e formalizou as bases para a desigualdade social e territorial que hoje conhecemos (MST, 2021, s/p, grifos nossos).

Percebemos assim que, antes da institucionalização do MST, um conjunto de lutas isoladas e regionalizadas em diferentes Estados do país já aconteciam, agregando-se à história desse movimento social. No entanto, “[...] somente na década de 1950 é que surge o primeiro movimento social com caráter nacional: As Ligas Camponesas” (Jesus, 2011, p. 1). Para Montenegro (2004), embora as lutas camponesas tivessem proporção nacional, as Ligas, inicialmente, foram formadas no Nordeste. Influenciadas sobretudo pelo Partido Comunista e reunindo milhares de trabalhadores, no ano de 1964, elas existiam em 14 Estados (Jesus, 2011; Montenegro, 2004).

Contudo, as Ligas sofreram pressão de todo o bloco agrário, ainda que, segundo Montenegro (2004, p. 394), “A sindicalização rural estivesse prevista na Consolidação das Leis Trabalhistas [e] fosse compatível com os termos da Constituição de 1946 e anunciada como meta de diversos governos”. De acordo com o autor, qualquer ação de trabalhadores rurais que defendia mudanças e demandava direitos era considerada uma ameaça à ordem do campo, portanto era impedida pela lógica patronal. A situação se complexifica com o golpe militar que não somente interrompeu o funcionamento do I Congresso das Ligas Camponesas, como também ocasionou a tortura, a prisão, a morte e o exílio de líderes, eliminando a organização das Ligas, como afirma Jesus (2011).

Nesse cenário, fruto de preocupação com a reforma agrária, surge a Comissão Pastoral da Terra (CPT) ligada à Igreja Católica que, juntamente às iniciativas dos sindicatos de trabalhadores rurais do Sul, gestou o MST (Jesus, 2011). Segundo Mançano Fernandes (2008), além da CPT, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Partido dos Trabalhadores (PT) foram instituições que colaboraram para a formação do MST, ao passo que o MST também contribuiu com elas.

Diante dessa “pré-história” do MST (Mançano Fernandes, 2008), esse movimento se considera um herdeiro das Ligas Camponesas. Considerando o Brasil um dos países com a maior concentração de terra no mundo, o MST foi constituído com o ideal de “[...] organizar um movimento de massa nacionalmente organizado, que pudesse conscientizar os camponeses a lutarem por terra e por uma sociedade mais justa” (Jesus, 2011, p. 13), estendendo-se aos poucos nas diferentes regiões do país.

Ao falarmos sobre as Ligas Camponesas, sobretudo no período compreendido entre a década de 50 e o golpe militar de 1964, não podemos deixar de recordar a importante participação de Francisco Julião, conhecido, nacional e internacionalmente, como líder do movimento camponês (Porfírio, 2015). Para Julião (2009, p. 214), “A Liga tinha razão para temer que a luta pura e simples pelo salário amortecesse ou anulasse o impulso do camponês no sentido de conquistar a terra, que é o objetivo fundamental”. Melhores condições de trabalho e de vida no campo constituíam importantes pautas de luta da Liga, considerando os baixos salários e os altos índices de desemprego decorrentes da mecanização da produção agrícola.

Segundo Baldi e Orso (2013), na década de 70, camponeses Sem Terra resistiram às ações governamentais de colonização e de reforma agrária em um contexto de avanços

tecnológicos e de preocupação com a economia. Ao escrever a *Cartilha do trabalhador do campo*, em 1981, Francisco Julião afirma que os trabalhadores do campo estavam “Sujeitos a tudo e sem direito a nada”. Nesse contexto, a segunda metade do século XX foi caracterizada por lutas e conflitos efervescentes que se chocam com o golpe cívico militar de 1964. A ditadura foi violenta e cruel contra os camponeses e implantou um modelo agrário pautado nos princípios da modernização agrícola, excluindo os pequenos agricultores (MST, 2022).

Para Baldi e Orso (2013, p. 276), “Várias lutas localizadas anunciavam o surgimento de um novo movimento de luta pela terra no Brasil”. Contudo, o MST foi organizado oficialmente apenas nos anos 80, em um período de abertura política e de redemocratização, embora, antes disso, mesmo ainda não institucionalizado, houvesse participação na luta pelas terras.

Cabe recobrar o I Congresso do MST organizado no ano de 1985 que reuniu cerca de 1.500 pessoas, tendo como tema de debate “Sem reforma agrária não há democracia”. Foi um momento importante, pois, a partir dele foi criada a Coordenação Nacional do MST, contando com representantes de 13 Estados brasileiros. Atualmente, o MST encontra-se organizado nas cinco regiões do Brasil, em 24 Estados diferentes. Aproximadamente 450 mil famílias conquistaram as terras com a luta e a ocupação. O MST tem diversos símbolos que representam suas lutas, por exemplo, a bandeira (Figura 5).

Figura 5 – A bandeira do MST



Fonte: Site do MST.

Na bandeira (Figura 5), o vermelho simboliza o sangue; o branco, a paz que se busca pela justiça e pela dignidade humana; o preto é o luto por tantos trabalhadores que morreram nas batalhas; o verde refere-se ao território brasileiro; o facão diz respeito ao instrumento de luta e está fora do território brasileiro porque atinge nível internacional. Por fim, a mulher e o homem representam que a luta é de todos. Embora reconheçamos que se trata de um símbolo histórico, uma questão que podemos provocar ao olharmos para a bandeira é a ausência da imagem da criança junto ao homem e a mulher. Considerando a importância que a infância tem no MST, acreditamos que seria interessante a presença da criança na bandeira oficial do movimento.

Além da bandeira, há o hino oficial que fala sobre a liberdade, a valentia, a rebeldia, a história, o poder popular, a força e o desejo de uma pátria livre e forte. Outro símbolo é a lona preta usada para montar a barraca. Trata-se “[...] um rito de passagem, um símbolo presente na transição entre o acampamento e o assentamento das famílias Sem Terra, o caminho para a conquista da terra” (MST, 2022, s/p). Todas as famílias acampadas carregam a lona, mostrando o retrato de uma luta cotidiana contra as formas de segregação e de injustiças sociais do Brasil (MST, 2022). O horizonte real do MST não é somente conquistar terras, pois esse é apenas o primeiro passo para alcançar o que realmente pretendem: a Reforma Agrária Popular. Como ensina Rossetto (2009), após a conquista da terra, há ainda uma longa caminhada para o Sem Terra se constituir como um novo ser humano em todas as dimensões da vida.

O MST é um dos movimentos sociais mais conhecidos no Brasil. Não é uma entidade jurídica, não tem um CNPJ (Moreira, 2021). Tem destaque nacional e internacional pela resistência ao modelo padrão de organização social da classe dominante, perspectivando um novo projeto social e histórico (Arenhart, 2006). Rossetto (2009, p. 6) define o MST como um “Movimento contra-hegemônico ao modelo capitalista neoliberal”. Para Arenhart (2006), ele se constitui como um movimento educativo e pedagógico, pois reconhece que uma sociedade é construída por meio da formação de novos seres humanos, capazes de sustentar uma nova maneira de viver.

Segundo Caldart (200), o MST é social e busca vivenciar um novo processo de formação humana, atribuindo a si mesmo a intencionalidade de ser um sujeito educativo. Para a autora, os Sem Terra se educam como sujeitos sociais e humanos, construindo sua

identidade e conformação histórica por meio do MST, que desempenha um papel fundamental na produção e reprodução dessa identidade.

A organização do MST e a busca pela Reforma Agrária seguem o que o art. 186 da CF (Brasil, 1988) prevê em torno da função social das terras do território nacional, cuja propriedade rural deve atender aos critérios e graus de exigência “[...] I – aproveitamento racional e adequado; II – utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III – observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores”. Além disso, a União é incumbida de desapropriar áreas que não são pequenas nem médias e que estão improdutivas, a fim de destiná-las ao atendimento da reforma agrária.

Não há uma definição unívoca de movimento social. A depender dos autores e das perspectivas teóricas, a concepção se altera. Nesta tese, aproximamo-nos das reflexões de Mario Diani e Ivano Bison, autores da Sociologia. Diani (1992, p. 13, tradução nossa) caracteriza os movimentos sociais como “Redes de interações informais entre uma pluralidade de indivíduos, grupos ou associações engajados em um conflito político ou cultural, com base em uma identidade coletiva compartilhada”.

Diani e Bison (2010) explicam que os movimentos sociais podem ser tratados como “processos sociais distintos em si mesmos”, o que para eles tende a ser mais pertinente do que falar em “fenômenos” ou “episódios” como algo isolado. Afirmam que, não obstante as semelhanças entre ação coletiva e movimento social, há diferenças expressivas. Em particular, a constituição de movimentos sociais se dá sempre ligada à “expressão pública de um conflito social” (Diani; Bison, 2010), o que não necessariamente existe na ação coletiva.

Os autores destacam que há três dimensões principais que ajudam a caracterizar os movimentos sociais: “Presença ou ausência de orientações para o conflito com oponentes [explicitamente] identificados; trocas informais densas ou esparsas entre indivíduos ou organizações engajadas em processos coletivos; identidade coletiva forte ou fraca entre os membros dessas redes” (Diani; Bison, 2010, p. 3). Para eles, a identidade coletiva é importante por ultrapassar iniciativas específicas de atores singulares, constituindo uma conectividade pelo comprometimento compartilhado de uma causa, isto é, um propósito comum. Portanto, os movimentos sociais dividem uma identidade coletiva e juntos se engajam em torno de um mesmo conflito político e social (Diani; Bison, 2010).

Um movimento social ocorre na medida em que vínculos de longo prazo e identidades compartilhadas se traduzem em redes sustentadas entre atores interdependentes – mais frequentemente organizações, embora, em princípio, não se possa descartar o papel de ativistas individuais – na busca de determinados objetivos (Diani; Bison, 2010, p. 19).

Para os autores, se não são atendidas tais condições, não estamos diante de um movimento social, mas de processos culturais ou subculturais, de ações coletivas ou de lutas particulares de grupos. Diani e Bison (2010) concebem o movimento social a partir de uma perspectiva de rede, tanto de aliança quanto de identidade, entendendo que um tipo específico de processos de rede constitui o movimento. Segundo eles, “A ação do movimento tem a ver tanto com a constante redefinição de vínculos de identidade e solidariedade entre atores – isto é, com o desenho e redesenho das fronteiras da rede – quanto com os confrontos com os detentores de poder” (Diani; Bison, 2010, p. 19).

Essa perspectiva de rede pressupõe pensar que o movimento social se insere (ao menos tenta se inserir) no processo de formulação, de relação e de experimentação das políticas públicas e adentra o campo de disputas políticas, ao se inserir na tomada de decisões pelo coletivo (Tatagiba; Albers; Silva, 2018). Sob tal ponto de vista, torna-se importante diferenciar os processos de conflito e de consenso, bem como de coalizão e de organização que caracterizam o movimento social, conforme ensinam Diani e Bison (2010) e Diani (1992).

Os autores dialogam com algumas reflexões de Charles Tilly (sociólogo, historiador e cientista político) que analisa o movimento social como a própria política, pois o que o constitui “[...] não são apenas as ações dos demandantes, os objetos de demanda ou o público, mas a interação entre esses três elementos” (Tilly, 2010, p. 137). O autor explica esses três elementos considerando as reivindicações coletivas, os empreendimentos por meio de reuniões públicas em torno de finalidades específicas e as representações de valor, de unidade e de comprometimento com uma causa.

Quanto às reivindicações, Tilly (2010) afirma que os movimentos sociais agrupam três tipos: programa, identidade e posição. As reivindicações de programa dizem respeito ao apoio ou a oposição às propostas do movimento; as reivindicações de identidade referem-se à constituição de um “nós”, isto é, uma força unificada; as reivindicações de posição concernem às similaridades e aos laços criados com outros atores políticos (Tilly, 2010).

Tilly (2010) entende que a falta de consenso sobre o que é um movimento social tensiona o esforço de defini-lo na história e de situá-lo na situação política. No entanto, o

autor afirma que ativistas, analistas e críticos podem defini-lo como quiserem, são livres para estudá-lo, uma vez que ninguém é dono do “movimento social”. Para Tilly (2010, p. 142), “O movimento social tem uma história [que] o distingue da história de outras formas políticas, como campanhas eleitorais, celebrações patrióticas, demonstrações de força militar, investidas de autoridades públicas e luto coletivo”.

Desse modo, Tilly (2010) se alinha a Diani e Bison (2010), ao afirmar que o movimento social não se trata de qualquer ação coletiva empreendida por uma causa ou pela atuação de atores heroicos. Ele “Refere-se a um conjunto particular, interconectado, em evolução e histórico de interações e práticas” (Tilly, 2010, p. 142). Para o autor, o que promove e possibilita a formação de movimentos sociais em um território é a democratização definida como:

[...] um movimento real no sentido de promover uma consulta mais ampla, mais igualitária, mais protegida e mais vinculante. Então, obviamente, a desdemocratização significa um movimento real no sentido de uma consulta mais estreita, mais injusta, menos protegida e menos vinculante (Tilly, 2013, p. 26).

A democratização trata-se de um processo cultural, fruto das relações sociais, e é longo, pois vislumbra-se chegar o mais próximo possível da democracia, ao passo que a (des)democratização se dá rapidamente, já que é imposta pelo Governo Central e não depende da relação entre Estado e sociedade. A democratização é caracterizada por uma cidadania mais inclusiva e igualitária, além do objetivo de alcançar uma democracia plena. Os movimentos sociais afirmam, então, a soberania popular e se estabelecem em um determinado cenário político, o que justifica o porquê de suas formas e demandas se modificarem historicamente, necessitando de “empreendedores políticos” para demarcar melhor a escala, a durabilidade e a efetividade que variam nas relações de tempo e espaço (Tilly, 2010).

Pensando aqui nas características de um movimento social conforme as reflexões de Tilly (2010, 2013), mas, sobretudo, de Diani e Bison (2010) e Diani (1992), entendemos que essas características são muito próximas do que vemos no MST: o MST tem origem na década de 80, em um contexto de ditadura militar, tendo importantes lutas travadas nas demandas populares pela redemocratização; vem se fortalecendo ao longo dos anos e, embora seja considerado um movimento camponês, desloca-se para as grandes cidades em meio a manifestações, passeatas e demais atos públicos a fim de proporcionar maior visibilidade às suas causas; articula-se, em alguns eventos, a outros atores políticos e movimentos sociais; possui suas frentes, suas brigadas, suas bandeiras, seus hinos e símbolos próprios. Talvez

pudéssemos afirmar que é um movimento que vai na raiz da democracia, pelo enfrentamento direto à contestação a uma série de direitos sociais negados e pela sociabilidade política que se propõe a criar na proposta *com/para* todos.

Segundo Moreira (2021, p. 58), os encontros feitos nos quilombos, nos assentamentos e nos acampamentos do MST voltados para o debate de questões internas da comunidade representam “[...] uma aula de democracia direta. Todos e todas têm o direito de participar, de votar e de serem ouvidos pelos demais”. No entanto, o autor evidencia que a coesão e a resistência de tais grupos não ocorre de modo fácil; pelo contrário, exigem esforços e a luta por um mundo mais justo. A realização das místicas, dos eventos culturais, do compartilhamento de histórias do MST é cultivada para que fundamentem a convivência e a sobrevivência. Moreira (2022, p. 101, grifo nosso) explica a organização das reuniões do MST que:

[...] seguem rigorosamente um ritual, que inclui não somente as pautas a serem discutidas, mas também momentos culturais e de lazer. Existe toda uma preparação para se chegar aos resultados desejados, em **que se estimula a participação de todos e um clima adequado e democrático de debate**. Elas conseguem ser, ao mesmo tempo, efetivas e cativantes.

O autor trata da participação e da democracia como experiências presentes nas reuniões e na auto-organização do MST. Ao discorrer sobre os recursos econômicos gerados pelas comunidades do MST, Moreira (2021, p. 48) explica que eles possuem uma ordem de prioridade em sua aplicação: “A produção de alimentos [...] a educação das crianças e a formação política e cultural dos assentados” e, por fim, a melhoria da estrutura física das casas. O autor chama a atenção para o fato de que, mesmo com o passar de anos de ocupação das terras, muitas casas continuam sendo feitas de lonas ou de madeiras, pois a sofisticação das moradias não é mais importante do que a produção de alimentos saudáveis e a educação dos assentados. Moreira (2021) retoma o significado da palavra “humano” do latim, que vem de *humanus*, relacionado com *homo*, “homem”, e *humus* como “terra”, entendendo o sentido da busca pela humanidade como algo que se manifesta na forma de existência do MST.

O cientista político Tarrow (2009) analisa os movimentos sociais como expressões de um confronto político. O autor propõe “[...] identificar os processos através dos quais os confrontos surgem em ambientes diversos e como sua intersecção com formas diferentes de mobilização, criação de identidades, organização, oportunidades e restrições criam movimentos sociais e grandes ciclos de confronto” (Tarrow, 2009, p. 246). Sob o viés externo,

é possível que os mesmos fatores sociais, econômicos e culturais estejam presentes na criação de determinados movimentos sociais, influenciando-os de uma maneira diferente, no entanto isso não significa que eles possuam ideais semelhantes. Na verdade, podem ser antagônicos, complementares ou hostis (Tarrow, 2009).

Isso nos ajuda a pensar que, em um mesmo contexto sócio-histórico, há movimentos sociais opostos entre si que aparentemente vivem afetados pela mesma força, porém com percepções e interesses distintos. No que diz respeito aos resultados, o ponto mais crucial para Tarrow (2009) é que usualmente os movimentos sociais se consideram fora e em oposição às instituições, mas, ao agir coletivamente, eles se colocam no âmbito de redes políticas complexas e, portanto, alcançam a visibilidade do Estado.

Tarrow (2009, p. 249) problematiza como os movimentos sociais “[...] se desenvolvem como interações específicas em fases gerais de confronto, dependendo das formas de mobilização que empregam, seus significados e identidades e as redes sociais e estruturas conectivas sobre as quais são construídas”.

Ao nos depararmos com essas discussões, identificamos a complexidade de definir os movimentos sociais. Todavia, é importante estudá-los e compreendê-los em sua interioridade, considerando a forma como refletem a sociedade civil, bem como sua visibilidade como manifestações concretas que muito dizem sobre a conjuntura política de um território e os efeitos causados nos diferentes atores envolvidos, a exemplo da própria experiência do MST.

Tendo em vista as reflexões apresentadas sobre movimentos sociais em articulação ao MST, buscamos teses e dissertações sobre a participação política das crianças no MST na Biblioteca Agrária do MST, com o descritor “Sem Terrinha” e encontramos quatro estudos. Direcionamo-nos para o banco de dados da Capes e, ao utilizarmos o descritor “participação” AND “crianças” AND “movimento Sem Terra”, surgiu somente um estudo.

De maneira geral, identificamos que os cinco trabalhos analisados pressupõem a existência da participação política das crianças no MST, mesmo antes da realização da pesquisa de campo. Embora apresentem diversas contribuições para a temática em questão, percebemos que eles não trazem referenciais teóricos explícitos sobre o que se entende por política, um conceito fundamental para uma problematização mais aprofundada dos dados empíricos no contexto de um movimento social. Nos espaços previamente estabelecidos como de participação política, a exemplo disso, destacamos as crianças nas Cirandas, nas místicas, nas escolas ou em eventos do MST. Entendemos que nossa pesquisa nos provoca a refletir

sobre a participação das crianças em espaços não institucionalizados do MST, nas experiências da dinâmica cotidiana, além da institucionalização dos eventos e da ordem do “já” conhecido.

3.1 AS INFÂNCIAS NOS DOCUMENTOS DO MST: ANÁLISES SOBRE A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES

Para compreendermos melhor a participação, a educação e a formação das crianças no MST, acessamos o site oficial do movimento e, inicialmente, visitamos a aba “Educação MST”, que destaca a educação como uma das áreas prioritárias de atuação, com foco no desenvolvimento de processos educativos, na luta pela universalização do direito à escola pública de qualidade social, abrangendo desde a infância até a universidade (MST, 2022). A educação é colocada como parte da construção de um novo projeto para o campo e para as transformações sociais. Propõe-se que as práticas educativas sejam organizadas coletivamente no âmbito de um projeto social emancipatório. A auto-organização dos educandos¹⁰, bem como a participação de todos os assentados da comunidade são os matizes fundantes da educação.

Buscando encontrar mais subsídios para pensarmos a educação, acessamos a aba “Publicações” e, em seguida, o subitem “Biblioteca da Questão Agrária”¹¹, no qual estão reunidos artigos e ensaios, cadernos de estudo, cartazes, cartilhas, dissertações e teses, documentos, literatura sobre a cultura do campo, livros e sugestões de outros *sites*, ou seja, todas as produções do MST agrupadas em um mesmo local. Vale destacar que, além da reforma agrária, outros temas que sobressaem são a luta pela terra, a agroecologia, a soberania alimentar e a educação do campo. Ao total, são 423 páginas da *web*, cada uma delas contemplando dez produções.

Um dos primeiros artigos encontrados foi *A significação da infância em documentos do MST*, publicado por Ramos (2013, p. 73), que sistematizou “[...] um conjunto de documentos que auxiliam na compreensão do processo de construção do sujeito coletivo Sem Terrinha”. Após a leitura completa desse artigo, optamos por investigar as coleções *Boletim de Educação*, *Caderno de Educação*, *Fazendo Escola* e *Fazendo História*, conforme a Figura

¹⁰ Ao apresentarmos os documentos produzidos pelo MST, respeitamos as nomenclaturas utilizadas neles, como educanda, educando, educadora e educador ao invés de aluna, aluno, professora e professor.

¹¹ O levantamento foi realizado nos meses de abril e maio de 2022.

6, que foram citadas por Ramos (2013) como importantes para investigarmos as infâncias no MST. Todas essas coleções são produzidas pelo Setor de Educação do MST. Além disso, também encontramos no *site* do MST edições da *Revista Sem Terrinha*, um tipo de produção destinada às crianças.

Figura 6 – Esquema dos documentos analisados do MST



Fonte: Elaborado pela autora.

Para cada uma das coleções selecionadas, buscamos todas as suas edições e realizamos *download* para a leitura na íntegra de todas elas. Além da análise na Biblioteca do MST pela via do site, visitamos o Canal do YouTube do MST, no qual há vídeos e documentários que versam sobre as atividades, eventos e situações cotidianas realizadas nos assentamentos. Um dos documentários mais interessantes mostra o I Encontro Nacional dos Sem Terrinha em Brasília, no ano de 2018, que foi um momento marcante da história dos Sem Terrinha. A motivação em realizar o evento parte da premissa de que a Reforma Agrária Popular não pode ocorrer sem o diálogo com as crianças e a sua participação.

Na coleção *Boletim de Educação*, nem todas as edições foram analisadas. Há que se destacar que a Edição 10 *Poética Brasileira – Coleção de Poetas e Poesias do Brasil* reúne um conjunto de poesias de autores brasileiros. Assim, não selecionamos nenhum trecho para a análise dos documentos. A Edição 11 *Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária* também foi desconsiderada da análise por não abordar as crianças. Na coleção *Caderno de Educação*, as Edições 3, 4 e 11 foram desconsideradas por tratar-se da *Alfabetização de Jovens e Adultos*, assim como a Edição 5, que aborda a *Educação*

Matemática. O mesmo ocorreu com a Edição 7 por ser um documento de sugestões de brincadeiras e de jogos para serem feitos com as crianças. Por sua vez, a Edição 10 aborda especificamente a *Educação Religiosa*.

Segundo MST (1996, p. 6), “Já diz o ditado ‘quem menos conhece a água é o peixe’, ou seja, não basta estar num meio para conhecê-lo. É preciso assumir uma atitude investigativa, fazer perguntas à realidade para conhecê-la mesmo”. Ao que nos parece, tal afirmação coaduna com a importância de realizar uma análise de documentos e de produções do MST, antes mesmo de adentrarmos na pesquisa de campo, para compreendermos mais sobre a sua história, sua organização e os seus princípios.

3.1.1 Os Boletins de Educação

A coletânea *Boletim da Educação* tem por objetivo contribuir na discussão da proposta da educação e subsidiar o trabalho dos professores em cada escola dos assentamentos e dos acampamentos. Dentre as inúmeras edições do Boletim, a primeira delas foi publicada em agosto de 1992 e tem como título *Ocupar, resistir e produzir também na educação*. Embora o MST tenha o Setor de Educação, percebemos que os demais setores dos assentamentos também podem intervir na educação e na organização das escolas, fazendo-nos pensar que a educação nesse movimento é assumida como uma responsabilidade compartilhada.

[...] se o Assentamento tem um Setor de Educação é este o Setor que participará mais diretamente das discussões sobre a Escola, garantindo através das demais instâncias da organização que todo o Assentamento participe das decisões. Os professores por sua vez, têm o seu espaço de direção: a eles cabe traduzir no planejamento curricular e nas decisões do dia a dia, as orientações gerais aprovadas pelo coletivo da Escola. Do mesmo modo, as crianças devem ter seu espaço de direção sobre como fazer suas atividades de estudo e trabalho (MST, 1992, p. 5).

Tal boletim expõe que o Setor de Educação tem o desafio de explicar como construir uma nova educação na prática, tendo em vista as discussões entre os atores que compõem o MST e a organização de uma escola diferente. A proposta de educação, que não se restringe ao espaço escolar, construída na cooperação, revela-se como um dos instrumentos de luta do MST, como parte integrante de um movimento maior da classe trabalhadora. Conforme exposto na primeira edição do *Boletim de Educação*, o material produzido é divulgado não apenas nas escolas, mas também nos núcleos, nas direções, nos setores e nos diferentes espaços de militância do MST. Vale destacar que as escolas são consideradas espaços de se

viver uma nova ética e devem ser democráticas e coletivas, conforme as edições dos *Boletins de Educação*.

Ao discorrer sobre em que condições as crianças participam de ações no sentido de fortalecer o assentamento, o documento expõe que “A primeira condição é **a própria continuidade da luta** pela Reforma Agrária. Por isso a escola deve se preocupar com a formação dos Militantes” (MST, 1992, p. 4, grifo nosso). Percebemos que as crianças são formadas com o objetivo de dar prosseguimento às lutas travadas pelo MST, como a busca pela Reforma Agrária Popular. Isso será alcançado pela “capacitação técnica e científica” (MST, 1992) concomitantemente com os saberes populares, pois a educação e a formação são citadas como importantes para contribuir com a participação das crianças e o pertencimento aos ideais do MST. Para tanto, o documento ressalta o papel da escola de propiciar:

[...] que os conteúdos de ensino também deem conta de situar os alunos na realidade atual do campo, da relação Campo-cidade, do país, do mundo; que **lhes prepare para tomar decisões** em função do conhecimento científico da realidade mais ampla [...] **que tudo o que as crianças aprendam e vivam na Escola alimente o seu desejo e a sua razão de continuar na luta** pela Reforma Agrária e pela sociedade dos trabalhadores (MST, 1992, p. 5, grifos nossos).

A análise dos *Boletins de Educação* nos leva a afirmar que a educação é uma responsabilidade coletiva. A Edição 1 explica que as crianças e os adolescentes nas escolas e nos demais espaços do assentamento precisam compreender que nenhuma pessoa sozinha consegue conquistar a terra ou transformar a sociedade, mas “[...] podemos fazer tudo isso se aprendemos a nos organizar e agir coletivamente” (MST, 1992, p. 5). Portanto, educar e reeducar pressupõe “[...] aprender a viver no coletivo” (MST, 1992, p. 5).

O movimento orienta que as crianças sejam desafiadas a se organizar, a assumir responsabilidades e resolver em conjunto os problemas que surgem no espaço da escola. Se, em um primeiro momento, ressoa um certo estranhamento falar de responsabilidades assumidas pelas crianças, em um segundo momento, o documento explica que as responsabilidades das crianças em companhia dos adultos devem ser de acordo com a sua idade e não podem ocupar o tempo que elas se dedicam às brincadeiras e aos estudos. Ao que nos parece, tal explicação evidencia uma preocupação e um respeito com as especificidades das culturas infantis.

Chama-nos atenção a quando o documento destaca: “[...] devem aprender a trabalhar e estudar em equipes, a se avaliarem, a fazer suas próprias Assembleias e reuniões, a tomar

decisões e assumir os resultados destas decisões” (MST, 1992, p. 6) para que possam, junto dos adultos, ajudar a refletir, a planejar e a avaliar. O boletim ainda explicita que a formação das crianças se relaciona com o desenvolvimento cultural dos assentados colocado como fundamental para a formulação de projetos políticos e econômicos.

A formação também contempla o acesso à informação que se dá pela leitura dos jornais, de livros, de revistas, de materiais produzidos pelo MST e “[...] pela participação em eventos fora do Assentamento” (MST, 1992, p. 10). Aos educadores é atribuído que formem as crianças para a militância, o que envolve que eles apresentem os interesses e os objetivos das lutas do MST para que as crianças se identifiquem com suas causas; que eles tenham clareza política de seu trabalho pedagógico; que tenham consciência de classe como trabalhadores e participantes de um movimento; que sintam amor pela causa do povo e por seus companheiros; que tenham disciplina pessoal dentro de um coletivo (MST, 1992).

Mas por que formar militantes na escola e no assentamento? Para que as crianças possam dar continuidade e avançar na luta popular (MST, 1992). Quanto mais novas as crianças conhecerem e se engajarem na construção desse projeto, maiores serão as possibilidades de desenvolver uma compreensão mais profunda e ativa sobre a luta e mais cedo vão adquirir amor pela causa (MST, 1992). Conquanto a importância da educação e da formação, “[...] na prática, as crianças **estão naturalmente engajadas**. Têm participado de ocupações, de caminhadas, de manifestações e através disso, queiramos ou não, **estão educando sua personalidade**” (MST, 1992, p. 17, grifos nossos). Tal afirmação requer algumas problematizações.

O que significa dizer que as crianças naturalmente estão engajadas na política? A inserção das crianças em um movimento social as envolve automaticamente na política? Um outro ponto que chama a atenção é quando o documento afirma que, nos diferentes acontecimentos do movimento, as crianças estão educando sua personalidade. Por conjectura, entendemos que é muito mais do que apenas a educação da personalidade que se forma, pois a formação humana é marcada pela imprevisibilidade, as crianças são educadas e formadas, mas não temos dimensão de como isso irá alcançá-las.

Embora se trate da educação como instrumento de transformação social, à escola cabe participar desse projeto, o que ocorre por meio do “[...] refletir com as crianças. Explicar o porquê das ações. Trabalhar com elas os sentimentos de revolta, mas também de conquista, de entusiasmo e de aventura que vivem. E, principalmente, nos Assentamentos, onde fica mais

estável não deixar que morram estas lições” (MST, 1992, p. 17). No entanto, mesmo com todo esse trabalho desenvolvido com as crianças, a única garantia é que elas “Estão em condições de se tornar verdadeiros militantes” (MST, 1992, p. 18), ou seja, não é depositada nenhuma certeza de que todas as crianças se tornarão militantes, apenas se sabe que elas são educadas e formadas para isso, mas o futuro é imprevisível.

Outro ponto que cabe destacar é a presença das crianças na mística, da qual elas podem participar concretamente na escola, em determinadas situações, por exemplo, “Cantar o hino e hastear a bandeira do MST na escola; comemorar os dias importantes da história de nossa luta; participar das ações em conjunto com os Assentados; festejar pequenas vitórias do coletivo da Escola” (MST, 1992, p. 17). Segundo Indursky (2014), a mística possui um papel fundamental na formação política promovida pelo MST, compreendida como uma prática que combina aspectos políticos e ritualísticos, presentes nas ações do movimento. Por meio da mística, o movimento interpela os indivíduos acampados, buscando promover sua transformação em sujeitos alinhados aos saberes e às práticas do MST.

Mística é o que anima a ação.

Animar significa: dar vida, por alma e energia naquilo que se faz [...].

A mística nasce do coração. É a dimensão do sentir, do querer, do amor e do ódio, do sonho e da rebeldia, da alegria e da esperança. Mas não pode se limitar a isso.

Precisa ser atravessada pela Razão (MST, 1993, p. 3).

A mística pode ser expressa por meio de palavras de ordem, reflexões, símbolos ou gestos que representem a luta, o compromisso e a resistência, conforme sublinha Indursky (2014). Ao considerarmos o ritual da mística como práticas que resgatam a tradição da luta dos trabalhadores rurais e que contribuem para a formação política tanto de adultos quanto de crianças, é relevante recobrar uma passagem da obra gramsciana que se alinha a essa discussão e é frequentemente citada pelo movimento social em suas reflexões: “Instruí-vos porque precisamos de toda vossa inteligência, agitai-vos porque precisamos de todo vosso entusiasmo, organizai-vos porque carecemos de toda vossa força” (Gramsci, 1987, p. 25).

Essa concepção de mística como uma força que mobiliza a luta no MST e envolve o coletivo é estendida às práticas educativas com as crianças. A exemplo disso, a Edição 2, intitulada *Como trabalhar a mística do MST com as crianças?*, define a mística como aquilo que anima a ação e que nasce do coração. Animar significa “Dar vida, pôr alma e energia naquilo que se faz” (MST, 1993, p. 1). A mística envolve a ternura, o entusiasmo e a paixão

para que as crianças expressem o que sentem e o que acreditam estar fazendo *no/pelo/com* o movimento (MST, 1993).

A realização da mística objetiva manter a história do MST viva (MST, 1993). No mesmo ano da Edição 2, foi publicada a terceira edição sob o título *Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos?* Essa edição trouxe considerações acerca da relevância de divulgar as lutas e as ideais do MST, sobretudo na comunicação interna dos assentamentos e dos acampamentos por meio de jornais e de murais (MST, 1993). Cabe reiterar que a Edição 3 foi excluída da análise por não apresentar conteúdos diretamente relacionados com o objetivo da pesquisa.

A Edição 4, *Escola, trabalho e cooperação*, inicia o texto questionando o que o MST pretende com a proposta de educação nas escolas, nos assentamentos e nos acampamentos. Em seguida, apresenta alguns pontos com a intenção de responder a tal problematização falando que há “[...] crianças, jovens e adultos nos assentamentos que ainda trabalham sem saber porquê. Que ainda não sentiram a responsabilidade e a alegria da participação e do coletivo” (MST, 1994, p. 4). Assim, a educação tem como proposta romper com esse afastamento de muitos assentados com os sentidos e os significados do movimento. Ao falar especificamente sobre a escola, o documento defende instâncias de participação sob o formato de assembleias e comissões, o que é mais bem explicado nas edições posteriores da coleção.

Embora possamos chamar a atenção para a ideia de participação prevista nos documentos e questionar, pois compreendemos que a participação também pode estar ligada à espontaneidade, sem precisar ser necessariamente predefinida, é interessante quando o documento expõe que tudo aquilo que será discutido em tais instâncias e a escolha dos momentos (dias e horários) também devem ser decididos coletivamente. Coletivo como “[...] união de pessoas em torno de interesses e objetivos comuns, dos quais têm consciência e para os quais se organizam, dividem tarefas, responsabilidades, resultados” (MST, 1994, p. 16).

A Edição 5, *O trabalho e a coletividade na educação*, discorre sobre a educação pelo trabalho, relações, estilo e tom na coletividade. Tal documento continua a discussão em torno da coletividade e propõe que as crianças devem ser sempre convidadas a participar, pois o processo de luta tem como fundamento o coletivo, a “[...] ânsia de progredir, nessa marcha para alvos [explicitamente] estabelecidos” (MST, 1995, p. 10), mesmo quando as batalhas são tidas como perdidas.

Se isso acontecer, “[...] não se deve pensar que as primeiras gerações se afastarão desapontadas, porquanto lutar por fins com vistas à anos duradouros também se reveste de muito valor quanto à qualificação e educação dessas gerações” (MST, 1995, p. 10), o que significa dizer que, mesmo nas “derrotas”, há formação e processos de aprendizagem. Complementando tal reflexão, a Edição 6, *Educação em Cuba*, explana sobre a importância de as crianças saberem tanto dos movimentos negativos quanto dos positivos da luta, visto que **“A geração que se eduque sem saber quanto suor custa levar em frente um país corre o risco de ser prisioneira do individualismo** com todas suas consequências contrárias a generosidade e o espírito coletivista” (MST, 1995, p. 9, grifo nosso).

Para além das diversas legislações citadas para falar da educação infantil como um direito no Boletim 7, *Educação infantil: construindo uma nova criança*, cabe aqui citar que o documento explica que as famílias assentadas e os demais adultos têm uma preocupação com a formação das crianças desde muito pequenas e compreendem que a luta pela garantia desse direito é de todos, pois não basta a prescrição legal, é preciso ações concretas que o assegurem (MST, 1996). Dessa forma, é colocado o desafio de “[...] lutar coletivamente para organizar a educação dessas crianças (seus filhos). É lutar pelo espaço físico garantindo um lugar para ficar, se encontrar para estudar, brincar, cantar, se encontrar com crianças, com livros, com espaços de aprendizagens [...]” (MST, 1996, p. 6).

Por sua vez, o Boletim 8, *Pedagogia do Movimento Sem Terra Acompanhamento às Escolas*, inicia o texto afirmando que o MST deseja que as escolas “[...] avancem na perspectiva de se tornarem verdadeiros lugares de formação humana” (MST, 2001, p. 4), mas, em seguida, complementa que a discussão da educação não se refere apenas aos educadores e às escolas, pois perpassa todas as ações do MST. Logo, é lançada a pergunta: “[...] que ser humano estamos ajudando a formar através de nossas práticas e das escolhas que fazemos no dia a dia de nossas intensas atividades do MST?” (MST, 2001, p. 4), abordando que educar tem a ver com acompanhar e estar junto.

A Edição 9, *Educação no MST: balanço 20 anos*, expõe que, em 2004, o movimento comemorou 20 anos de aprendizado e de luta do MST, pois em todo o período “Lutamos, ensinamos e aprendemos” (MST, 2004, p. 5). O documento completa que, se existimos hoje, devemos reconhecer a organização e a luta por justiça social do povo brasileiro. Dando continuidade ao que a edição anterior expõe sobre estar junto e acompanhar as crianças em sua educação e formação, essa versão ilustra tal reflexão sob o ponto de vista das relações

intergeracionais ao afirmar que “Somos um Movimento Social que procura organizar os trabalhadores, os pobres, os camponeses, homens e mulheres, jovens e anciões, que queiram lutar por justiça social” (MST, 2004, p. 9).

Por fim, a Edição 12, *II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera)*, documento mais extenso de todos os *Boletins de Educação*, estabelece um balanço dos pontos importantes para o trabalho de educação no MST. Dentre eles, destaca as contribuições pelas práticas de educação destinadas às diferentes gerações, especialmente à infância e à juventude “[...] na escola e fora dela, com a implementação da política de formação do MST [ao considerar os] processos de auto-organização e de participação social das crianças e jovens dos nossos acampamentos e assentamentos” (MST, 2014, p. 14). Outro destaque do documento é a apresentação das proposições do II Seminário da Infância Sem Terra que teve como objetivos:

[...] realizar o debate sobre a infância Sem Terra e o seu protagonismo no MST, projetando ações coletivas (intersetoriais) no trabalho de formação com as crianças; definir as linhas políticas para o trabalho para e com as crianças; fortalecer o compromisso de uma produção e sistematização coletiva da experiência no trabalho com a infância do MST (MST, 2014, p. 124, grifos nossos).

É interessante quando o documento explicita que, dentre os objetivos do II Seminário da Infância Sem Terra, um deles é projetar ações coletivas no sentido de todos se comprometerem com a formação das crianças e a projeção das ações ser fortalecida pela intersectorialidade, envolvendo muitos setores em uma organização integrada. Outro objetivo é definir linhas políticas tendo em vista o trabalho *para* e *com* as crianças, isto é, a ideia de *para* (destinado às crianças) mas também *com* (na companhia delas).

Considerando a forte presença da palavra “protagonismo” nos documentos do MST, cabe trazermos brevemente o seu sentido etimológico: “Vem do Grego PROTAGONISTES, ‘ator que desempenha o papel principal numa peça’, de PROTOS, ‘primeiro’, mais AGONISTES, ‘ator, competidor’”, conforme Dicionário Origem da Palavra (2023, s/p). Os documentos analisados apontam para o protagonismo das crianças, sobretudo na construção da identidade coletiva do MST.

Para discorrer mais acerca desse protagonismo, o documento ressalta a importância da intencionalidade e de estratégias nas ações desenvolvidas *com* as crianças, problematizando: “Qual a tarefa dos Sem Terrinha hoje para sociedade? Essa questão precisa estar presente no horizonte para fazer com que nossas crianças sejam **sujeitos reais e protagonistas da**

história” (MST, 2022, p. 127, grifo nosso). Defende-se nele a ideia do *pensar* e do *fazer* na infância, entendendo que a luta social e a experiência coletiva de reconhecimento de classe é fundamental na formação das crianças, considerando-as sobretudo no presente e não somente no que elas se tornarão futuramente. Portanto, **“O lugar da infância no MST é em todo lugar; ela é parte da nossa organização e parte fundamental da nossa vida e história”** (MST, 2022, p. 125, grifos nossos).

3.1.2 Os Cadernos de Educação

O conteúdo das edições da coleção *Cadernos de Educação* é muito próximo do que está escrito nos *Boletins de Educação*, pois ambos apresentam reflexões e diretrizes para orientar a educação no MST. A Edição 1, *Como fazer a escola que queremos?*, problematiza que a preocupação das escolas não pode ser apenas com o que ocorre dentro das aulas, mas deve voltar-se para o contexto macro em que estão inseridas. Essa edição contempla discussões em torno do currículo, “Que [as crianças] tenham oportunidade de aprender a se organizar, a trabalhar em grupo, dividindo tarefas, tomando decisões, resolvendo os problemas que a prática vai apresentando [que] pais e professores devem orientar [...]” (MST, 1992, p. 3).

Ainda focada em práticas nas escolas, a Edição 2, *Alfabetização: teoria e prática – nova forma de aprendizagem*, define a sala de aula como espaço de criatividade, de aprendizagem e de curiosidade (MST, 1998). O documento ressalta que, nos primeiros dias de aula, as crianças devem contar sobre sua vida, sobre suas rotinas em casa e na comunidade, o que elas pensam sobre a escola, do que elas mais gostam de brincar, de fazer etc. É discutida a importância de as crianças participarem de várias formas no ambiente escolar e na comunidade, criando laços com todos com quem convivem. É entendido que “Essa escola precisa ser um lugar feliz, onde as pessoas se encontram no trabalho assumindo responsabilidades, sentindo dificuldades e se reunindo para aprenderem juntas” (MST, 1998, p. 7).

A Edição 6, *Como fazer a escola que queremos: o planejamento*, é um documento interessante por falar sobre o planejamento coletivo nas escolas, entendendo que “Participar é, sobretudo, tomar decisões” (MST, 1995, p. 8) e que esse planejamento envolve a organização de instâncias, como assembleia geral, equipe ou comissão de educação do assentamento, coletivo de professores, coletivo de outros trabalhadores e coletivo de alunos. Fala-se sobre os

passos que podem ser adotados para a realização de um planejamento global na escola, o que envolve: conhecer a realidade; discutir com a comunidade; elaborar propostas; discutir as propostas no conjunto da escola e da comunidade; decidir em assembleia; formalizar as decisões para o documento escrito; socializar as decisões tomadas (MST, 1995).

Esses pontos parecem interessantes para pensarmos a participação como necessária em todo o processo de planejamento, desde o momento anterior ao fazer um diagnóstico local até o momento em que o que foi decidido é apresentado a todos. Essa organização é muito parecida com a citada nos demais tipos de planejamentos no âmbito escolar anunciados no documento, como o plano de sala etc.

A Edição 8, *Princípios da educação no MST*, afirma que a educação precisa assumir tarefas que caibam dentro de um processo de fortalecimento da organicidade do MST, o que nos ajuda a pensar que os passos citados como inerentes a todo planejamento escolar na edição anterior são uma extensão do que se prevê para as demais instituições (MST, 1997). Nessa perspectiva, a educação contempla a inteligibilidade “[...] do projeto político dos trabalhadores e de construção prática e cotidiana da sociedade da justiça social e da dignidade humana, em nosso país, em nosso continente, no mundo todo” (MST, 1997, p. 3), pois sempre está ligada a um projeto político bem como a uma concepção de mundo. No MST, a educação é considerada um instrumento de luta pela transformação social, portanto entendemos que o projeto político-pedagógico faz parte de um projeto maior de mundo.

Diferentemente da edição anterior, que apresenta considerações mais gerais da educação, a Edição 9 questiona: *como fazemos a escola de ensino fundamental?* Dentre as questões específicas próprias desta etapa educacional ou relacionadas com as instâncias coletivas de participação citadas em outros documentos, o que nos chama a atenção é a ênfase às relações travadas entre escola e comunidade externa, visto que o texto deixa explícito que a escola é parte de uma mesma comunidade. A escola “[...] precisa ter a capacidade de se voltar para a comunidade Sem Terra, sendo uma resposta para as suas demandas. Talvez assim a comunidade assuma a escola de fato como sua. O desafio é a escola ir à comunidade, colocar-se a serviço, assumir-se como parte da Comunidade” (MST, 1999, p. 28).

Ao discorrer sobre a concepção de escola, o documento afirma que o MST tem uma pedagogia do movimento que leva em consideração o Ser Sem Terra, o que significa uma “Identidade historicamente construída [...] como afirmação de uma condição social [...] como uma identidade de cultivo” (MST, 1999, p. 5). Falar dos Sem Terrinha é projetar “Não uma

condição, mas um sujeito social, um nome próprio a ser herdado e honrado” (MST, 1999, p. 5). Tal consideração é interessante, pois nos leva a pensar que ser uma criança Sem Terrinha é herdar a história do MST que, na visão do documento, é uma “Grande obra educativa” (MST, 1999, p. 5).

Por fim, a Edição 11, *Educação infantil: movimento de vida, dança do aprender*, expõe que pensar uma pedagogia para a educação da infância significa “[...] construir um projeto político pedagógico que valorize o caráter lúdico da aprendizagem e **qualifique as interações possíveis das crianças entre si, com os adultos e com o mundo**” (MST, 2004, p. 22, grifo nosso). Completa que os adultos devem encorajar as crianças na resolução de todas as atividades, aprendendo com elas, dialogando sobre suas descobertas e apresentando “[...] às crianças situações em que elas possam experimentar e experimentar-se” (MST, 2004, p. 23).

3.1.3 A coleção *Fazendo Escola*

A primeira edição, *Escola itinerante em acampamentos do MST*, traz problematizações interessantes em torno de um jogo de palavras: “Fazer do MST uma Escola. Fazer uma Escola do MST. Fazer também na Escola o MST” (MST, 1998, p. 4). Isso nos sugere que, embora seja necessária uma escola específica do MST, essa escola não se limita apenas ao espaço físico da instituição. Ela se manifesta na dinâmica da vida do movimento social, podendo o próprio MST ser considerado uma escola. Esse conceito abrange tanto a escola formal quanto o percurso formativo proporcionado pelo MST. Ao longo do documento, é exposta a história de luta pela legalização das escolas dos assentamentos, como uma pauta presente desde os anos 1980, o que veio ocorrer apenas ao final do século XX como “uma conquista política, um desafio pedagógico” (MST, 1998, p. 13).

A segunda edição da coleção *Fazendo Escola*, publicada em 1999, tem como título *Crianças em movimento: as mobilizações infantis no MST*. O prefácio foi escrito pelo frei Sérgio Görden, um homem que foi militante durante muitos anos no MST e que afirma ter vivido diversos momentos importantes com crianças. Para a escrita do prefácio, ele selecionou uma história com uma criança que, segundo ele, é anônima. Trata-se de um testemunho de alguém que viveu e pôde narrar o que viu e ouviu, transformando uma vivência em experiência. Selecionamos um fragmento extenso para não perder a riqueza do testemunho do frei, o que também é justificável pela intensidade do que ocorreu em julho de 1981.

Era o ano de 1981, no mês de julho. Um dos primeiros acampamentos da pré-história do MST, o de Encruzilhada Natalino, em Ronda Alta, passava por seu momento mais dramático. Estava cercado pelo Exército Nacional e pela Polícia Federal, a mando do Presidente-ditador João Batista Figueiredo [...]. O governo militar estava determinado a destruir o acampamento, mas estava com dificuldades de usar a repressão física direta [...]. Tudo o que vi ao meu redor era desilusão, insegurança e desespero [...]. Meu coração estava aflito e minha mente perturbada. **Naquelas condições, não havia resistência possível. Foi quando me chamou a atenção uma criança de uns 4 anos**, sentada em cima de um tronco de árvore, na beira da estrada, quase ao centro do acampamento, parecendo alheia a tudo o que ali se passava, sem se importar com o aparato militar que o rodeava. **Cantava, a plenos pulmões, a música-hino dos Sem Terra** naquela época: A Grande Esperança. **Parei tomando emoção ouvindo aquela voz infantil rompendo o silêncio imposto pela ditadura militar** e pelas elites aos camponeses pobres que estavam ousando levantar a sua cabeça e dizer sua voz [...]. Naquele momento, vi-me tomando de uma súbita certeza: esse povo vai resistir e vai vencer [...]. **A criança venceu o coronel, que hoje é cinza na história**; e as crianças continuam por aí, pelos acampamentos dos Sem Terra, com seus olhinhos brilhando (MST, p. 6, 1999, grifos nossos).

Tal relato mostra que, mesmo em tempos sombrios, como a invasão da Polícia Federal em um acampamento do MST, que deixou muitas vítimas nesse conflito armado da ditadura militar, uma criança faz o frei ter esperança de que a luta continuaria. É possível perceber que o frei considerou que a criança cantar a música-hino dos Sem Terra naquele contexto seria uma forma de resistência, um modo peculiar de vencer o coronel. Poderíamos traduzir esse fato como um exemplo de participação política? Sob o olhar do frei, a criança parece ter rompido com o silêncio e com o medo que aquela situação forjava, subvertendo uma ordem estabelecida naquele contexto. A presença do relato sobre um acontecimento em um conflito armado na coleção *Fazendo Escola* evidencia que as práticas sociais podem revelar-se como uma sala de aula itinerante?

A Edição 3, *Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST*, busca relatar uma experiência educativa de cooperação entre diferentes gerações ao acamparem em uma determinada escola durante dias e noites, tendo que conviver, dividir tarefas e registrar as suas histórias. Esse documento evidencia o envolvimento e a participação da comunidade assentada na escola. Os idosos e adultos com a memória viva do movimento transmitiam saberes e valores para crianças e jovens. Esse texto relaciona-se com a Edição 4, *A escola itinerante: Paulo Freire no 5º Congresso do MST*, que investiga os modos de “Educar e se educar com as crianças que no movimento vivem sua infância e nele re-significam a palavra escola” (MST, 2001, p. 5).

Um ponto apresentado pelo documento é a participação das crianças nas discussões internas dos acampamentos e dos assentamentos, as quais podem ser levadas para a sala de

aula como assuntos de interesse delas. Isso é uma das características da escola itinerante, “Não uma escola parada, fixa, é uma escola em movimento. Dias antes de uma nova ocupação, é feito um trabalho com os acampados. Este trabalho é feito igualmente com as crianças na escola. Elas participam dando ideias, discutindo, colocando o seu ponto de vista” (MST, 2001, p. 39).

Nas aulas da escola itinerante, os educadores conversam com as crianças sobre as dúvidas que elas têm em relação às ocupações, sobre suas pretensões, o seu papel nessa participação, os cuidados que elas podem tomar, dentre outras questões que venham a surgir. Esses momentos de diálogos são feitos a fim de fazer com que as crianças fiquem “[...] motivadas a participar das ocupações para obter novas conquistas, apesar de sentirem um pouco de medo por saberem da repressão que ainda existe contra os Sem Terra” (MST, 2001, p. 41).

Diante disso, podemos questionar: como ocorrem as experiências das crianças nas ocupações? O documento considera que as crianças sabem que não estão sozinhas, pois “[...] estão juntas com outros tantos companheiros, que lutam pela mesma causa. Estão com seus pais, com seus amigos [...]. Ali, todos são responsáveis pela vida e pelo cuidado das crianças” (MST, 2001, p. 41). Contudo, ninguém melhor do que as próprias crianças para falar o que pensam sobre estar nesses espaços, questão que será mais aprofundada em nossa pesquisa de campo.

3.1.4 A coleção *Fazendo História*

A Edição 1 é intitulada *A comunidade dos gatos e o dono da bola*. Trata-se de duas histórias, mas com pontos de análise em comum. A primeira fala sobre uma comunidade constituída por gatos que utilizavam assembleias e comissões para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas pelo grupo, lançando mão do trabalho coletivo. A segunda conta sobre um menino de família favorecida socioeconomicamente que, por vezes, tem atitudes egoístas diante de outras crianças, mas que aprende a conviver com elas, quando estas conseguem afetá-lo com carinho e solidariedade.

A Edição 2, intitulada *1995-300 anos de Zumbi dos Palmares*, discorre sobre a história de Zumbi, um guerreiro e comandante importante no contexto de escravização ao tomar como ponto de reflexão os ideais de liberdade, articulando-se com outros escravizados em um movimento árduo e longo de lutas, formando juntos o Quilombo dos Palmares. O livro propõe

contar às crianças a história de luta de um povo por meio de um retorno ao passado, uma viagem no tempo marcada por sofrimentos, dores, injustiças e perdas, mas também por conquistas e sonhos.

A Edição 3, *A história de uma luta de todos conta sobre a vida do MST*, expõe detalhes sobre como se vivia antes da organização do acampamento (muitas famílias com dificuldade de pagar água, aluguel, alimentação e escola para os filhos, recebendo baixos salários ou até mesmo desempregadas), como se vive no próprio acampamento (ocupando as terras pleiteadas, organizando-se internamente, selecionando um líder, realizando assembleias etc.) e como se vive no assentamento (quando a ocupação das terras conquista a legalização do Estado). Depois dessa vitória no campo jurídico, o que ocorre? O documento explica que, mesmo assim, a luta continua, pois ela é constante e viva.

Na perspectiva de histórias que aconteceram de verdade, a Edição 4, *Ligas Camponesas: Reforma Agrária (1955-1964)*, fala sobre a vida de Joca junto com seus pais camponeses. Eram moradores de Galileia, no Estado de Pernambuco, e participaram das Ligas Camponesas. Quando adulto, Joca torna-se educador de jovens e adultos, fazendo parte do MST junto com sua esposa. É interessante vermos como a participação de Joca na infância e na juventude de um movimento de lutas contribuiu para a sua inserção e sentimento de pertença ao MST. A Edição 5, *Nossa turma na luta pela terra*, sob formato de quadrinhos, conta a história de Marília, de João Paulo e de outras crianças do MST, evidenciando que elas são personagens importantes da luta desse movimento social.

A Edição 6, é intitulada *Semente*, apresenta muitas poesias às crianças que, segundo os organizadores do material, devem ser preservadas para que os descendentes daquela geração possam ter acesso às belezas produzidas de modo que elas jamais desapareçam na memória do movimento. A parte inicial do texto traz reflexões sobre a terra como um jardim de todos: “toda a Terra, nossa casa comum, o lar de tudo que veio do comum, o lar de tudo o que veio de uma semente e que é uma semente de vida, é um mundo de muitas coisas como a água, o fogo, a terra, o ar e tantos outros elementos” (MST, 2000, p. 9). O texto apresenta uma metáfora ao utilizar como título a palavra *Semente*, entendendo que todos os seres humanos saem de uma semente e, dentro de cada um deles, há canteiros de novas sementes que podem criar e recriar a vida.

No início da Edição 7, *História do menino que lia o mundo*, mais precisamente em sua apresentação, as crianças são orientadas a ler a história com seus irmãos, pais, mães ou

peessoas mais velhas. Também é sugerido que elas façam uma roda de leitura ou se sentem em qualquer lugar confortável para que possam desfrutar do momento de leitura. Além disso, é dada a orientação de que elas podem ler um pouco da história a cada dia, de modo a sentir gosto pela leitura e ficar curiosas para saber o que acontecerá nas páginas seguintes. É um livro cheio de ilustrações. Conta a história de quem foi Paulo Freire de um modo simples, porém significativo e articulado com o MST. Ao longo do texto, várias perguntas são lançadas às crianças, levando-as a refletir sobre suas vivências no movimento:

E vocês sabem por que é uma história com ‘h’ na frente? Porque esta não é uma estória daquelas inventadas. É uma história que aconteceu de verdade [...]. Esta história é a história da vida de um outro professor, o professor Paulo Freire, também um grande companheiro e amigo do MST. Ele aprendeu a ler e a escrever as palavras e o mundo; e gostava de ensinar isso pra todas as pessoas. Vocês sabem o que quer dizer ler e escrever o mundo? (MST, 2001, p. 5).

A coleção *Fazendo História* esclarece por que a elaboração de tais textos é importante para contar as experiências de crianças com suas famílias *para/com* elas, pois, se tais acontecimentos não estiverem presentes na memória, corre-se o risco de perder a identidade do MST, o que significa mostrar “quem somos” (MST, 1996). Tendo em vista as histórias de lutas e de resistências, algumas questões foram sistematizadas ao longo da referida coleção: “Por que aconteceu essa luta? Por que participamos da luta?” (MST, 1996, p. 3). Ao conhecerem as trajetórias de luta, o texto explica que tanto lembranças alegres quanto tristes serão expostas ao olharmos para tal história, mas ambas compõem uma experiência rica de vida que deve ser transmitida às crianças.

A matriz da História nos remonta à memória como a vacina contra a morte; só se projeta o futuro se a raiz do presente for profunda, for histórica. A memória histórica nos é cara para a luta e para a formação de consciência, assim, trazer ao presente a história nos mostra a identidade coletiva de classe expressa na história de cada indivíduo, nas raízes, no entender de cada um sobre o mundo (MST, 2014, p. 127).

Ao discorrer sobre a memória, Benjamin (2006) fala sobre as possibilidades de narrativas sobre o passado em um movimento transitório com o presente. O autor vê como importante a capacidade de contar histórias, bem como a sensibilidade de preservar as experiências coletivas. Dialogando com Benjamin (2006), a análise dos documentos produzidos pelo MST revela o cuidado com a memória no sentido de transmissibilidade das vivências desse movimento social ao longo de toda a sua história que são transformadas em experiências na medida em que são transmitidas aos recém-chegados (crianças e também

adultos que iniciam a sua participação no MST, visto que ambos precisam se apropriar do que foi produzido historicamente).

Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o presente lança luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação (Benjamin, 2006, p. 504).

No entanto, para formar essa constelação (Benjamin, 2006), não é qualquer um que pode contar a história do MST, mas sobretudo aqueles que a viveram, portanto testemunharam os acontecimentos a serem retratados. Segundo Auer, Pinheiro e Araújo (2022), a experiência é uma forma de compartilhar vivências, que geram aprendizados, mas somente aqueles que realmente passaram por essas experiências têm a capacidade de transmitir e narrar, a fim de gerar sentidos e significados no mundo em que habitam.

O ato de contar a história aos recém-chegados revela uma possibilidade de que a força dos fatos ocorridos historicamente não se apagará e as narrativas não serão perdidas, pois são revestidas em tradição. Portanto, os documentos tão bem organizados na Biblioteca Agrária do MST, mostrando o cuidado do movimento com a memória, dizem respeito a um conjunto de aprendizagens, isto é, verdadeiras heranças, que podem auxiliar as novas gerações a compreender o seu lugar no mundo.

No que diz respeito à análise documental realizada, dentre o conjunto de 37 documentos apreciados do MST, identificamos que a maior parte discorre *sobre* a educação dos Sem Terrinha, contudo alguns também contemplam produções *para/com* as crianças, por exemplo, contação de histórias e testemunhos daqueles que fazem parte da construção do MST. Há um compromisso em ensiná-las para o pensamento, a reflexão, a criticidade da sociedade em que estão inseridas, em articulação com os princípios e os valores do MST.

Nem todos os documentos são direcionados exclusivamente às instituições de educação infantil e de ensino fundamental, muitos têm caráter de orientações e diretrizes educacionais voltadas para todo o MST. Um ponto de congruência entre todos os documentos é a perspectiva de educação baseada em uma concepção de mundo, bem como o reconhecimento de que se trata de uma experiência presente em todos os espaços do MST, embora tenhamos percebido uma grande responsabilidade atribuída à escola. Tanto as interações entre crianças quanto a interação com outras faixas etárias são ressaltadas nos documentos. Diante disso, recobrando o pensamento de Corsaro (2011), podemos afirmar que as crianças, como sujeitos criativos, negociam coletivamente, criam ou recriam cultura com as

demais crianças e adultos, compreendendo o próprio modo de agir no contexto social ao qual pertencem.

Ainda que os documentos tenham dado importantes indícios sobre o tema da participação política das crianças em movimento social, ajudando-nos a situá-lo dentro do contexto do MST, somente a pesquisa de campo propicia os subsídios necessários para a discussão do problema de pesquisa da tese, uma vez que a etnografia, como metodologia escolhida, pressupõe uma imersão mais aprofundada e detalhada no campo, diretamente com os participantes da pesquisa nos cotidianos reais de suas vidas.

3.2 AS PRODUÇÕES FEITAS COM AS CRIANÇAS E A PARTICIPAÇÃO NO I ENCONTRO NACIONAL DOS SEM TERRINHA

Para além das produções sobre a formação e a educação das crianças nas edições *Boletim da Educação*, *Caderno de Educação* e *Fazendo Escola*, das produções feitas para as crianças na coleção *Fazendo História*, há aquelas que contam com a participação dessas crianças para serem construídas, como as edições da *Revista Sem Terrinha*. Trata-se de um espaço nacional de comunicação das crianças do MST. De modo geral, inúmeras páginas compõem-se pelo cantinho da leitura, por jogos, por cantigas infantis, por desenhos produzidos pelas crianças de todos os cantos do Brasil e por atividades (curiosidades, o que é o que é, quebra-cabeça, jogo da memória etc.). Nos desenhos das crianças, vemos a presença de temas afeitos à vida nos acampamentos e assentamentos que atravessam o universo infantil. Também nas revistas, identificamos que valores, como solidariedade e coletividade, sempre estão presentes nos textos e imagens das revistas.

Em julho de 2018, aconteceu o I Encontro Nacional dos Sem Terrinha¹², em Brasília, que reuniu mais de 1.200 crianças e 400 educadores. Embora não tenhamos participado presencialmente, realizamos uma breve análise do documentário produzido na ocasião. A maioria dos participantes era do Brasil, mas também estavam presentes pessoas de Cuba, Argentina, Palestina e Zâmbia. Durante o evento, foram realizadas diversas atividades, como brincadeiras, apresentações de teatro, oficinas de arte e cultura, além de diálogos sobre os direitos das crianças previstos no ECA (1990). Foram organizados espaços dedicados à leitura e à escrita e ambientes com personagens da cultura brasileira, como Mafalda e Saci Pererê. Outro importante momento foi a marcha em frente ao Ministério da Educação, onde foram

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pm2cgAEgVA0>. Acesso em: 8 de mar. 2022.

realizadas demandas em torno das escolas do campo pelas crianças de oito a doze anos de idade bem como pelos adultos que estavam com elas.

Durante o evento, as crianças filmaram, registraram e entrevistaram os participantes, como parte do documentário produzido posteriormente. Quando questionado sobre como se sentia naquele espaço, o menino Pablo, do MST da Bahia, afirmou: “É muito importante para mim, pois estou representando minha escola, meu assentamento e o meu estado” (MST, 2018, s/p). Outra criança destacou: “Fechar nossas escolas é crime” (MST, 2018, s/p). Ciente de que nem todas as crianças dos diferentes acampamentos e assentamentos do Brasil puderam estar ali, é evidenciado por uma delas: “A causa da gente ter ido é uma causa muito importante para muitas crianças” (MST, 2018, s/p), explicando, em seguida, sobre o que significa a representatividade de um grupo.

Além de não permanecerem inertes diante dos comentários controversos sobre a realização do evento, que circulava nas redes sociais e em canais de televisão, uma das crianças defendeu: “A gente não quer fazer bagunça, só quer reivindicar os direitos que não estão sendo cumpridos” (MST, 2018, s/p). Decerto poderíamos questionar: o que significa a presença da infância naquele encontro? Elas compreendem como estarem ali incomodam parte da sociedade que discorda da iniciativa do MST? As crianças carregam um peso em função de uma sociedade que não concorda com a forma de demandar direitos de um movimento social?

Em uma das apresentações orais, um educador perguntou às crianças de que forma elas podem contribuir com a luta pela transformação social. Posto isso, o menino Edgar, do MST do Rio Grande do Sul, respondeu: “É estudando bastante, lendo muito livro, construindo bibliotecas e ampliando o número de livros” (MST, 2018, s/p). Seria essa uma responsabilidade maior do que as crianças podem suportar? Estudar, ler e ter acesso a um maior repertório cultural e literário mais amplo está distante do que desejamos para as novas gerações? Isso não seria um aspecto inerente ao que se defende para a educação e a formação humana? Tais problematizações são importantes de serem consideradas quando o tema é a participação das crianças. Ao final do encontro, elas foram questionadas sobre os aspectos positivos e negativos dos dias do evento, com o objetivo de identificar o que poderia ser aprimorado para as edições futuras, especialmente para a realização do II Encontro Nacional dos Sem Terrinha, que ainda não aconteceu até o momento.

Resgatamos a narrativa de Diana Daros, da coordenação do Setor de Educação do MST, ao explicar que “A luta é uma das marcas mais significativas na formação da infância Sem Terra. Primeiramente pela condição de sua família e depois pela condição coletiva de necessidades de transformação social” (MST, 2018, s/p). Ela reflete que a família das crianças luta para ter acesso à educação, à saúde, à terra e à moradia e, assim, as crianças acompanham o processo de luta de seus familiares pelas condições dignas de vida, como uma marca inerente da constituição das famílias dos trabalhadores Sem Terra. Márcia, uma educadora do MST do Rio de Janeiro, explicou que o encontro “É um espaço que para nós fortalece a importância da organização das crianças e de poder a gente enxergar no MST a possibilidade de construir **um movimento desde a infância**” (MST, 2018, s/p, grifo nosso).

Ao que nos parece, falar em construir um movimento desde a infância pode se relacionar com a reflexão arendtiana de que as crianças nascem em um mundo que sempre é mais velho do que elas e precisam nele se inserir e ser inseridas. Guaraldo (2018) compreende que o recém-nascido, quando tem o seu nascimento biológico, logo é inserido em um “exterior”, no qual ele passará a ter contato com o outro e o mundo, direta ou indiretamente, dependendo deles para existir e se desenvolver, o que se dá no convívio humano e nas interações tecidas. Guaraldo (2018) entende que a criança precisa ser vista e ouvida para ter a realidade confirmada pelos outros. Mais tarde, isso se tornará a possibilidade de ela agir com eles, isto é, “[...] a capacidade de começar algo novo com os outros – política, em outras palavras, depende de ser originalmente visto, tocado e cuidado” (Guaraldo, 2018, p. 15):

*A realidade do recém-nascido depende da presença de outros dispostos a recebê-lo e aceitá-lo. O nascimento marca **a inserção inicial do eu em um mundo onde cada vida humana depende não só de nutrir e cuidar**, mas principalmente da possibilidade de se tornar parte de um **intercâmbio simbólico** que é, desde o seu início, uma interação entre o eu e o outro. A interação muda na vinda de cada recém-nascido. **Na interação, cada recém-nascido se torna humano** (Guaraldo, 2018, p. 15, grifos nossos, tradução nossa).*

Guaraldo (2018) explica que a singularidade humana é resultado de um processo interativo desse intercâmbio simbólico que se inicia com o nascimento e que continua sendo determinado pelas relações humanas. A autora compreende que a dependência da criança ao nascer, inicialmente marcada por uma exposição passiva ou autoexibição, evolui para uma exposição ativa diante do mundo e dos outros seres humanos à medida que ela se desenvolve. Desse modo, poderíamos nos questionar se a ideia de construir um movimento, desde a infância com as crianças do MST, seria um modo de confirmar não apenas a presença delas,

mas, principalmente, reconhecer sua existência naquele contexto e propiciar interações simbólicas.

3.3 A ETNOGRAFIA COMO ITINERÁRIO METODOLÓGICO: UMA CONTRIBUIÇÃO ÀS PESQUISAS COM CRIANÇAS

*O cotidiano simples é algo poético.
O olhar interessado, certamente, ajuda a reconhecer o não-dito,
excepcional ou redundante
(Mayra Fonseca)*

Ao discorrer sobre a etnografia, Peirano (2014) explica que o instinto etnográfico dos pesquisadores é evidenciado em tudo aquilo que nos surpreende, que nos intriga, que nos provoca estranhamentos, que nos conecta (na concordância ou na discordância) a um acontecimento que vivenciamos. Embora a etnografia, como abordagem investigativa de uma pesquisa, seja recente na perspectiva de Peirano (2014), a autora compreende que, em sua natureza, ela é antiga, pois sempre os seres humanos foram inventores de algo. Para Peirano (2014), a etnografia faz estremecer nossos modos de vida, nossas crenças, nossas ideias de existência e nos coloca de frente aos múltiplos estilos de vida.

Considerando que, para Peirano (2014), reconhecer e identificar são dois movimentos diferentes, caberia a nós, pesquisadores, explicar que a análise das produções acadêmicas da temática do estudo e principalmente dos documentos do MST fez com que pudéssemos identificar elementos importantes acerca da educação, da formação e da participação das crianças, mas não foi suficiente para o procedimento de reconhecer algo, pois isso depende do contato com um contexto real de vida. É necessário certa familiaridade com o outro para haver o “reconhecer”, não obstante a importância também do estranhamento.

Podemos dizer que até aquele momento apenas nos foi possível “identificar” pontos de análise nos textos *do* e *sobre* o MST, pois a etnografia não pode lidar com predefinições, por mais interessantes que os documentos, os documentários e as diferentes produções acadêmicas sejam. Sarmento (2011) fala sobre a pertença e o estranhamento no contexto de pesquisa, mas a distância não é totalmente antagônica ao envolvimento. Para Sarmento (2011, p. 23), “Ser alienígena não é o preço da recusa de se ser nativo. Na verdade, é sempre um pouco nativo dos contextos que se estuda, porque a investigação etnográfica é sempre uma forma de pertença”. O que contribui para entendermos esse impasse é uma atitude reflexiva e crítica do pesquisador, conforme afirma Sarmento (2011).

Realizar uma etnografia exige de nós uma escuta atenta e sensível para nos atentarmos para a riqueza dos detalhes que atravessam nosso objeto de estudo que por vezes passam despercebidos. Poderíamos aqui nos questionar: o que faz uma pesquisa ser considerada etnográfica? Um dos primeiros pontos que poderíamos citar é o maior tempo em campo, tendo em vista uma maior presença, diferentemente de pesquisas de campo do tipo exploratório, nas quais o pesquisador pretende apenas se aproximar com um tema de estudo, mas não aprofundá-lo. Trata-se de imersões distintas.

Tendo em vista a natureza singular do evento que observamos, acrescentamos a amplitude, a densidade e a temporalidade como características inerentes à etnografia. Outro ponto interessante da etnografia é que, diferentemente de outros tipos de investigação que falam sobre a coleta de dados na pesquisa de campo, segundo Sarmiento (2011, p. 31), “O investigador etnográfico não ‘colhe dados’, como por vezes a urgência da frase-feita convida a dizer ou escrever. O investigador produz muitos dos seus materiais”. Essa reflexão rompe com a ideia de que os dados são obtidos pela simples ida a campo, como se fossem apenas colhidos passivamente e não criados ativamente pelo contato do investigador com os coautores do estudo, em nosso caso, sobretudo as crianças.

Por que é a metodologia mais indicada em pesquisas com crianças, conforme podemos depreender a partir do campo da Sociologia da Infância? Por levar em consideração o encontro com as crianças que se expressam, que falam, ainda que de uma maneira diferente dos adultos em virtude da distinta racionalidade; por se atentar a uma dinâmica social que concorre com os modos de ser do outro no contexto de investigação; por saber que as formas como os participantes da pesquisa agem e fazem algo na realidade não têm que ser como queremos que aconteça para confirmar uma hipótese ou uma presunção.

Portanto, falar de etnografia com as crianças se alinha com a perspectiva de pesquisar as crianças *em contexto* e não apenas *no contexto*, pois não podemos prever o que as crianças vão falar na investigação em campo, fazendo-se necessário estarmos *com* elas. Entendemos aqui a etnografia como um processo contínuo de aprendizagens em que nos fazemos pesquisadores no processo de pesquisa, em que podemos nos perder, mas também nos encontrar, visto que:

[...] a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direcções e sentidos por que se desdobra e percorre (Sarmiento, 2011, p. 17).

Para Sarmento (2011), a diferença da etnografia para outras abordagens investigativas não é meramente uma questão de método, mas, sobretudo, de perspectiva, de enfoque e de orientação que carregam consigo especificidades. Segundo Sarmento (2011), a etnografia propõe uma abordagem investigativa que desafia a interpretação das ações e suas representações pelos sujeitos sociais. Isso demanda atribuir significado aos contextos em que as ações ocorrem, considerando que atribuir significado é, por sua natureza, um processo de organização do mundo. Bem sabemos que a vida cotidiana não é unívoca; ela nos apresenta uma infinita possibilidade de interpretações.

Mas qual caminho percorrer? Sem dúvida, podemos nos basear em um paradigma crítico (Sarmento, 2011) que nos faça extrapolar o que vemos em um primeiro momento pelo paradigma interpretativo. Para Sarmento (2011, p. 7), esse paradigma crítico “[...] procura articular a interpretação empírica dos dados sociais com os contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições da acção social”, pois apenas lançar mão de um paradigma interpretativo pode fazer com que nossos resultados empíricos fiquem presos a um vazio social.

As reflexões de Sarmento (2011) destacam a importância das dimensões paradigmáticas de investigação no âmbito dos estudos sociais das infâncias. Podemos falar da relevância da epistemologia como produção do conhecimento e não repetição do conhecimento, pois, “[...] se é boa etnografia, será também contribuição teórica” (Peinaro, 2014, p. 383). A exemplo disso, Peinaro (2014, p. 383) afirma que “Etnografia não é método. Toda etnografia é também teoria”. Peinaro (2014) explica que o detalhamento metodológico não vem antes da teoria, mas que a indagação etnográfica possui um caráter teórico. Esse caráter teórico nos ajuda a lançar perguntas, questionar suposições e ampliar nossa percepção sobre o contexto analisado.

As múltiplas possibilidades de interpretação que a etnografia nos proporciona variam de acordo com os pressupostos epistemológicos adotados e com o nosso “olhar”. A respeito disso, Cardoso (1988, p. 349) discorre sobre a diferença entre ver e olhar. O primeiro diz respeito a uma “certa descrição e passividade” e o segundo refere-se a um “Olhar [que] não descansa sobre a paisagem contínua de um espaço inteiramente articulado, mas se enreda nos interstícios de extensões contínuas, desconcertadas pelo estranhamento”. Assim, enquanto o “ver” está associado a um modo automático e não tão atento de se deslizar sobre o campo de

pesquisa, o “olhar” pressupõe uma maior interação para a realização de uma investigação mais minuciosa.

3.4 AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O MST: O ATO DE ESTABELEECER RELAÇÕES COM O CONTEXTO DE PESQUISA E OS PARTICIPANTES

*Escutar esses sujeitos é reconhecer a importância
que esses coletivos sociais podem aportar
para uma visão diferenciada de mundo
(Maria Carmem Barbosa)*

Fundamentando-se na diferença entre “ver” e “olhar” proposta por Cardoso (1988), entre os meses de julho e de outubro de 2022, como uma forma de sondagem inicial, estabelecemos os primeiros contatos com o MST por meio de diálogos, reuniões, participação em eventos etc. A escolha do assentamento para a realização da pesquisa de campo ocorreu a partir disso, visto que esse movimento não poderia ser feito de forma aleatória; era necessário sermos tocados pelo contexto de pesquisa e pelas enunciações tanto das próprias crianças quanto pelo o quê as relações estabelecidas com o MST nos mobilizaram, sobretudo se considerarmos o que Corsaro (2005, p. 466) afirma sobre a etnografia exigir “[...] que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem”. Nesse caminhar, marcado por idas e vindas, permitimos que o campo de pesquisa nos convocasse para *estar junto*.

Afinal, se aqui caracterizamos a etnografia como um itinerário metodológico, mais do que um método fechado, ela se trata de um trajeto a ser percorrido. Mas como fazer um texto etnográfico? Compreendemos a necessidade de nos atentarmos aos hábitos, costumes e às práticas de uma comunidade de maneira sensível, usando a linguagem escrita com cuidados éticos e estéticos. Portanto, tentamos aprender com o poeta Barros (2010. p. 64-65): “Anoto tudo. Se encontro um caracol passeando na parede, anoto. Uma coisa vegetal que nasce no abdômen de um muro, anoto. Falas de bêbados e de crianças. Resíduos arcaicos pregados na língua. Pedacos de coisas pendurados no ralo. Os relevos do insignificante [...]”.

Trazemos Geertz (2008) ao destacar que, na etnografia, o discurso social é “inscrito”, pois depende de um registro para que um acontecimento deixe de pertencer ao passado e passe a existir em outras temporalidades, como uma ocorrência que sempre pode ser consultada. Redigimos nosso texto etnográfico utilizando a primeira pessoa do plural, considerando que a voz de cada um de nós é compartilhada, tornando a enunciação uma

resposta a tantas outras, dentro de uma cadeia de discursos múltiplos que interagem e coexistem.

O contato inicial com o MST, durante o percurso de Doutorado, ocorreu no dia 14 de julho de 2022, uma quinta-feira chuvosa com baixa temperatura, em que houve a oportunidade de uma conversa de quase duas horas com uma militante do assentamento de Pinheiros (município do extremo norte do Estado do Espírito Santo, conhecido como a “Capital da Fruta”). Para começar o diálogo, falamos sobre a problematização da tese, os objetivos, a fundamentação teórica e o percurso metodológico que pretendíamos perseguir.

Em seguida, conversamos sobre as rotinas dos assentamentos, com ênfase nos cotidianos das crianças, cujas narrativas revelam que elas não estão dissociadas das atividades diárias dos adultos. Isso deu início ao próximo tema da discussão: qual assentamento escolher? Essa decisão levou meses, envolvendo muitos estudos e momentos de diálogos, sobretudo com militantes do MST, para chegarmos a um consenso a partir do que a proposta da pesquisa poderia exigir, mas principalmente se deu na medida em que permitimos nos mobilizar com a pesquisa.

Dentre os comentários feitos pela militante, chamou-nos a atenção quando ela afirmou que as crianças têm autonomia, são sujeitos da história e continuadores da luta. Ela nos explicou que a Ciranda Infantil é um dos momentos de formação política das crianças. No início do movimento, as crianças eram levadas para que as mães pudessem participar em espaços de deliberação conjunta, já que não tinham com quem deixar os filhos. A Ciranda Infantil (um local até então destinado às crianças) foi criada para que as mães participassem também das atividades do MST em um contexto histórico em que havia predominância dos homens. Aos poucos, tornou-se como um artifício de participação política das mulheres e das crianças.

Considerando tais afirmações, questionamos: apenas com o início da participação das mulheres e a criação da Ciranda Infantil esse processo formativo para as crianças ocorreu? Antes as crianças não ocupavam de outras formas esses espaços? Não estaria, na própria convivência entre crianças, jovens e adultos, um processo formativo? É interessante que esse modo de argumentar sobre a Ciranda Infantil, embora presente nos documentos do MST e nas produções acadêmicas, tenha sido mais valorizado e convidativo nas falas da militante. Isso nos possibilita reiterar os questionamentos anteriores, mostrando como é importante estar com seres humanos que vivenciam cotidianamente o MST para compreender a real dinâmica, uma

espécie de memória viva. No caso da militante, é uma formadora de educadores do MST, mas também convive com as crianças, visto que elas participam de diferentes encontros com os adultos.

A militante nos sugeriu assistir a uma gravação no YouTube do *XXXIII Encontro Estadual dos Educadores e das Educadoras da Reforma Agrária do Espírito Santo* que iniciou em 8 de julho de 2021 e celebrou o centenário de Paulo Freire “Movimento Sem Terra: Por escola, terra e dignidade”. O tema foi “Pedagogia do Movimento: resistir e avançar”. Mais de três horas de duração, com representantes das brigadas dos diferentes assentamentos do Estado. Um deles é o “Quilombo dos Palmares” que fundou o MST no Espírito Santo em outubro de 1985.

A mística realizada no referido encontro trouxe um vídeo com crianças e adultos declamando pequenos trechos de uma poesia escrita em homenagem à vida e à obra de Paulo Freire. Outro ponto que cabe destacar é o modo como os palestrantes pesquisadores são reconhecidos, como “companheiros” do MST, e aqueles que assistem como ouvintes são chamados de “companheirada”. É perceptível a tentativa de estabelecer relações horizontais e mais humanizadas entre todos nos moldes do evento.

No segundo dia (9 de julho de 2021) do *XXXIII Encontro Estadual dos Educadores e das Educadoras da Reforma Agrária do Espírito Santo*, as crianças Sem Terrinha, de diferentes idades, foram convidadas para participar da mesa-redonda, além de representantes de educandos das escolas e famílias dos diferentes assentamentos. Algumas crianças participaram diretamente da sala de aula com as professoras, incluindo instituições de educação infantil. Quando uma criança cantou “Sem Terrinha em ação para fazer transformação”, todas as outras se colocaram de pé, com um braço para cima e cantaram também.

Diante disso, muitos participantes do evento redigiram no chat a mensagem: “Sem Terrinha em ação”. Em seguida, elas realizaram uma coreografia de dança ao som de uma música do MST que falava sobre a reforma agrária popular, mas também discorre sobre as brincadeiras nas infâncias. Novamente, os adultos, pelo chat, reagiram escrevendo “Parabéns, Sem Terrinha! Vocês sempre nos ensinando”. Uma menina leu um poema construído por educandos de uma escola de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Um de seus trechos dizia:

Por falar em Sem Terrinha, **lembramos das sementes, sementes de Paulo Freire no presente, pois seus ensinamentos são marcantes para todos que são gente como**

a gente. Ser um Sem Terrinha não é fácil, mas estamos sempre em construção. **Somos fruto de uma luta e dessa luta não fugiremos não.** Estamos todos aqui para ajudar e impulsionar a educação.

Chamou-nos a atenção a metáfora supracitada sobre tratar as novas gerações como sementes, o que também pode ser encontrado nos documentos do Setor de Educação. Em termos biológicos, as sementes exigem preparar solo fértil para plantá-las, cuidar para que elas cresçam e se certificar de que elas não sejam nem secas demais nem tão úmidas, ou seja, a proteção deve ser na medida correta. A depender de como esse processo ocorra, elas deixarão de ser apenas sementes e, posteriormente, poderão dar seus próprios frutos. Com base na metáfora, compreendemos que o solo fértil equivale ao contexto educacional onde as crianças estão inseridas. Na medida em que são formadas, possuem a possibilidade de contribuir para a sociedade, capazes de oferecer seus frutos.

Provavelmente, não se trata aqui de considerar as crianças como sementes de forma romantizada, mas de problematizar o quão instigante é dizer que são sementes de Paulo Freire no presente, entendendo que o seu legado não se encerra com a morte do seu corpo físico; ele continua pelos ensinamentos daqueles que são “gente como a gente”. A menina também afirmou que as crianças são “fruto de uma luta”, uma luta da qual elas não fugirão. Em sua fala, ficou evidente que elas desejam continuar tal luta, pois sentem-se que fazem parte dela.

Após a leitura da poesia, uma formadora do evento ressaltou a importância do protagonismo das crianças na construção do texto lido e, no chat, os ouvintes destacaram a beleza da participação dos Sem Terrinha. Posteriormente, uma menina de outra escola falou que, por meio de um consenso com seus colegas, foi determinado que ela leria um texto produzido por ela: “Plantamos cultura, educação, igualdade, união e trabalho. E hoje colhemos com alegria os frutos desta constante luta que nós, Sem Terrinha, sempre estivemos presente”. Em todas as poesias, cartas e os textos, as crianças reiteraram que se sentem parte da luta e afirmaram conhecer os princípios, as causas e os desafios do MST.

Este último texto ainda discorreu sobre o constante risco de fechamento das escolas do campo pelo governo caracterizado por ela como um momento político de ofensivas, já que as escolas ensinam “A lutarmos contra toda e qualquer forma de opressão aos nossos direitos, além de nos ensinarem a interpretar a vida e a realidade. Realidade esta dramática, pois as fortes opressões estão cada vez mais dominando a classe dominada”. Considerando as especificidades e as suas formas de enxergar a realidade, foi perceptível o modo como ela leu

e expôs as palavras, alguém que compreendia aquilo que dizia, uma vez que fazia parte do seu contexto de vida. Ao ler um trecho da obra de Paulo Freire, ela nem precisou acompanhar tudo o que estava escrito, falou sem nenhum “apoio”, ou seja, sabe de cor, com os olhos fixos diretamente na câmera do dispositivo móvel.

No dia 21 de julho de 2022, participamos de um evento presencial do MST: a Jornada Universitária da Reforma Agrária (Jura). Vale destacar que a Jura acontece anualmente em universidades e institutos brasileiros com o objetivo de debater sobre a relevância da reforma agrária popular contemplando a luta pela vida digna no campo, em diálogo com a academia e com toda a sociedade. Na ocasião em questão, o lema foi “Por Terra, Pão e Território”. Ocorreu em auditórios de todos os Campus da Ufes, mas optamos por assistir no de Goiabeiras, em Vitória. Percebemos a presença de um conjunto de movimentos sociais, uma frente do Movimento Negro, o Levante Juventude Popular, dentre outros.

Alunos do curso de licenciatura da Educação do Campo, de Pedagogia, do Mestrado e do Doutorado em Educação, servidores da Associação dos Docentes da Ufes (Adufes) e militantes do MST oriundos de diversos assentamentos do Estado do Espírito Santo estavam reunidos. No evento, conhecemos uma dirigente estadual do MST do Setor de Educação e tivemos a oportunidade de dialogar sobre a pesquisa. Antes da formação da mesa-redonda para a realização das comunicações orais e palestras da noite, houve o momento da mística em que os organizadores do evento andaram com bandeiras do MST e outras imagens, caminhando e cantando nas passarelas da Ufes. Em seguida, para entrar no Auditório do Centro de Ciências Exatas (CCE), era necessário passar por um caminho em que se viam presentes elementos do campo (Figura 7), como folhas, pedras, galhos de árvores e cipós, além da exposição de bandeiras.

Figura 7 – Entrada do auditório do CCE na Jura Ufes



Fonte: Arquivo da autora

Notamos que algumas pessoas não passaram pelo caminho proposto pelo MST, elas preferiam andar em um atalho em que não havia os obstáculos postos propositadamente como uma alusão ao campo, fazendo referência à mística. Ao perceber tal situação, uma jovem, com semblante sério e aparentemente sentindo que isso seria um insulto ao MST, disse: “Tem gente que não sabe o sentido de uma mística”. Mesmo sabendo que as crianças do MST estavam a caminho de Vitória para a realização das Cirandas Infantis no dia seguinte e não participariam do primeiro dia da Jura Ufes, não podíamos deixar de olhar atentamente em cada canto do evento para ver se encontraríamos crianças.

De repente, ao adentrar o auditório e nos sentarmos, os organizadores do evento entraram um atrás do outro, cantando, segurando bandeiras, estandartes e fazendo uso de alguns instrumentos musicais até chegar ao palco e falar: “Reforma Agrária Popular já”. Quando fizeram isso, as pessoas sentadas nas fileiras de cadeira levantaram os braços em sinal de luta e repetiram a frase. Em meio a tantos adultos, avistamos um menino com aparência de quatro anos de idade, descalço e alegremente tocando um chocalho da cultura indígena

(Figura 8). Ele fez todos os movimentos como os demais. Chamou-nos a atenção quando ele olhou para o lado, avistou uma mulher sentada e falou alto: “Mãe, olha para mim, estou aqui”.

Figura 8 – Mística no auditório do CCE na Jura Ufes



Fonte: Arquivo da autora.

O que significa a presença dessa criança em um evento acadêmico construído pelo MST? Um espaço institucional universitário em termos de espaço físico, mas como espaço vivido e relacional ocupado por militantes, por assentados que lutam diariamente pelas causas do MST e que ali se dispõem a compartilhar reflexões com pesquisadores e estudantes. Juntos ali se formavam ao assistirem às palestras fundamentadas nos textos bibliográficos, nas pesquisas, porém as exposições orais possuem um diferencial: a biografia de um coletivo. O que marca ainda a Jura Ufes é o encontro de gerações, ao menos no que pudemos assistir, ver e ouvir: a infância, a juventude, a fase adulta e aqueles que caminham para a velhice. Sem contar, ainda, a realização de um evento de um MST no espaço da Ufes, propondo-se a dialogar com todos, inclusive com aqueles que não necessariamente militam por essa causa. Isso representa a reunião entre iguais e diferentes.

No dia 25 de agosto de 2022, na tarde chuvosa de quinta-feira, houve mais uma conversa com mulheres militantes do MST e pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja). Mesmo ocupadas

com a organização de um evento que seria realizado no final de semana seguinte, elas foram atenciosas e solícitas durante todo o tempo. Falamos mais sobre a proposta da tese de Doutorado. Muitos eventos que poderiam nos aproximar das crianças do MST foram listados e anotados para os próximos passos da inserção no contexto de pesquisa que foram traçados não necessariamente por um percurso metodológico premeditado, pois esse nunca foi plenamente definido *a priori*, mas pelos direcionamentos que o contato com o MST proporcionou.

Na tarde nublada do dia 6 de setembro de 2022, terça-feira, véspera do feriado nacional do dia da Independência do Brasil, conversamos com mais uma militante, professora de uma escola do assentamento de Fundão, localizado na Região Metropolitana da Grande Vitória. Ao falarmos sobre a proposta da pesquisa, ela foi muito solidária e receptiva ao afirmar que poderia nos receber, no entanto disse que não sabia se seria o contexto mais apropriado para a pesquisa, em virtude de questões, como o pequeno número de crianças – 12 que frequentavam a instituição onde ela trabalhava e 30 no total do assentamento –, além de outros empecilhos citados posteriormente.

Durante o diálogo, ela expôs algumas contradições: as crianças não participam tanto das atividades políticas como nos demais assentamentos do Estado do Espírito Santo e do Brasil, pois ali parte das famílias são “conservadoras” e de religiões evangélicas, impedindo, em alguns casos, os filhos e netos de cantar o hino do MST e de pronunciar as palavras de ordem. Eventos, como noites culturais, plenárias e assembleias das crianças, quase não ocorrem lá. Não seria esse um contexto provocador de investigação? Ou há um cenário ideal de pesquisa?

De acordo com a educadora, as crianças do MST de Fundão, assim como de São Mateus¹³, são convidadas a participar do Encontro Regional dos Sem Terrinha que, quase todos os anos, ocorre em Linhares¹⁴. Por ser regional, os Sem Terrinha de diferentes assentamentos do Estado do Espírito Santo se reúnem e acampam agrupados por região. Esse evento acontece sempre no mês de outubro, considerado nacionalmente o mês das crianças. O

¹³ É um dos municípios mais antigos do Brasil e um dos mais populosos do Espírito Santo. Situa-se no norte do Estado. Representa um marco na colonização das terras capixabas. Fica a aproximadamente a 200km de Vitória (Disponível em: <https://descubraoespiritosanto.es.gov.br/cidades/sao-mateus>. Acesso em: 1 abr. 2023).

¹⁴ É o sexto município mais populoso do Espírito Santo. Situa-se no norte do Estado, a 130km da capital (Disponível em: <https://descubraoespiritosanto.es.gov.br/cidades/linhares>. Acesso em: 1 abr. 2023).

tempo de duração, a programação e o espaço escolhido dentro do município geralmente são definidos no mês de setembro por meio de uma Plenária dos Sem Terrinha no Setor de Educação do MST.

Segundo a militante e professora do assentamento, a escola é tida como a principal instituição que permite o contato das crianças com a história e as pautas do MST, pois ali elas não são impedidas, por suas famílias, de estar presentes. Considerando que, em algum momento do contexto sócio-histórico desse assentamento, essas famílias lutaram para conseguir uma porção de terra, uma casa, um trabalho etc., questionamos: como a religião captura os seres humanos e os fazem se afastar de princípios políticos pelos quais lutaram em parte de suas vidas? Esse comportamento dos adultos pode impactar a formação das crianças e afastá-las dos demais Sem Terrinha?

Pensando na participação das crianças no MST, ao observar reuniões de comunidades do MST no Brasil, certa vez, Moreira (2022) ouviu de uma criança que também participava dos diálogos tecidos sobre o seu medo de “perder a casa” em que residia. Para o autor, escutar isso de qualquer morador seria ruim, mas, vindo de uma criança, tornou o momento ainda mais doloroso. O nome da criança é Pedro, ele tinha aproximadamente dez anos de idade na época e escreveu uma carta, citada por Moreira (2021, p. 104), falando sobre o que o despejo significava para ele:

Estamos há 20 anos lutando pelo nosso assentamento e agora está com risco de despejo [...] porque o acampamento é nosso lar e nós crianças não queremos ser despejados e termos de mudar de escola. Eu não me imagino fora do acampamento, ele é meu lar, não quero perder minha casa. Eu nasci lá e quero continuar morando lá. Eu sei que um dia virará assentamento e todos seremos muito felizes, plantando e colhendo alimentos orgânicos.

Moreira (2021) afirma que são muitas questões como essas que surgem no cotidiano da vida das crianças nos acampamentos do MST. Ele cita uma comunidade em que um complexo, que antes era destinado ao abrigo de cavalos de grande porte, foi transformado em uma escola. Não obstante a precariedade, o autor problematiza que muitas escolas que ele havia visitado em outros acampamentos não tinham nem sequer a estrutura dessa adaptação.

Moreira (2021, p. 106) lança algumas problematizações: “Que tipo de sociedade é capaz de construir estruturas como essa para cavalos de lazer e não as consegue construir para suas crianças? Que prioridades são essas? Que mundo é esse?” Moreira (p. 70) também discorre sobre a sua experiência com crianças de comunidades indígenas do MST. Diz que,

durante muitos dias de sua viagem, viu “Crianças indígenas com as mães revirando latas de lixo em frente a casas luxuosas em busca de restos de comida”.

Para o autor, há muitos conflitos entre os fazendeiros e as comunidades indígenas do MST, cujas crianças são diretamente afetadas como forma de atingir as famílias e pressioná-las a sair das terras. Ele cita os modos encontrados pelas milícias de fazendeiros em um acampamento no interior de uma rica cidade brasileira (expondo as contradições sociais e econômicas) para assassinar ou machucar os Sem Terra, como: a distribuição de marmitas envenenadas para matá-las; a intoxicação ao jogar agrotóxicos em cima das barracas em que moravam deixando as crianças cegas quando não morriam após adoecerem; o atropelamento com caminhonetes direcionadas aos adultos com filhos pequenos que estavam trabalhando nos campos planos para que não houvesse tempo de eles os socorrerem; o embebedamento dos indígenas e atropelamento posterior perto de rodovias para culpá-los sem deixar precedentes.

Diante de tais questões, problematizamos: é possível não envolver as crianças nas lutas do MST sem isolá-las ou afastá-las das famílias e amigos? Ainda que as condições de vida das crianças sejam complexas e elas estejam a todo tempo expostas a perigos em companhia de suas famílias, Moreira (2021) ressalta que foram elas quem mais o ensinaram durante todas as suas viagens ao MST.

Olhar para esses dados e realidades narrados por Moreira (2021) nos ajuda a problematizar o conceito de infância tão idealizado e defendido décadas a fio no passado, como a etapa de vida da inocência, pureza e alegria. Certamente os contos de fada, as canções tradicionais infantis e parte da literatura infantojuvenil, considerada muitas vezes como a “clássica”, continuam a reforçar esse pensamento no presente. Dessarte, quando nos propusemos pesquisar com as crianças do MST, sabíamos que não estávamos diante de qualquer infância; há muitas peculiaridades que nos fazem fugir da institucionalidade e/ou institucionalização da infância.

Ao falarmos, neste trabalho, das crianças do/no MST, entendemos que podem existir muitas infâncias Sem Terrinha a partir do recorte etário, da classe social, da identidade étnico-racial, do gênero, do território dos assentamentos e dos acampamentos, dentre outras questões. Mas só podemos compreender isso ao nos atermos à pluralidade de vozes das crianças e aos sermos sensíveis ao conjunto de fenômenos sociais, culturais, educacionais, econômicos e políticos que atravessam a vida dos Sem Terrinha. As reflexões tecidas nos

fazem recordar a música “Canção infantil”¹⁵, do rapper capixaba Cesar MC, que tensiona melodias e frases de efeito de um universo infantil homogeneizado e estereotipado pela classe dominante:

[...]

A vida é uma canção infantil
É sério
Pensa, viu?
Belas e feras, castelos e celas
Princesas, Pinóquios, mocinhos e...

É, eu não sei se isso é bom ou mau
Alguém me explica o que nesse mundo é real
O tiroteio na escola, a camisa no varal
O vilão que tá na história ou aquele do jornal

Diz por que descobertas são letais?
Os monstros se tornaram literais
Eu brincava de polícia e ladrão um tempo atrás
Hoje ninguém mais brinca
Ficou realista demais

[...]

Foram mais de cem disparos nesse conto sem moral
Já nem sei se era mito essa história de lobo mau

[...]

Mas lamento, velho, aqui a Bela não fica com a Fera
Também pudera, é cada um no seu espaço
Sapatos de cristal pisam em pés descalços

[...]

Carrossel de horrores, tudo te faz refém
Motivos pra chorar, até a bailarina tem
O início já é o fim da trilha
Até a Alice percebeu que não era uma maravilha

[...]

A vida é uma canção infantil, veja você mesmo
Somos Pinóquios plantando mentiras e botando a culpa no Gepeto
Precisamos voltar pra casa

[...]

O contexto em que Cesar MC narra o rap parte de sua experiência como homem negro e morador do Morro do Quadro, no município de Vitória, abordado na letra da “Canção infantil”, que começa assim: “Era uma casa não muito engraçada” seguindo o padrão “Era

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ri-eF5PJ2X0>. Acesso: 8 set. 2022.

uma vez” dos contos de fada, mas problematizando que as histórias reais nem sempre têm finais felizes, que os vilões existem e podem ser piores do que nos livros, denunciando o racismo, as desigualdades sociais e econômicas, as diferentes formas de violência e de repressão que fazem parte do cotidiano das crianças.

Participando, politicamente ou não, já que é isso que nossa pesquisa se propôs investigar, sabemos que as crianças não estão inertes a todos esses acontecimentos presentes na vida da cidade e do campo. Elas convivem com os “sapatos de cristal [que] pisam em pés descalços”, mas como elas interpretam isso não podemos afirmar sem ouvi-las. Ao final do videoclipe da referida música, o cantor, triste e revoltado, em um palco de teatro com a camisa suja de sangue, é tocado no ombro por uma menina que aponta o dedo para mostrar a plateia, onde é possível ver outras crianças segurando luzes (lanternas de celulares) em meio à escuridão e cantando “mas era feita com muito amor”, referindo-se à casa que não é perfeita, que é toda quebrada, mas que têm amor e também alegria. Por que trazer a letra desta “Canção infantil”? Porque ela denuncia (ou anuncia) que não faz sentido falarmos de uma infância abstrata e distante das condições reais de existência das crianças. Isso se resumiria a assujeitá-las a um padrão desenvolvimentista, universal, cientificista, a-histórico (Pereira; Souza, 1998) e, caberíamos acrescentar, também, acultural.

Araújo (2005, p. 75) se propõe refletir sobre o reconhecimento e a inclusão da infância como categoria social nos debates educacionais e sociais, defendendo que se deve garantir a palavra às crianças “[...] como algo dotado de sentido, validade e representação na construção de uma história comum, de um mundo compartilhado”, o que pressupõe criar e (re)significar discursos e práticas sociais que considerem as diferenças nos diversos tempos e espaços, mas sem reduzi-las sob a égide da exclusão, negatividade e inferioridade.

Em meados de setembro de 2022, acordamos cedo, extasiadas com o que tínhamos programado para participar: a Plenária Nacional dos Sem Terrinha. Seria uma oportunidade ímpar de conhecer crianças dos assentamentos do MST de todo o Brasil, com foco nas capixabas. Todavia, o evento havia sido cancelado e ocorreria no dia 8 de outubro de 2022, dias antes do Encontro Regional dos Sem Terrinha. Entendemos que isso faz parte da metodologia escolhida, pois a etnografia lida não necessariamente com instrumentos de pesquisa lançados aos participantes, como questionários que são previamente marcados e podem ser aplicados em qualquer momento, mas com a dinâmica real de vida daqueles de

quem queremos nos aproximar. Portanto, os imprevistos compõem o terreno etnográfico da pesquisa que, por sua vez, é um fruto de relações sociais.

No dia 29 de setembro de 2022, em uma tarde fria de início de primavera, participamos, presencialmente, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Ufes, da defesa pública de Doutorado de uma educadora, pesquisadora e militante do MST, com a temática formação de educadores, considerando a Reforma Agrária Popular. Muitos assentados do Estado estavam presentes. Mesmo focada nos adultos, em parte de sua exposição oral, ela deu ênfase às crianças, lançando questões: “Quem são elas? O que fazem? Que metodologia é essa que usamos com os Sem Terrinha? O que o MST tem proporcionado a elas?”.

Figura 9 – Exposição de símbolos na mística do MST



Fonte: Arquivo da autora.

Além da mística, no início da defesa, dos diferentes livros, alimentos e objetos que remetiam à cultura do campo, bem como a bandeira do MST, reunidos em cima de um tecido preto no chão (Figura 9), durante a sua apresentação, algumas pessoas liam frases expostas em estandartes que faziam parte dos dados da tese, pois elas foram os sujeitos da pesquisa e participaram do momento. Um representante do Setor de Educação destacou o papel de “Formar militantes capazes de contribuir com a luta e de construir uma educação libertadora”.

Chamou-nos a atenção a presença da filha da educadora, pesquisadora e militante, também participante do MST, ao ler a narrativa de uma estudante da Licenciatura de Educação do Campo (Ledoc) da Ufes, expondo que o povo brasileiro tem como papel “[...] buscar reflexão sobre a política da atualidade, tendo em vista que precisamos de uma unidade massiva entre campo e cidade”. Mesmo que seja um movimento do campo, percebemos que a sua preocupação também estava na cidade, ultrapassando os interesses do contexto em que o MST surgiu. Há um reconhecimento do outro na luta por um mundo mais justo.

Houve também uma fala da educadora, pesquisadora e militante durante a defesa, esclarecendo que, embora a palavra educação não tivesse sido pronunciada, ela resumia bem o projeto educativo do MST ao dizer que “[...] falar da historicidade do MST é reconhecer aqueles que vieram antes [...] os indígenas, os quilombolas e as famílias agrícolas”. Isso não estaria próximo do que Hannah Arendt reflete sobre educação no que diz respeito à autoridade do passado na formação das novas gerações? Uma menina Sem Terrinha fez a leitura de um trecho que representa o seu coletivo:

Desde cedo eu estudo em escola de Assentamento, só que eu mudei de uma escola para outra, na escola que eu estudava antes, eu via mais essa dinâmica, essa reflexão de estudar mais o tema da Reforma Agrária, da realidade da vida do campo. Aí teve esses anos de pandemia e ficamos sem ir para a escola, não tinha Plano e Estudo, então isso pode ter ajudado a ter pouca coisa sobre isso [...] por enquanto, eu acredito que está havendo muita deficiência de aprofundamento desses temas (Sem Terrinha, 2022).

A fala dos Sem Terrinha expôs que a Reforma Agrária, como temática, não foi muito debatida na educação, assim como uma série de outras temáticas, o que foi justificado em função da ausência de escolas durante os momentos de maior isolamento social na pandemia. Não podemos deixar de chamar a atenção para o posicionamento ativo dos Sem Terrinha que apresentaram essa fala na entrevista feita pela pesquisadora e educadora do MST às crianças, que não deixaram de tecer suas críticas.

Ainda na tarde do dia 29 de setembro de 2022, conversamos mais uma vez com a dirigente estadual do MST do Setor de Educação. Ela nos disse que, em uma reunião no referido setor, contou sobre a nossa proposta de pesquisa. Todos concordaram com a sua realização em um dos assentamentos e coletivamente sugeriram um situado em São Mateus, pois consideravam que a ocupação é um dos berços do MST no Estado, tendo diferentes ações sistematizadas voltadas para a participação das crianças há anos.

Inicialmente, pensamos que poderia ser uma excelente possibilidade, sobretudo por ter sido indicado pelo Setor de Educação do MST. Mas, tendo em vista que a metodologia consiste na etnografia *com* crianças, era importante considerar as suas opiniões sobre qual assentamento escolher. Como proceder? Em conversa com as diferentes militantes, ficamos mobilizadas em ir para os assentamentos citados, o de Fundão, o de Pinheiros e/ou o de São Mateus.

Sem dúvida, cada uma das militantes apresentava um elemento a mais a ser levado em conta, um encantamento, uma inquietação, porém, principalmente, a acolhida do MST de nos receber, de permitir que nossa pesquisa de campo acontecesse. Optamos por esperar a Plenária Nacional dos Sem Terrinha e, a partir das crianças que conheceríamos, decidir o assentamento e comunicar ao Setor de Educação sobre onde investigar.

No dia 6 de outubro de 2022, à tarde, conversamos novamente com a dirigente estadual do MST do Setor de Educação. A Plenária Nacional dos Sem Terrinha foi desmarcada novamente. Não aconteceria mais no dia 8, mas sim no dia 11, dentro das escolas e instituições de educação infantil, visto que muitas crianças não tinham acesso à internet em suas casas. Diante disso, o critério de escolha do assentamento a partir dos posicionamentos das crianças não funcionaria mais, já que os Encontros Regionais dos Sem Terrinha iniciariam no dia 10, portanto, antes da Plenária. Dessa forma, precisaríamos escolher um assentamento para participar do evento. Descobrimos também que, diferentemente de anos anteriores em que tais encontros reuniam os assentamentos por região, em 2022, cada um faria o próprio encontro dos Sem Terrinha nas próprias instituições, durante uma semana.

Diante de diálogos com a dirigente estadual do MST do Setor de Educação, considerando que conhecemos uma Sem Terrinha do referido assentamento de São Mateus na defesa pública no PPGE/Ufes e visto outras crianças em vídeos disponibilizados bem como nas gravações do canal do YouTube do MST, decidimos ir para lá. À noite do mesmo dia, ligamos para um profissional do Setor de Formação e para um educador de uma instituição de educação infantil e ensino fundamental do referido assentamento para falar sobre a nossa ida. Tomando por referência os meses da sondagem inicial e o contato acolhedor com o assentamento bem como com os sujeitos que nele coabitam, optamos por desenvolver a pesquisa nesse contexto.

Os detalhes da ida a campo foram acertados com uma educadora do assentamento que, por sua vez, dialogou com os demais da comunidade, evidenciando a preocupação com o

coletivo e em nos dar uma resposta em nome de um grupo. Identificamos também o cuidado em nos acolher inicialmente em um período mais tranquilo para que pudessem atender às demandas da pesquisa e estabelecer momentos de diálogo com as crianças. Tendo em vista que essa perspectiva metodológica se pauta em “[...] caminhar em um mundo desconhecido [...] perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais” (Mattos; Castro, 2011, p. 45), percorrer cerca de 270km, utilizar vários meios de transporte atravessando diferentes municípios capixabas e se deslocando para uma realidade diferente do cotidiano, traz à tona um caminho de incertezas.

Os protocolos éticos para a realização da pesquisa foram enviados ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Campus de Goiabeiras da Ufes, que considerou o projeto aprovado sob o Parecer nº 6.003.817. Além disso, a pesquisa contou com a anuência formal (ANEXO A) da instituição na qual foi realizada, garantindo o respeito às normas e às diretrizes institucionais. Elaboramos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICES A, B e D) para os adultos participantes e para as famílias das crianças, bem como os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale) (APÊNDICES C e E) redigidos com linguagem acessível para as crianças, além da exposição oral da pesquisa no ato do convite realizado. Os roteiros das entrevistas (APÊNDICES F e G) com questões norteadoras também foram previamente organizados, sem desconsiderar que, por se tratar do tipo semiestruturado, a espontaneidade e a imprevisibilidade se fazem presentes. Foi feita também a opção na pesquisa por utilizar fotografias, todavia, por se tratar de crianças, foi indicado que elas não fossem identificadas.

A coleta/produção de dados da pesquisa ocorreu no assentamento escolhido e na instituição escolar nele presente, por meio de observações, rodas de conversa, fotografias, produções de desenhos e registros em diário de campo. Como outras possibilidades de instrumentos de pesquisa, também lançamos mão de uma entrevista coletiva semiestruturada com um educador (ex-dirigente estadual do MST do Setor de Educação); com dois Sem Terrinha e uma entrevista individual semiestruturada com uma profissional do Setor de Formação do MST. A seguir, encontra-se o Quadro 1 com os dados dos adultos entrevistados:

Quadro 1 – Perfil dos adultos entrevistados

NOME	IDADE	GÊNERO	RAÇA/COR	TEMPO NO MST (ANOS)	PRIMEIRA GERAÇÃO DA FAMÍLIA QUE PARTICIPOU DO MST
Carli	50	Masculino	Negro	28	Atual
Eliza	29	Feminino	Parda	23	Pais

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme Quadro 1, vale destacar que Carli foi entrevistado junto com dois Sem Terrinha na instituição escolar em que frequentam e Eliza, no Setor de Formação. Ambos se encontravam no MST há mais de duas décadas, evidenciando o tempo considerável de dedicação à formação das crianças.

No que diz respeito à escolha das crianças, adotamos os critérios: a) ter idade entre seis e doze anos; b) frequentar a Escola dos Sonhos no ato do convite; c) vivenciar o Assentamento Histórias Vividas. Evidenciamos que o terceiro critério também foi utilizado na seleção dos adultos participantes. A sondagem inicial contribuiu na escolha e no convite para a participação das crianças na pesquisa. Talvez pudéssemos questionar o porquê do número de crianças escolhidas. Não delimitamos nenhum quantitativo prévio, mas, a partir dos critérios elencados, convidamos aquelas crianças cujas falas e gestos chamaram a nossa atenção durante a sondagem inicial e a aproximação com o campo de pesquisa.

No entanto, muitas outras crianças, além das mencionadas no quadro, fizeram parte da pesquisa, pois não é possível prever com antecedência quem participará ao longo do processo investigativo. De todo modo, não nos parece viável eliminar tantos relatos e observações importantes de crianças e de adultos com os quais, porventura, nos deparamos durante a etnografia, somente por não estarem prescritos no momento inicial do estudo. A esse respeito, Marchi (2014) problematiza a exigência dos Comitês de Ética em Pesquisa com Seres Humanos das universidades brasileiras no sentido de ser apresentada uma metodologia definida, considerando os instrumentos metodológicos e os participantes, antes da entrada em campo. Para a autora, a adoção de tal visão burocrática pelos Comitês tensiona o formato de uma pesquisa etnográfica com crianças, pois esta se trata de uma metodologia aberta e interativa, cabendo tomar algumas decisões durante o processo e não exauri-las no início do estudo.

No momento inicial de convite às crianças para participar da pesquisa, todas se reuniram na sala de planejamento das professoras da Escola dos Sonhos, sentadas em um movimento circular. Pareciam ansiosas para conversar e tinham os semblantes sérios, como se considerassem a experiência muito importante. Ao ser lido o Tale e esclarecidas todas as dúvidas, elas assentiram e assinaram os documentos, tendo em vista que as famílias também haviam concordado. Foi solicitado pela pedagoga que todas comparecessem em outra atividade da instituição escolar e que o diálogo sobre a pesquisa continuasse posteriormente. No retorno, foi utilizada uma sala de aula.

Desta vez, as questões giraram em torno dos nomes fictícios para as crianças, a escola e o assentamento, bem como sobre o que elas pensavam acerca da temática pesquisada. Ao ser dialogado com as crianças que elas precisavam escolher um nome fictício para ser divulgado na tese, por questões éticas, elas manifestaram o desejo de manter o nome real, sob os seguintes argumentos: “Pode usar meu nome mesmo, tia”. “Pode usar meu nome, sim. Eu não tenho nada a esconder mesmo”. “Eu quero que use meu nome de verdade”. Todavia, em respeito à Resolução nº 510/2016 e à Resolução nº 466/2012 do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, foi reiterada a solicitação que elas escolhessem nomes fictícios.

Como afirma Kramer (2002, p. 47), “De antemão recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram [...]”. Assim, após o momento de escolha dos nomes a serem usados na pesquisa, pedimos que explicassem a motivação para isso, vislumbrando compreender as subjetividades por trás de cada decisão. Considerando o Quadro 2, ressaltamos que Mauro deixou a pesquisa durante o percurso, uma vez que se mudou com a família para outro município, o que impediu a sua continuação.

Quadro 2 – Perfil das crianças

NOME	IDADE	GÊNERO	RAÇA/COR	TEMPO NO MST (ANOS)	PRIMEIRA GERAÇÃO DA FAMÍLIA QUE PARTICIPOU DO MST
Bruna	9	Feminino	Negra	9	Avós
Ayla	11	Feminino	Negra	11	Avós
Duda	7	Feminino	Negra	4	Bisavós
Sophia	9	Feminino	Parda	9	Bisavós
Fernando	9	Masculino	Pardo	5	Avós
Riquelvi	10	Masculino	Pardo	8	Avós
Mauro	11	Masculino	Pardo	2	Pais

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o Quadro 2, ao olharmos para a (auto)declaração racial realizada pelas crianças, vale destacar que a maioria dos Sem Terrinha do assentamento investigado que conhecemos são negras, considerando a população negra como a junção de pessoas pardas e pretas, conforme propõe o Estatuto da Igualdade Racial (EIR) (Brasil, 2010). Sobre o tempo de participação no MST, Bruna, Ayla e Sophia evidenciaram que estavam desde que nasceram, enquanto Duda, Fernando e Riquelvi vieram depois, mas ainda pequenos. Mauro era o que participava mais recentemente do MST. Com exceção dele, todas as seis crianças fazem parte da terceira ou quarta geração da família no MST. Elas destacaram a ocupação profissional que o familiar teve quando chegou ao que se constituía como um acampamento na época, com ênfase para o cargo de docente ou de motorista.

Além dos dados acima, dialogamos com as crianças sobre a ocupação profissional de suas famílias no momento presente da pesquisa. Ayla é filha de educadores do MST. A mãe de Fernando coordena o Centro de Formação do MST da região norte do Estado do Espírito Santo e o seu pai, além de educador, é militante do Movimento de Pequenos Agricultores (MPA). Sophia é filha de um agricultor e de uma auxiliar de limpeza da Escola dos Sonhos. Tanto Bruna quanto Duda e Riquelvi têm pais e mães agricultores. Por sua vez, Mauro é filho de uma educadora.

Quanto à justificativa pela escolha dos nomes fictícios, a maioria das crianças julgaram os nomes como bonitos e/ou inspiradores. Sophia afirmou: “Minha mãe queria esse nome, mas meu pai botou outro, aí por isso escolhi ele agora na pesquisa”, atribuindo valor simbólico à decisão. Fernando pensa que esse nome é de uma pessoa tranquila e Riquelvi o elegeu por ser como o primo se chama. Portanto, questões de gosto pessoal e de afetividade rodearam esse momento. Após definirem como desejavam ser chamados na pesquisa, o diálogo foi direcionado para a escolha dos nomes da instituição escolar e do assentamento.

Inicialmente, Ayla sugeriu “Escola dos Sonhos”, mas destacamos que era necessário todas as crianças chegarem a um consenso. Riquelvi complementou “Consenso é tipo assim, todo mundo concorda” e Ayla assentiu “O consenso faz parte da política e da democracia”. Fernando considerou que “Em nosso país, existem as votações”, mas Sophia pontuou que “A política não é só a votação. Tem gente que usa a política para defender alguma coisa, por exemplo, o livro que a pessoa mais gosta e a outra pessoa gosta de outro livro. Aí cada pessoa vai defender a sua preferência”.

Ayla concluiu que “Na política tem que ter democracia e isso já resume tudo, né?”. Diante dessas questões importantes em relação aos modos de compreender a política, Fernando retomou o início da conversa e disse “Na escola, a gente aprende sobre democracia, então pode ser Escola dos Sonhos mesmo”. Por fim, todas as crianças falaram bem alto “sim”. Ao serem indagadas sobre o significado de “Escola dos Sonhos”, Duda afirmou: “É que nós sonha com muita coisa” e sorriu.

Para Bruna, o que os Sem Terrinha da Escola dos Sonhos desejam é “um mundo melhor”, detalhadamente explicado por Sophia como “Um mundo melhor de não violência. Tipo assim, aqui, na nossa escola, se um coleguinha bate no outro, a professora não deixa sem recreio por isso, ela chama eles dois e conversa para eles não fazerem mais isso”. A fala da menina revela uma diferença vista entre as escolas “tradicionais” e a instituição escolar do MST, o que é perceptível também para Ayla quando ela disse: “Existe uma escola com asas e uma escola sem asas. Numa escola com asas, a gente é livre pra dar as opiniões e falar dos sentimentos. Numa escola sem asas, não deixam as crianças dar a opinião, só o professor tem direito de falar, o educando não. Aí aqui é uma escola com asas”.

Riquelvi percebeu que, em uma escola sem asas, “O professor diz vai ser isso aqui, sem falar o porquê e ninguém vai falar mais nada e pronto”. Reconhecemos a relevância da fala de Riquelvi ao denunciar que, em uma sociedade adultocêntrica, não cabe às crianças

expressar o que pensam, mas apenas seguir os comandos dos adultos. Consciente desse modo peculiar de relação entre crianças e adultos, ele identificou que a instituição escolar do MST caminha na contramão de tal perspectiva, portanto é denominada pelas crianças como “Uma escola com asas”. Para Sophia, “Aqui todo mundo tem o direito de votar e de dar a sua opinião”. Fernando sintetizou: “Aqui nós escolhemos democraticamente”.

Se, para a escolha do nome da escola, as crianças chegaram a um consenso rapidamente, embora tenham apresentado outras discussões, para o assentamento, várias sugestões foram colocadas, dentre elas: Vivências Humanas, Vivências Vividas, Júlia Tavares, Bosque, Histórias Conquistadas e Anna Primavesi (defensora da natureza reconhecida internacionalmente). Diante de tantas colocações, Ayla mesclou duas sugestões e anunciou: “Assentamento Histórias Vividas”, sob a justificativa de que “O povo trabalhador lutou muito, fez história, marcou”. As demais crianças concordaram. Fernando complementou: “É um nome importante para que as outras pessoas que visitem esse assentamento saibam que ele tem muita história” e Riquelvi afirmou: “É legal conhecer as histórias que as pessoas viveram”.

Ao dialogarmos sobre o que pensavam acerca da temática da pesquisa, Duda iniciou a discussão: “Eu acho que o tema é bem legal para as crianças por causa que eu gosto bastante de ler textos, de brincar no assentamento e isso é participar”. Ayla considerou que a participação das crianças na política é relevante, pois “Elas se sentem protagonistas da história que a gente vive. Por exemplo, ela pensa eu fiz isso, então eu tô muito importante pra luta”. Fernando corroborou o pensamento das amigas ao afirmar: “Eu acho importante porque aí a criança já vai saber que aquilo é essencial, porque a política é essencial na sociedade, né?”.

Bruna, na mesma direção, ressaltou que os Sem Terrinha se sentem especiais uma vez que “Vão estar contribuindo com aquilo, vão crescer e querer mais, ajudar no MST”. Ayla estabeleceu um comparativo entre as infâncias da cidade e as do campo: “É difícil uma criança hoje em dia tá fazendo, porque as pessoas da cidade nem sempre tá ligada a movimentos sociais, aí essa criança fica mais só naquilo, só em uma coisa, não tem uma participação ativa na política”. Ao ouvir tais exposições, Sophia questionou: “Eu não sei explicar o que é política”, fazendo com que Riquelvi respondesse: “Acho que a política é poder pensar e falar”.

As questões apresentadas pelas crianças evidenciaram diferentes percepções sobre a participação política. Para Duda, brincar no assentamento e ler livros é uma forma de participar. Por sua vez, Ayla aprofundou o que pensa sobre a temática da pesquisa por meio de três aspectos: a) as crianças protagonizam uma história; b) as crianças sentem-se importantes para a luta do MST; c) as crianças da cidade ou de fora dos movimentos sociais podem não ter (ou não têm) uma participação na política. Bruna reconheceu a contribuição das crianças para a existência e a continuidade da luta não apenas do MST, mas pelo que ela denomina de “sociedade social”.

Sophia demonstrou dúvidas quanto ao significado de política, mas Riquelvi explicou que se trata de ter a possibilidade de pensar e de ter o direito de falar. Se, para Nascimento (2020, p. 8), “[...] uma principal definição de participação aponta o direito delas se manifestarem sobre as coisas que elas fazem, vivem e sobre o entorno do qual elas fazem parte”, percebemos o quanto elas se envolvem nas reflexões sobre a temática da pesquisa e como tecem discussões sobre o significado de política de uma forma instigante.

Quando estávamos na Escola dos Sonhos, as crianças sempre permaneciam por perto, com um olhar de curiosidade, um desejo de contar algo, de acolher, de se aproximar, fazendo surgir algumas perguntas, desde as mais simples: “Como se pronuncia o seu nome mesmo?” e “Não é, Francisca?”, até as mais complexas: “Quanto tempo tem que você estuda os Sem Terrinha?”, “Você tá gostando de conhecer a gente?”. “O que pensa sobre nós?” No decorrer do trabalho, a relação instituída não se caracterizou como aquela em que quem pesquisa apenas colhe os dados e os participantes os proporcionam. Pelo contrário, essa relação horizontal foi atravessada pelo (com)partilhamento e pelo encontro entre (des)conhecidos. O tempo todo, as crianças e adultos do Assentamento Histórias Vivas perguntavam sobre a tese, o que estudamos, o percurso como professoras de educação infantil. Assim, trocamos experiências e saberes.

As crianças disseram entender sobre pesquisa, pois desenvolveram seus estudos a partir dos temas geradores, que são extraídos das vivências e dos interesses desses sujeitos e utilizados como ponto de partida para o trabalho desenvolvido na Escola dos Sonhos. Cumpre-nos destacar que o “tema gerador” (Freire, 1985), no início do processo de descoberta e de significação do conhecimento, decorre da vida pessoal dos educandos em substituição aos conteúdos distantes da realidade, muitas vezes prescritos nos currículos das escolas. Se, para Freire (1985), o “tema gerador” evoca a possibilidade de ação-reflexão-ação,

por meio de iniciativas participativas, entendemos que ele possibilita levar aos Sem Terrinha a criticidade da prática social real, atribuindo sentido aos conhecimentos trabalhados.

Olharmos para esse percurso metodológico desencadeia perguntas que não necessariamente precisam ser exauridas na etnografia, mas que podem suscitar algumas discussões: como as crianças Sem Terrinha se relacionam cotidianamente com o movimento social? Há formas de negociação com os adultos? São criadas oportunidades para que a infância possa interferir para compartilhar, cocriar ou alterar ações do MST?

A partir de tais inquietações, vimo-nos diante do desafio de termos olhares cuidadosos para os dados “produzidos” em campo, tendo em vista que, socialmente, os modos de ver e escutar as crianças tendem a ser naturalizados, portanto é necessário assumirmos uma postura sensível e crítica, permitindo que a infância Sem Terrinha nos mobilize nesse processo. Também reconhecemos uma corresponsabilidade no percurso metodológico, seja pelo compromisso com a pesquisa, seja pelo compromisso com as crianças que devemos assumir no lugar de quem pesquisa.

Se Da Matta (1978, p. 6), ao falar sobre o ofício do etnógrafo, entende que há uma dupla tarefa essencial “[...] (a) transformar o exótico no familiar e/ou (b) transformar o familiar em exótico”, ao longo da pesquisa nos aproximamos da primeira, em função da hospitalidade e da amizade construída com as crianças e os adultos no MST. No entanto, também caminhamos aos poucos para a segunda, pois a vida no campo e o contato com as infâncias são aspectos com os quais temos proximidade, embora isso não signifique desconhecer as especificidades geográficas, políticas, sociais, educacionais, culturais e econômicas do contexto que nos propomos investigar.

Cabe aqui ressaltar o quanto a Sociologia da Infância ajudou na condução da pesquisa de campo *com* as crianças, pois a maneira de coletar dados está diretamente relacionada com a representação construída sobre o grupo em estudo. Ao reconhecer as crianças como um grupo social e cultural, não se deve apenas observar suas ações, mas também considerar como as interações com elas ocorrem (Delalande, 2021). Ao propormos uma imersão no contexto de investigação, não obstante os confrontos teórico-metodológicos que esta pesquisa exigiu, em nossa bagagem, na busca em adentrar o universo das infâncias, tivemos apenas: “Um abridor de amanhecer; um prego que farfalha; um encolhedor de rios; um esticador de horizontes” (Barros, 2000, s/p), que nos possibilitaram ir ao encontro dos Sem Terrinha por meio do ouvir, observar e dialogar.

Portanto, destacamos “[...] aqui, o consolo de não pensar sozinho numa pragmática e numa ética do processo de construção da escrita. Por todas essas razões, propomos um percurso em que a exigência do conclusivo dá lugar à experiência vívida do tangencial” (Vallera; Paz, 2014, p. 485). Nessa perspectiva de um percurso de pesquisa que se dá como “experiência vivida do tangencial”, cabe ressaltar que organizamos a agenda de ida a campo, aos poucos, deixando-nos mobilizar pelo próprio processo, mediante diálogos com as crianças, as educadoras e os demais assentados do Assentamento Histórias Vividas. Por isso, não apresentamos na tese um cronograma fechado de pesquisa de campo. Sobre o tempo das viagens ao campo, também o decidimos a partir dos acontecimentos assistidos e do que eles demandaram, mas cada uma delas durou cerca de três dias, com idas e vindas, no decorrer dos nossos dois anos de pesquisa.

As categorias de análise elencadas para a tese não foram desencadeadas por um instrumento de pesquisa previamente estruturado, mas partiram da nossa interpretação dos dados a partir do contato contínuo com o contexto de pesquisa e os participantes, permitindo-nos identificar algumas questões recorrentes sobre a participação política *com* as crianças no Assentamento Histórias Vividas que transitam entre o passado e o presente: a) *o acolhimento das infâncias na ocupação*, considerando o coletivo na terra prometida, a memória daqueles que testemunharam essa história, a possibilidade de continuidade e de renovação com as novas gerações e as crianças como fruto da luta; b) *a aposta na formação das crianças*, mediante os sentidos atribuídos à educação e aos modos de representação das crianças nas ações desenvolvidas; c) *o olhar das crianças sobre o assentamento*, por meio de andanças e da participação em eventos do MST; d) *a escuta das entrevistas*, considerando a perspectiva do (com)viver, a responsabilidade pela formação das novas gerações, as demandas (com)partilhadas, a identidade coletiva e as conversações; e) a possibilidade de *participação das crianças na constituição de um espaço público*.

Certamente outras categorias de análise poderiam ter sido criadas, no entanto, essas fizeram sentido para nós dentro do que experienciamos e do que propusemos como problema de pesquisa, sem contar que o movimento de categorização se revela como parte da análise de dados que, por sua vez, não foram colhidos passivamente e sim produzidos diante do direcionamento de nosso olhar no contexto de pesquisa. Freire (1992, p. 28, grifos nossos) também contribui para pensarmos na escrita do texto etnográfico mediante a categorização feita:

[...] **escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado** nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, **é tão re-criar, tão re-dizer** o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz, **repensar o pensado, re-escrever o escrito** e ler também o que antes de ter virado o escrito do autor ou da autora foi uma certa leitura sua.

Escrevemos, então, o diário de campo com base no que, naquele momento, consideramos pertinente. Ao transpormos essas reflexões para o estudo, outras foram incorporadas e podem ser interpretadas de formas inimagináveis quando lidas de maneira distanciada. Como reflete Bakhtin (2011, p. 401), “O texto só tem vida contando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo [...] esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico, de ‘oposição’”. Nesse sentido, ao narrarmos as experiências da etnografia, privilegiamos um ponto de vista fundamentado nas categorias de análise construídas, ou seja, lemos aquela realidade. No entanto, as interpretações manifestadas suscitarão releituras e a criação de novos enunciados dentro de uma teia dialógica de infinitas possibilidades, cujas extensões não podemos sequer prever.

É importante destacar que, após o término da pesquisa, retornaremos ao campo para apresentar um memorial das trajetórias percorridas durante os dois anos em que estivemos juntos. Realizaremos uma roda de conversa e uma apresentação oral com alguns registros fotográficos. Entendemos que tal movimento faz parte de uma conduta ética e política da pesquisa em relação aos participantes e ao contexto de investigação. Kramer (2019) vê a devolutiva dos dados como um compromisso, além de constituir-se como um movimento de interação, de partilha e de diálogo. Devolver os dados aos participantes revela-se como uma postura importante a ser adotada na finalização da pesquisa, pois se, durante todo o trabalho, afirmamos a pesquisa como uma etnografia *com* crianças e adultos, a ideia de “*estar em companhia de*” precisa ser mantida até o final.

4 DOS FIOS DO PASSADO ÀS TECEDURAS DO PRESENTE: A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA COM AS CRIANÇAS NO ASSENTAMENTO HISTÓRIAS VIVIDAS

Deixemos que nossos dentes amarelados pelo tempo apareçam e se misturem com o sorriso dos jovens e com os gritos das crianças que correm e brincam na terra onde um dia se encerrou uma batalha. Foi por isso que elas puderam nascer
(Ademar Bogo)

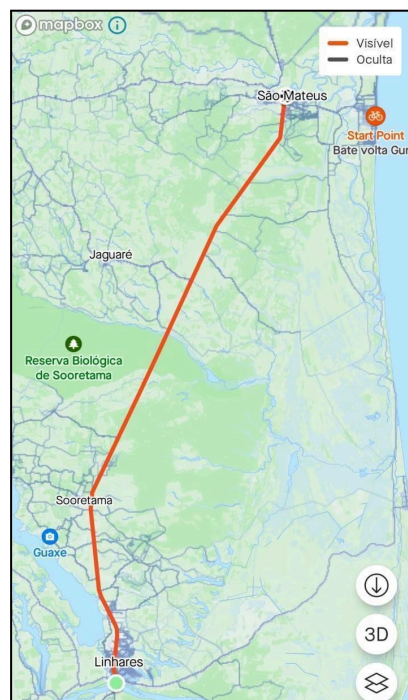
No dia 9 de outubro de 2022, em um domingo ensolarado de intenso calor, saímos às nove horas da manhã de Vitória. Entre cochilos, partidas do jogo *Bubble Shooter* e uma *playlist* de Armandinho e Poesia Acústica, passaram-se cinco horas, com uma parada em Linhares e, enfim, chegamos à rodoviária de São Mateus (Figuras 10 e 11). Aguardamos cerca de duas horas e meia para o próximo ônibus que nos levaria ao distrito do assentamento. Vimos muitas pessoas com malas e semblantes cansados de tanto tempo na rodoviária. Umas iam viajar, outras voltavam para suas casas, mas nos mostrando sempre a rodoviária como um local de passagem, não de saída e de chegada como pontos fixos. Sentamos em um banco em frente a uma praça na tentativa de sermos tocadas pelo vento em meio à sensação de mormaço que nos atingia.

Figura 10 – Trajeto Vitória x Linhares



Fonte: Elaborado pela autora com o aplicativo Strava.

Figura 11 – Trajeto Linhares x São Mateus



Fonte: Elaborado pela autora com o aplicativo Strava.

Conforme as Figuras 10 e 11, destacamos que, de Vitória a Linhares, percorremos cerca de 130km e mais 85km de Linhares a São Mateus. Na rodoviária, conversamos com duas mulheres, uma que perdeu o ônibus de manhã por ter confundido dois lados das plataformas da rodoviária e pegaria o próximo às 15 horas para Teixeira de Freitas/BA, e a outra, uma idosa que era auxiliar de limpeza na rodoviária e estava esperando também dar 15 horas para finalizar a jornada de trabalho. Ambas tinham algo em comum, a pressa de saírem dali para chegar ao conforto das suas moradias. Quando as duas saíram, resolvemos trocar de lugar a fim de buscar um local ainda mais fresco, visto que o sol mudou de direção.

De repente, uma senhora cutuca nosso braço e pergunta para onde estamos indo. Ao respondermos, ela fala que havia nos visto na rodoviária de Vitória, pois o seu neto, um bebê de dois anos havia nos cumprimentado sorridente e respondemos com o mesmo afeto, o que chamou a atenção daquela senhora. Ficamos surpresa pelo fato de ela ter nos observado há tanto tempo e só ter falado conosco agora. Ela questiona sobre o que faríamos no assentamento e nós explicamos sobre a pesquisa. Coincidentemente, ela diz que participou ativamente durante 14 anos do MST, fazendo parte de uma ocupação, junto de seu marido e suas duas filhas, na época ainda crianças. Explica que a participação delas no MST fez com que elas se engajassem nas discussões políticas quando adultas. Tensiona que muitas pessoas de sua família consideram que, se ela construiu sua casa, é porque ganhou terra do Estado, como se fosse ‘de mão beijada’ e não fruto de uma luta intensa de trabalhos nas terras, de ocupação, de moradas na lona preta quando ainda era um acampamento (Diário de campo, outubro de 2022).

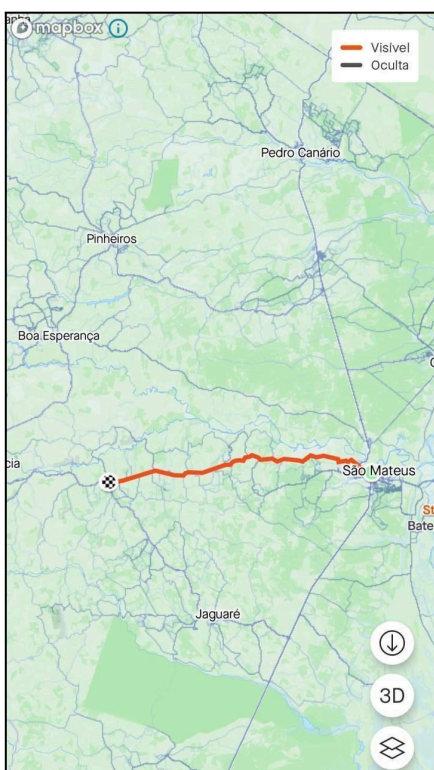
Entre os encontros e os (des)encontros provocados pela etnografia, o tempo passou rápido, o ônibus chegou e nos despedimos, pois as numerações das poltronas são distantes. Da rodoviária de São Mateus à rodovia onde saltamos no distrito do assentamento, viajamos mais 44km (Figura 12). Na rodovia, um casal de educadores (Graciela e Mateus) do MST nos esperava e nos levou para o assentamento, o que deu mais 5km (Figura 13). Escolhemos esses nomes fictícios em decorrência dos seus significados: gratidão e presente. Trata-se de uma forma de agradecer o acolhimento do casal durante todo o percurso da pesquisa.

Não podemos deixar de mencionar a hospitalidade recebida dos Sem Terrinha, das famílias e das educadoras. Hospitalidade, em latim *hospitalitas*, significa um ato de acolher o viajante com tratamento afável e cortês, muito próximo à forma como nos sentimos no Assentamento Histórias Vivas. A hospitalidade reconhecida no (com)viver do MST “Trata-se de um convite à escuta, à humildade, ao reconhecimento do saber que existe para além das páginas do livro” (Moreira, 2021, p. 65). Nessa perspectiva da hospitalidade, aprendemos o porquê de os militantes do MST chamarem uns aos outros de companheiros. A origem da palavra “companheiro” corresponde à expressão latina *cum panis*, concernente ao

ato de compartilhar o pão. Assim nos sentimos durante todo o percurso de pesquisa, como companheiras das crianças e dos adultos com os quais convivemos.

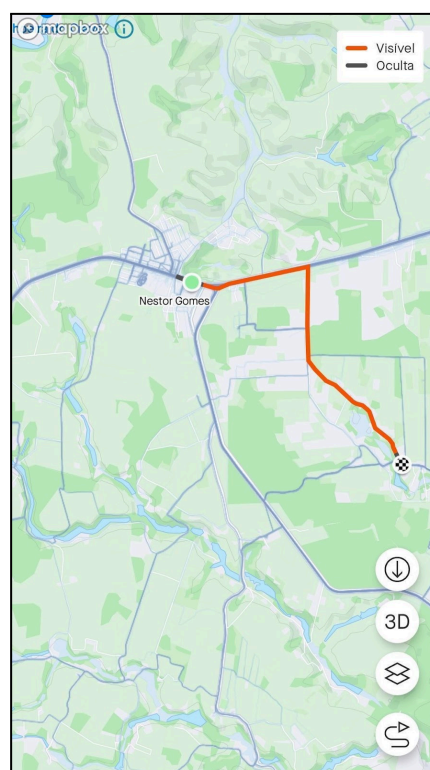
Como destacam Souza e Tomazzoni (2021, p. 84), “A empolgação com a ideia da viagem [torna-se] mais evidente que as resistências a tal deslocamento”, dado o fato de viajarmos cerca de 270km sempre que nos deslocávamos para a pesquisa de campo, mas não deixamos isso atrapalhar o ânimo pelo processo investigativo. Sobre o casal que nos recebeu em nossas viagens ao Assentamento Histórias Vivas, vale destacar que eles moram com duas filhas e, nas casas ao lado, estão os avós das crianças, os primos e a tia. Portanto, três gerações que fazem parte da luta do MST.

Figura 12 – Trajeto São Mateus x Rodovia



Fonte: Elaborado pela autora com o aplicativo Strava.

Figura 13 – Trajeto Rodovia x Assentamento



Fonte: Elaborado pela autora com o aplicativo Strava.

Os trajetos eram longos, como podemos ver nos mapas, com percursos significativos, onde cada rota evocava novas descobertas. Isso nos permitiu dialogar com Sousa e Tomazzoni (2010, p. 5), quando afirmam que “A etnografia pressupõe viajar para outras culturas”, considerando conhecer o (des)conhecido, estranhar o conhecido, encontrar-se com diferentes

identidades e manifestações socioculturais. Em nossas viagens ao assentamento, hospedadas na casa daquela família, acordávamos por volta das cinco da manhã nos dias de semana.

Aos finais de semana, levantávamos um pouco mais tarde, mas tudo dependia da programação. Havia uma movimentação em comum: o galo cantava, os cachorros latiam e ouvíamos barulho de motos na estrada. Os raios de Sol atravessavam as janelas de vidro e iluminavam nossos quartos, como um convite da natureza para nos levantarmos e encarar mais um dia de vida. O café da manhã era recheado de sorrisos, de conversas e de bochechos. Ao relembrarmos os momentos de acordar no assentamento, cabe trazer o sensível poema de Murray (1997, p. 44), intitulado “Receita de olhar”, que nos convida a tornar o nosso olhar uma embarcação leve, que está sempre em movimento:

Nas primeiras horas da manhã
desamarre o olhar
deixe que se derrame
sobre todas as coisas belas
o mundo é sempre novo
e a terra dança e acorda
em acordes de sol
faça do seu olhar imensa caravela.

Aprendemos com as crianças Sem Terrinha que acordar mais um dia no assentamento é sinônimo de se colocar à disposição da descoberta, da admiração, da busca pelo novo, da curiosidade, da plena atenção ao que virá, desde os momentos tranquilos aos mais sérios. Quando nos dirigíamos a caminho da Escola dos Sonhos, em cada lugar por onde passávamos, Graciela buzina e cumprimentava os demais assentados. Muitos deles já estavam trabalhando nas plantações, principalmente de café e de pimenta. À tarde, em determinados dias, conversávamos na varanda da casa, as crianças na rede e nós no banco de madeira, ou andávamos no entorno para prestigiar o belo pôr do sol, sobretudo nos dias quentes (Figura 14). Ayla e Bruna nos faziam companhia.

Figura 14 – Pôr do sol na estrada próxima à casa de Ayla e Bruna



Fonte: Arquivo da autora.

Confessamos que a vida no campo traz uma sensação de aconchego devido ao nosso pertencimento ao contexto rural. O vento puro, mas também a poeira, os buracos e pedras nas estradas de chão e os mosquitos são elementos que podem incomodar algumas pessoas, mas, para nós, apenas remete ao familiar. Em certo momento da pesquisa, Bruna nos pergunta se preferimos o campo ou a cidade. Dissemos que certamente o campo e explicamos as motivações para tal escolha (Diário de campo, outubro de 2022).

Ao longo da pesquisa, observamos que mesmo as conversas mais simples com as crianças, por exemplo, sobre apreciar a natureza, indicar músicas e filmes ou falar sobre signos e horóscopos, resultavam em reflexões interessantes. Isso se dava porque a pesquisa etnográfica nos convida a realizar uma escuta atenta e sensível (Barbier, 1992). Como ressaltam Vallera e Paz (2014, p. 484), “Somos ao mesmo tempo o sábio e o aprendiz da tese que escrevemos: espera-se de nós a produção de um saber, mas não conhecemos ainda esse saber, é necessário partir em busca dele” e é exatamente o que nos propusemos fazer durante as viagens ao assentamento.

Pesquisadora: Qual é o dia do seu aniversário?

Ayla: É dia 1º de maio.

Pesquisadora: Ah, que legal.

Ayla: É legal mesmo, porque é no Dia do Trabalho.

Pesquisadora: Como você aprendeu isso?

Ayla: Antes eu confundia o meu aniversário. Pensava que era no dia 7 de maio. Aí minha mãe me ensinou que era no dia 1º, no Dia do Trabalho.

Pesquisadora: Então é legal fazer aniversário nesse dia?

Ayla: É importante o Dia do Trabalho, porque é um dia muito importante para todas as pessoas.

(Diário de campo, outubro de 2022).

Nunca vimos uma criança comemorar ter nascido no Dia do Trabalho, data reconhecida internacionalmente como uma homenagem a todos trabalhadores do campo ou da cidade. Na Escola dos Sonhos, o dia 13 de maio é comemorado em função da Abolição da Escravatura sancionada em 1888 pela Lei Áurea. Nas letras do alfabeto expostas por meio de imagens e palavras nas salas de aula, a letra Z é representada por Zumbi dos Palmares. Em todos os cartazes que tinham figuras reais ou de desenhos animados de crianças, vimos a presença igual de brancas e negras. Esses elementos são pistas de uma proposta educacional voltada para o enfrentamento do racismo em uma sociedade com raízes escravocratas e patrimonialistas, como o Brasil.

Poderíamos descrever a Escola dos Sonhos e o Assentamento Histórias Vividas a partir do nosso próprio olhar, no entanto, durante as andanças com as crianças, principalmente com Ayla e Bruna, fomos apresentadas a muitos assentados conhecidos na comunidade por suas histórias de vida. Dentre eles, aqueles que são chamados de “Os originários”, o que significa que eles estiveram presentes na ocupação inicial do MST na década de 80.

Uma vez identificada a importância que os originários têm para os Sem Terrinha, a partir de suas falas, fomos inspiradas a realizar uma pesquisa que possibilite uma viagem entre o passado e o presente, pois, como Bruna ressaltou: “Pra gente existir, veio muita gente antes, na nossa história” (Diário de campo, junho de 2023). Talvez possa parecer contraditório desenvolver uma etnografia *com* crianças e dizer que contaremos a história da ocupação por meio das narrativas dos idosos que testemunharam o passado, mas reforçamos que isso se dá exclusivamente em função da fala de Bruna e dos demais Sem Terrinha que, desde o contato inicial conosco, expuseram a preocupação e o zelo com os mais velhos, ao ouvi-los, sobretudo ao resgatar suas memórias sobre uma história que não cabe e não deve ser mantida apenas nas páginas dos livros e dos documentos.

Em virtude do que a ética em uma pesquisa com seres humanos exige, as denominações fictícias para os originários e demais idosos que conhecemos a partir das

crianças foram escolhidas considerando os nomes encontrados na aba “Personalidades”¹⁶ e “Mulheres”¹⁷ do site oficial do MST como uma forma de homenageá-los. Ressaltamos que as memórias dos originários apresentadas no trabalho não foram recuperadas por meio de entrevistas ou de instrumentos metodológicos fechados, mas nas observações participantes guiadas pelas crianças em nossas andanças no Assentamento Histórias Vivas.

4.1 O ACOLHIMENTO DAS INFÂNCIAS NA OCUPAÇÃO

*Sentimos saudade do tempo que já se foi,
mas também esperança naquele que há de vir
(Ademar Bogo)*

Sábado de sol, dia 12 de agosto de 2023. Ayla nos levou para caminhar no Assentamento Histórias Vivas, mas, na verdade, foi um passeio guiado com uma intencionalidade: visitar algumas pessoas idosas, conhecidas como parte dos originários. Cada uma nos contou histórias de um mesmo fenômeno, a ocupação na década de 80, porém com olhares diferentes a partir da atuação que possuíam na época e também com olhares semelhantes quando afirmavam a importância da participação das crianças no MST. Vale ressaltar que se trata de uma das primeiras ocupações do MST no Estado do Espírito Santo.

Um casal (Eduardo e Silvia) com, respectivamente, 67 e 69 anos de idade, recebeu-nos em sua casa pela manhã. Ele participou dos Grupos de Base do MST, mobilizou sindicatos de diferentes trabalhadores, rurais, ferroviários etc., viajando desde o Estado do Espírito Santo até às demais regiões do país. Eduardo também compunha a Direção Nacional do MST e era reconhecido por sua forte atuação. Silvia, por sua vez, trabalhou inicialmente na área da educação e posteriormente dedicou-se à saúde.

Segundo Eduardo, quando realizaram a ocupação, 25% da comunidade eram crianças, sem contar o elevado número de mulheres grávidas que tiveram os bebês durante esse processo. Para ele, não se constituía como um movimento de homem ou de mulher, mas de coletivo e um dos sentidos do “Coletivo é pensar as crianças na resistência” (Diário de campo, agosto de 2023). O que significa tal afirmação? Como exemplos pontuais, Eduardo citou um acontecimento: quando ocuparam a primeira porção de terra, em três dias, receberam uma ordem de despejo dizendo que deveriam sair em uma semana.

¹⁶ Disponível em: <https://mst.org.br/2005/07/04/personalidades-3/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

¹⁷ Disponível em: <https://mst.org.br/temas/mulheres/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

No entanto, isso ocorreu de forma tranquila, uma vez que as lideranças haviam conversado com figuras do Estado e estavam cientes da forma como aconteceria. Avisaram que tinham crianças. Mas onde elas entram? Eduardo relatou que as crianças foram encarregadas de receber essa ordem de despejo entregue por um oficial de Justiça, a fim de sensibilizá-las para a causa. Para ele, além do intuito de sensibilizar, consideravam que as crianças eram respeitadas na sociedade, sobretudo na década de 80, quando muitas legislações avançavam nos seus direitos.

Após deixarem o local inicial da ocupação, dirigiram-se para a rodovia, uma via rural que, na época, ainda não era pavimentada, mas que já tinha uma circulação considerável de transporte. De acordo com Eduardo, esse foi o momento mais complicado, tendo em vista os perigos que podiam existir em permanecer naquele espaço, sobretudo, pensando nas crianças. No entanto, no dia 23 de dezembro de 1985, foram comunicados pelo Estado que poderiam se alojar na Fazenda Experimental do Incaper, parte da área que constitui hoje os quatro assentamentos oriundos dessa ocupação.

Quando estavam ali, a preocupação com as crianças continuava. Além da organização dos voluntários para realizar atividades diárias com elas, todos os dias, durante determinado período, três adultos (o que era revezado cotidianamente) atuavam como seguranças e acompanhavam as crianças até as escolas próximas à área que ocupavam, de modo a garantir que elas tivessem o acesso à educação formal.

No entanto, o movimento ansiava pela criação das próprias escolas do MST, fato esse que ocorreu em 1989. Dentre as atividades realizadas com as crianças, Eduardo destacou as assembleias, os diálogos sobre o que ocorria na ocupação e o ensino da leitura e da escrita. Pensando no contexto atual, Eduardo considerava que todos os militantes assentados deveriam colocar os filhos na Escola dos Sonhos, mas afirmou que, infelizmente, nem todos fizeram essa opção.

Eduardo enfatizou, ainda, que, dentro de sua família, ele se esforça para garantir que as novas gerações a frequentem, defendendo que na Escola dos Sonhos se transmite o legado do movimento. Muitos desafios foram encontrados no processo de institucionalização da escola. Inicialmente, apenas as educadoras recebiam os salários, então elas retiravam cerca de 20% do dinheiro e pagavam a outros funcionários, como as merendeiras (Diário de campo, agosto de 2023). Identificamos, assim, o reconhecimento da escola como espelho dos tensionamentos e das lacunas da sociedade, bem como da compreensão do MST sobre a

importância que a educação escolar tem para a formação das crianças. Se, no presente, há escolas próprias do MST, tal conquista política só foi possível em decorrência da luta e da resistência coletiva que houve no passado. Assim, as crianças são apresentadas a essa história carregada de memórias e de heranças públicas.

4.1.1 “O que seria de nós sem as nossas crianças?”: o coletivo na terra prometida

Todas as sextas-feiras ocorriam mutirões. As famílias e comunidade de modo geral se direcionavam para o espaço escolar para contribuir no que fosse necessário. Eduardo enfatizou ter ajudado na construção do espaço físico da escola. Em suas palavras: “Colocar o primeiro tijolo” (Diário de campo, agosto de 2023), além de outros assentados. Identificamos, portanto, o esforço coletivo em se construir escolas e garantir a educação para os Sem Terrinha.

Da conversa com Eduardo e Silvia, destacamos uma pergunta feita por Eduardo: “O que seria de nós sem as nossas crianças?” (Diário de campo, agosto de 2023). Em seguida, ele olhou em volta, sorriu para Ayla e disse do orgulho de ver como os Sem Terrinha são formados. Em síntese, Eduardo destacou o quanto as crianças do MST são empoderadas politicamente, têm uma bagagem social e cultural para falar em público, realizar apresentações, discutir determinados assuntos, dentre outras iniciativas, o que ele atribui como possível devido à educação.

Continuamos a caminhada em meio a conversas com Ayla que disse conhecer a maioria das histórias que estávamos escutando, mas que era importante sempre ouvi-las, pois cada uma trazia um elemento novo. Após alguns minutos, chegamos à casa do senhor Pedro, o mais velho do assentamento, com 96 anos de idade. Ele estava sentado conversando com as filhas, os netos e os bisnetos. Recebeu um presente em decorrência do Dia dos Pais que seria no dia seguinte.

O senhor Pedro demonstrou orgulho de ter entrado no primeiro carro que chegou à *terra prometida* (Souza; Pizetti; Gomesa; Casali, 2005) no dia inicial da ocupação e de ter trazido os dez filhos junto com a esposa, criando ali a família. Para ele, a vida melhorou em muitos aspectos depois que passaram a constituir o MST, como se uma nova possibilidade de viver estivesse sendo gestada, o que nos leva a recobrar Lispector (1999, p. 43) quando ela afirma: “Para nascer as coisas precisam ter vida, pois nascer é um movimento”.

Especificamente tratando da participação das crianças, o senhor Pedro apresentou um ponto interessante, também sobre o que o casal havia contado dos Sem Terrinha. Disse que receberam a ordem de despejo no acampamento na década de 80: “Quando a gente, adulto, via os homens chegando, a gente gritava pra avisar as crianças: ‘Os homens chegaram, os homens chegaram’ e aí as crianças se reuniam pra receber eles” (Diário de campo, agosto de 2023).

Ao que nos parece, da forma como nos foi relatado, trata-se de um exemplo de articulação entre crianças e adultos, pois, como o senhor Pedro destacou, eles conversavam sobre tais estratégias, de modo que, quando chegasse o momento, as crianças estivessem “preparadas”, mas também os adultos se certificavam de que seria um ato tranquilo, pois antes as lideranças tinham realizado o diálogo com as autoridades. Vimos, portanto, um ponto de encontro entre a preocupação com a proteção das crianças e com a garantia de uma forma de participação delas, não sozinhas e sim no ato de *estar junto* com os adultos.

4.1.2 “Foi um tempo inesquecível”: pela memória, o testemunho da experiência

Enquanto conversávamos, o senhor Pedro mostrou três filhas e apontou para duas delas que participaram de enfrentamentos com os policiais na infância, quando eram organizados cordões de isolamento. Ele disse que elas devem ter muitas memórias sobre isso. Uma delas estava com um problema referente à saúde e não se sentia muito bem para conversar, apenas falou que, embora fosse um momento de intensas lutas no passado, “foi um tempo inesquecível” e, em alguns aspectos, até mais interessante do que atualmente, no sentido do espírito de coletividade que era muito forte na época (Diário de campo, agosto de 2023).

A outra senhora, mais nova, disse que não tem como se esquecer do passado, pois o que ela viveu na infância marcou a sua vida, o que a influenciou na escolha de se tornar uma educadora e de contribuir na educação dos mais novos. Como explica Silva (2014), a memória representa um encontro entre o que está próximo e o que está distante, possibilitando a construção tanto de uma memória individual quanto de uma memória coletiva, tornando-nos sujeitos históricos.

Revisitando um ponto de interseção entre a memória individual e/ou coletiva, a senhora relatou um episódio isolado, que não ocorreu durante os cordões de isolamento, mas em outra situação, quando os policiais tentaram colocar fogo em duas barracas de lona,

fazendo com que ela e os irmãos tivessem que sair correndo com toda a família (Diário de campo, agosto de 2023). O pai destacou esse momento como o único em que algo assim ocorreu, uma reação dos policiais para intimidá-los, pois haviam se sentido confrontados. Em síntese, parece uma memória que, mesmo depois de anos, ela não esquece e a faz destacar a relevância dos processos de resistência.

Ao discorrer sobre os encontros humanos através dos tempos, Arendt cita Karen Blixen: “Todas as desgraças podem ser suportadas se você as colocar em uma história ou narrar uma história a respeito delas” (Blixen, *apud* Arendt, 2016, p. 323). Considerando o reconhecimento da importância de narrar acontecimentos, Arendt (2016) sugere que a alegria e a felicidade só se tornam compreensíveis e significativas para as pessoas quando podem ser expressas e contadas por meio de uma narrativa.

Ainda que nem todos os acontecimentos possam ser armazenados e guardados na memória, Proust (1995) evidencia em sua obra que, quando um ser humano é exposto a um estímulo por mais simples que pareça ser, desencadeia uma intensa lembrança de algum acontecimento que ocorreu no passado, que é rememorado como uma “transmutação da memória”, o que consideramos ocorrer com as pessoas com quem temos conversado em decorrência da sensibilidade que elas possuem ao nos apresentar seus diferentes relatos. Essa lembrança é capaz de provocar uma experiência mágica, de não somente resgatar o que passou, mas também de fugir do modo automático da vida, como uma forma de se libertar do que Proust (1995) nomeia como a “escravidão do presente”, pelo menos por alguns instantes em que essa memória gustativa e sensorial prevalece.

No caso dos assentados que eram crianças quando chegaram à ocupação, mas que se tornaram adultos que seguiram nos processos de luta, construíram as famílias sob os mesmos valores e princípios, entendemos que a infância vivida não ficou restrita ao passado distante, pois ajudou a se tornarem quem são na vida. Portanto, a infância permanece ali de alguma forma, seja nas memórias, seja nas marcas que carregam. Como ensina Castro (2014), para o ser humano formular a compreensão sobre o local atual em que se encontra, é necessário fazer uma viagem à temporalidade sincrônica, uma vez que o sentido dado às experiências se relaciona com a alusão feita ao passado, por exemplo, a infância ou a adolescência.

A exemplo disso, Ramirez (2011, p. 2), ao fundamentar-se em Marcel Proust e Walter Benjamin, afirma que “Nesses autores a oposição entre a infância e a vida adulta também é eliminada à medida que a memória involuntariamente resgata acontecimentos da infância que

são revividos com uma mesma ou superior intensidade na vida adulta”. Dessarte, a infância do passado não estaria tão longe da vida adulta do presente. É possível conectar as diferentes temporalidades, sem esquecermos do tempo histórico que vivemos.

4.1.3 “Quem vai ficar para contar a nossa história?”: a possibilidade de continuidade e de renovação com as novas gerações

Manhã de sábado do dia 24 de junho de 2023, um dia frio, céu nublado e com chuvas esporádicas. Um ensaio para a quadrilha (festa junina) de jovens prevista para a noite ocorreu pela manhã em um espaço anexo à Igreja Católica do assentamento, mesmo local em que geralmente aconteciam assembleias, festas comunitárias e reuniões do Conselho do Assentamento Histórias Vidas. À tarde, Graciela fez um convite para visitarmos a vizinha, uma senhora (Marina) de 92 anos que participou da ocupação da terra em outubro de 1985. No momento da visita, ela estava acompanhada da filha (Priscila) de 67 anos, dos netos e dos bisnetos. Sentada no sofá, Marina e Priscila contam várias histórias que marcaram suas vidas.

Marina: Eu me lembro do dia que vim para cá, **subi no caminhão com meus três filhos pequenos e com as três crianças da minha filha**¹⁸. A gente não sabia pra onde tava indo, porque quando as **lideranças chamavam para participar do movimento e ocupar a terra, não podiam contar o lugar, era por proteção** por causa dos policiais e dos ruralistas que tentavam impedir a gente. As lideranças passavam muito tempo pesquisando, vendo **onde era possível ocupar**. Aí quando a gente chegou aqui, já tinham outras pessoas montando as barracas e a gente se juntou.

Priscila: Eu vim um dia depois, porque fiquei pra trás arrumando as coisas que a gente tinha, mas **as crianças já vieram antes com a minha mãe**.
(Diário de campo, junho de 2023).

Segundo Souza (2005, p. 85), a ocupação se concretizou “Tendo em vista a decisão política de se implantar o MST no estado e o esgotamento da tática das negociações com o Governo, devido à demanda de base [...] após meses de trabalho, de articulação das famílias Sem Terra nos municípios”. Cabe destacar a coragem de abandonar o que tinham construído em outro distrito de São Mateus para se deslocarem para um novo lugar, sem saber qual, mas confiando nas lideranças no MST e no espírito da coletividade. Arendt (2016) afirma que a coragem é essencial na política, pois liberta as pessoas de sua preocupação com a vida e as direciona para a liberdade do mundo.

¹⁸ Ao longo da análise de dados, especialmente nos trechos extraídos do diário de campo, utilizamos o negrito com a intenção de destacar fragmentos relevantes e significativos da fala dos participantes para a construção das interpretações analíticas.

Nessa perspectiva, as senhoras apontam para a coragem de correr riscos, de estar junto, de se expor e de desafiar a normatividade social. Portanto, a coragem revela-se como uma forma de “Inserir-se no mundo e começar uma história própria” (Arendt, 2016, p. 199). Não seria isso que diferentes pessoas reunidas (crianças, adolescentes, adultos e idosos) em prol de um objetivo comum faziam no ano de 1985 ao ocuparem aquela terra, sem certeza se alcançariam o que desejavam, mas certas de que era preciso lutar para iniciar uma nova história?

Marina: A gente era como uma grande família, muitos amigos, **tudo a gente fazia junto.**

Priscila: Não tinha diferença entre a gente, porque **todo mundo tava atrás de um objetivo comum.**

Marina: Será que a Ana tá viva?

Graciela: Quem é Ana?

Marina: Uma grande amiga que eu fiz no caminhão. Quase não tem ninguém vivo pra contar mais, né? **Quem vai ficar pra contar nossa história?!**

(Diário de campo, junho de 2023).

Sobre a pergunta de Marina, “Quem vai ficar pra contar nossa história?”, dialogamos com Almeida (2022, p. 133), ao problematizar que um dos papéis da educação é “A tarefa de legar aos mais novos o mundo do qual são herdeiros”, como um convite para que eles se tornem habitantes e atores desse espaço comum e compartilhado. Marina, em sua questão, lança reflexões importantes acerca do que consiste a educação e da possibilidade de as novas gerações darem continuidade ao mundo, renovando-o e transmitindo o legado do MST, por exemplo, contando a história daqueles que as antecederam, não deixando que essa herança se dissipe no transcorrer dos tempos. Portanto, espera-se que as teceduras do passado marcadas pela tradição continuem se articulando e se integrando ao presente, ainda que com novos fios e arranjos, a depender do engajamento das crianças Sem Terrinha.

Além da preocupação de Marina sobre quem contará a história daquela comunidade, função atribuída às novas gerações, é possível identificar, em suas narrativas, a presença da amizade, não apenas como uma relação de afetividade do âmbito privado como corriqueiramente se percebe na sociedade, mas sobretudo como um elo político, isto é, um diálogo entre companheiros, como ensina Arendt (1993). Argumenta a autora que, geralmente, a amizade é vista como um fenômeno da esfera íntima, em que os amigos compartilham seus sentimentos de maneira afastada do mundo e de suas exigências.

Todavia, fundamentando-se em Aristóteles, ao apresentar a *philia* como a amizade entre os cidadãos e a possibilidade de conversação entre eles na constituição da pólis, Arendt

(1991) atribui relevância política ao conceito de amizade. Portanto, a amizade significa “[...] falar sobre algo que os amigos têm em comum” (Arendt, 1993, p. 98). Como uma das senhoras disse, um objetivo comum foi perseguido entre cada um que se reuniu no caminhão em direção às terras e construíram uma amizade, constituindo, assim, uma comunidade: “A igualação na amizade não significa, naturalmente, que os amigos se tornem os mesmos, ou seja, iguais entre si, mas antes, que se tornem parceiros iguais em um mundo comum – que, juntos, constituam uma comunidade” (p. 99).

Comunidade esta que, segundo Marina e Priscila, havia sido construída por todos que se reuniram para ocupar a terra. Nas palavras de Souza, Pizetti, Gomesa e Casali (2005, p. 111, grifo dos autores), “A entrada na *terra prometida* foi uma festa diferente”. Das barracas de lona preta (Figura 15), casas de estuque foram construídas. Das 300 que participaram inicialmente do ato, 39 famílias conseguiram lotes de terra distribuídos nos 100 alqueires do Assentamento Histórias Vivas e as demais formaram os outros três assentamentos que fazem parte da mesma ocupação. Atualmente, vivem 104 famílias nele. De acordo com as senhoras, “Até hoje, sempre que dá o aniversário do assentamento, a gente comemora, porque na época fizemos festa, a gente ficou tão feliz, realizado, emocionado, pulando de alegria quando soube da notícia” (Diário de campo, junho de 2023).

Figura 15 – Acampamento na década de 80



Fonte: Souza, Pizetti, Gomesa e Casali (2005, p. 110).

Na Figura 15, podemos ver a presença das crianças em meio aos adultos, próximas à represa, ainda no início da ocupação, quando havia apenas barracas de lona preta e distribuição de comidas, sobretudo por meio de doações. A respeito disso, Liebel e Saadi (2012, p. 134, tradução nossa) salientam que, “Quando as crianças participam de movimentos de protesto político ou revolução, isso não é visto como uma forma de participação política, mas, exclusivamente, como uma tendência negativa e um perigo para as crianças”, o que parece ser ressignificado na experiência do acampamento (Figura 15), na medida em que é reconhecida, na história do MST, a presença potencialmente positiva das crianças na ocupação da *terra prometida*, bem como os modos de cuidados construídos *com/para* elas, a fim de simultaneamente protegê-las e, ainda assim, priorizá-las no coletivo.

Diante de tais questões, podemos problematizar: qual o lugar que as crianças ocupam no coletivo? Correia, Giovanetti e Gouvêa (2007) dialogam sobre como as crianças Sem Terrinha ocupam o seu lugar no movimento social do qual fazem parte, entendendo que elas produzem uma identidade singular com base nas referências identitárias de geração e de inserção social. Ao constituírem um movimento social, espera-se que elas se assumam como habitantes do mundo, sem retirar sua condição infantil, mas demarcando uma posição com o significado singular de crianças que lutam (Correia; Giovanetti; Gouvêa, 2007). Ao pensarmos na experiência do MST, podemos afirmar que as crianças reivindicam, em uma luta coletiva com os adultos, aqueles com quem elas partilham esse espaço.

4.1.4 “Eles tinham que lutar pelo direito também, aprenderam a correr atrás”: as crianças como fruto da luta

Marina contou que, certo dia, ainda na década de 80, policiais invadiram o assentamento, o que a fez questionar “Será que pensavam que éramos bandidos?” (Diário de campo, junho de 2023). Um dos policiais entrou na sua casa de estuque, olhou para cima e viu uma caixa de papelão entre a parede e o teto. Ele a abriu imaginando se tratar de uma arma escondida, mas, na verdade, eram as roupas do seu bebê guardadas ali para protegê-las da poeira.

Marina também relatou que, quando chegaram às terras na década de 80, comissões foram organizadas. Ela fazia parte da Comissão de Alimentação. Conforme seu relato, “Se chegasse um saco de farinha, ia um punhadinho pra cada família, tudo era repartido igual” (Diário de campo, junho de 2023). Quando perguntamos sobre a participação das crianças

nesse processo, Marina afirmou que elas estavam em todos os momentos com os adultos, mas também havia ações específicas direcionadas para elas. Os principais responsáveis eram voluntários, com um destaque para as juventudes nos cuidados com a infância. Dentre as ações de jovens e adultos, destacavam-se aquelas voltadas para a educação das crianças.

Segundo ela, essas iniciativas foram essenciais para a construção da escola, que ocorreu cinco anos após o início da ocupação, em 1989. Das ações com os voluntários, passaram a ensinar as crianças em um local improvisado com bancos de madeiras e, posteriormente, ocorreu a institucionalização da escola. Esse local foi construído coletiva e estrategicamente em um ponto que pudesse ser utilizado pelos quatro assentamentos da ocupação. De acordo com o educador Mateus, foi a criação da Comissão de Educação no Assentamento Histórias Vivas que inspirou a construção do Setor de Educação do MST em nível nacional. No decorrer desse processo, ocorreu o primeiro Congresso dos Sem Terra, em 1995 (Figura 16).

Figura 16 – I Congresso dos Sem Terra



Fonte: Souza, Pizetti, Gomesa e Casali (2005, p. 116).

A foto acima ilustra o I Congresso Infanto-Juvenil ocorrido entre os dias 12 e 13 de outubro de 1995, no município de São Mateus. Cerca de 300 crianças e adolescentes das escolas dos assentamentos participaram, além dos adultos (Souza; Pizetti; Gomesa; Casali, 2005). A culminância do evento foi a aprovação de um manifesto. Dentre as reivindicações,

segundo Sousa, Pizetti, Gomesa e Casali (2005), encontravam-se: a) uma sociedade com maior distribuição de renda e justiça social; b) a educação como prioridade para o povo brasileiro; c) a implementação da Reforma Agrária; d) o respeito aos trabalhadores rurais bem como às crianças e aos adolescentes do MST.

Segundo os Sem Terrinha, “[...] somos frutos dessa luta por cidadania; somos filhos do Movimento Sem Terra [...] denunciemos a dura realidade a que estão submetidas as crianças pobres deste país” (Souza; Pizetti; Gomesa; Casali, 2005). O evento foi organizado com marcha, debates, formação e a produção de um documento decorrente da sistematização de pautas sobre direitos e políticas públicas, construído por crianças e adultos. Portanto, sob esse aspecto, poderíamos falar de uma espécie de participação política do MST em companhia dos Sem Terrinha?

Um ponto interessante enfatizado por Marina e Priscila refere-se ao fato de as crianças e dos jovens serem formados para a continuidade da luta, ponto esse recorrente em todos os diálogos construídos com os assentados, principalmente quando conversamos com educadoras. A exemplo disso, dois filhos de Priscila que estavam no caminhão com a avó no dia da ocupação, quando cresceram, também ocuparam terras e participaram da construção de um assentamento no município de Santa Teresa, localizado na região serrana do Estado do Espírito Santo.

Segundo Priscila, a formação dos mais novos era essencial, pois “Eles tinham que lutar pelo direito também, aprenderam a correr atrás” (Diário de campo, junho de 2023). Portanto, a experiência durante a infância, no contexto de um movimento social, pode ter contribuído para que, quando mais velhos, seguissem nos processos de luta, ao se sentirem responsáveis e moradores daquela comunidade.

4.1.5 “Isso me dá força para continuar”: o sonho como motor da história

*Sonhar não significa sonhar a impossibilidade, mas projetar.
Significa arquitetura, conjecturar sobre o amanhã.
O sonho torna-se o motor da história
(Paulo Freire)*

No dia 2 de dezembro de 2023, um sábado chuvoso de final de primavera, Ayla passeava conosco mais uma vez no Assentamento Histórias Vidas. Pela manhã, fomos à casa de um senhor, João, de 65 anos de idade, que mora ali há 31 anos. À tarde, nosso destino foi a casa de outro senhor, Lúcio, de 71 anos, que participou da ocupação na década de 80.

Cada um trouxe memórias a partir de suas diferentes trajetórias que confluem na perspectiva de que a esperança, a luta e o sonho constituam o motor da história, como afirma Freire (2004).

Na casa de João, fomos direcionadas por ele a conhecer as suas plantações. Avistamos pés de cupuaçu, manga, urucum, laranja e jaca, dentre outros. Ele nos explicou sobre a época em que iniciou a produção nas terras, quando algumas pessoas no município o chamavam de “louco” por não plantar café e pimenta como a maioria. No entanto, ele respondia: “Um dia vocês vão me agradecer por isso, penso no presente e no futuro. Aqui tem os dois” (Diário de campo, dezembro de 2023). João destacou em sua fala a preocupação com o meio ambiente, sobretudo com a terra, como um bem comum. Segundo ele, sempre recebeu visitas de turmas da Ufes e de escolas e achou importante esse reconhecimento dos estudantes, daqueles que são novos, pois “Me deixa feliz demais. Dá força pra continuar. Mostra que estamos no caminho certo. Fazendo algo bom para nós” (Diário de campo, dezembro de 2023).

Nessa perspectiva do reconhecimento do “nós”, ao pensar na história e na preocupação com a terra, ele afirmou que se encontrava em débito com os pássaros. Sem entendermos inicialmente tal assertiva, perguntamos o porquê. João nos explicou: “Não sei quem plantou tudo isso, se fui eu ou os pássaros. Eles trabalham de graça comigo” (Diário de campo, dezembro de 2023). Para ele, os pássaros são seus companheiros e aquela terra pertence sobretudo a eles, sendo impossível saber quem plantou cada árvore ou quem é o “dono”. Em suas reflexões, João colocou em xeque um conjunto de princípios da sociedade capitalista, como: acúmulo de riquezas; propriedade privada; posse de terras para obtenção de lucros.

Ao que nos parece, essas falas estão ancoradas nos próprios pressupostos do MST: “A terra é chão que se localiza os bens comuns da natureza [mas] pelas mãos da financeirização, o ar, os minérios, as florestas, a água e a terra, tornaram-se apenas moeda econômica” (MST, 2023, s/p). Sobre a crítica feita pelo MST de que a natureza foi transformada em moeda econômica, recobramos aqui uma poesia de Carlos Nejar, ao apresentar uma experiência contemplativa de se olhar para a beleza da natureza e questionar a submissão do ser humano à mecanização da vida:

Segundo conto: Livro da Terra e dos Homens (Fragmento 6)

Os homens eram sombrios,
esfinges de solidão.

Os homens eram sombrios.

Quiseram tecer de sonhos
a água verde dos rios.

Os homens eram amargos.
Quiseram compor o cisne
nas águas verdes dos lagos.

Os homens eram ardentes
como tochas de amaranto.
Sobre o rosto do poente
deixaram rosas de pranto.

Eram terríveis, terríveis,
Contra o céu do esquecimento
lançavam gumes de fogo
e adormeciam no vento.

Os homens eram de veneto
(de um vento predestinado).
Braços de ferro no tempo
entre o presente e o passado.

Os homens eram ferozes
como estrelas de ambição.

(Carlos Nejar, 2002, p. 57)

O poeta Carlos Nejar, conhecido como um artesão das palavras, ao falar sobre os males que os seres humanos causam à natureza, sombrios, amargos, terríveis, ardentes e ferozes, referindo-se aos acontecimentos reais na sociedade, dialoga com a fala de João, pois constantemente ele demonstra se preocupar com a função social da terra, as formas mais humanizadas de lidar com a natureza, assim como a terra como um bem comum apresentado às novas gerações.

Imbuídas de gratidão pela oportunidade de conhecê-lo pelas histórias contadas, despedimo-nos. Após o horário do almoço, quando a tarde se iniciava, dirigimo-nos à casa de Lúcio. Segundo ele, conversar conosco era como revirar um baú de histórias. Das histórias contadas, destacamos o dia em que houve uma invasão policial nas terras, episódio também lembrado por outros assentados com quem conversamos ao se referirem à árdua época do acampamento, onde um contingente de policiais buscava armas de fogo nas barracas, mas, uma vez não encontradas, recolheram ferramentas de trabalho. Em sua moradia, acharam um livro. De acordo com o senhor Lúcio, ele deixava o livro “Jesus Cristo e política” debaixo do travesseiro, pois todos os dias, à noite, lia antes de dormir, sob a luz de uma lamparina.

Tratava-se de um livro crítico, que discorria sobre questões políticas e, certamente, em um contexto do recente fim da Ditadura Militar (1964-1984), desafiava os ideais ainda

influentes em parte da sociedade. Pensar na censura à cultura, à arte e, sobretudo, à literatura, no que diz respeito ao controle aos livros considerados como perigosos ou imorais nesse contexto político, faz-nos refletir sobre as formas de controle lançadas à formação dos adultos e das crianças. Uma tentativa explícita de conter corpos, mentes pensantes e as possibilidades de “esperançar” (Freire, 1992) por novos horizontes. Para Freire (1992, p. 29), “Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo”.

Nessa perspectiva do “esperançar” como juntar-se com outros, em Freire (1992), ao dialogarmos sobre os modos de ser e estar das crianças no Assentamento Histórias Vivas, Lúcio afirmou que, na ocupação, eram realizadas frequentemente assembleias para discutir e acompanhar os processos de posse das terras com o Estado. Segundo Lúcio, todos precisavam participar, incluindo as crianças. Não poderia haver segregação de escolher quem pode ou não participar, a não ser que alguém estivesse em uma consulta médica ou fora da ocupação no momento (Diário de campo, dezembro de 2023). Ainda que houvesse coordenações específicas, uma apenas para a Educação, em sua visão, todas se envolviam com as infâncias pelo lugar de prioridade ocupado pelas crianças.

Lúcio relatou que, embora tenha criado todos os seus filhos para a luta, ensinando os valores e os princípios políticos do movimento social, nem todos seguiram na militância, mas reconhecem os aprendizados oportunizados no assentamento. Atualmente, com netos e bisnetos, ele tenta envolvê-los também. Ele é avô de Duda. Segundo ele, “Tô apostando nela. Acho que ela vai se dedicar bastante” (Diário de campo, dezembro de 2023). Consideramos interessante ele ter utilizado o verbo “apostar” ao se referir a Duda, no sentido de ver a possibilidade, mas não a certeza de que ela continuará articulada ao MST. Isso significa propiciar as condições formativas, sem arrancar de Duda a escolha do que deseja para sua vida.

Para Lúcio, “Na verdade, a gente fica feliz de ver as nossas crianças pensando em um mundo diferente. Não é dizer que elas são melhores, mas diferentes mesmo” (Diário de campo, dezembro de 2023). Tal assertiva nos faz refletir sobre o que significa dizer que as crianças do/no MST pensam um “mundo diferente”, pois, provavelmente, isso está empreendido com o processo formativo lançado pelos adultos, vislumbrando modos peculiares de participação das crianças. Apreendendo o mundo pela via da experiência em um movimento social, certamente surge uma série de questões singulares nas capturas do mundo

feitas pelas crianças, o que faz com que elas o vejam de um modo diferente, como também ressaltou Lúcio.

Por fim, Lúcio demonstrou indignação com referência àqueles que criticam a formação das crianças no MST, sobretudo no Governo Bolsonaro, quando o presidente: “Dizia que a gente formava milícias, ao invés de valorizar o trabalho das crianças, reconhecer o modo como elas têm visto o mundo. Mas tudo bem, bom que nossas crianças não ouvem ele, né?” (Diário de campo, dezembro de 2023). Escutar sobre a formação das crianças associada à criação de milícias, sem dúvidas, além de constranger e incomodar aquele senhor, faz com que ele sinta o movimento desrespeitado, pois a responsabilidade do MST depositada na educação das crianças é atacada sob os holofotes das mídias nacionais e internacionais, mediante a fala de alguém que ocupava naquele momento a autoridade máxima de uma nação, um exemplo evidente de “banalização do poder da palavra” (Krenak, 2020).

4.2 A ESCOLA DOS SONHOS: UMA APOSTA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

*As gerações futuras sempre têm o direito de saber o que as outras fizeram.
O que lhes deixam como herança.
Estas podem vir como castigo ou como recompensa.
(Ademar Bogo)*

Os fios do passado decorrentes dos processos de luta e de resistência do MST reverberam nas teceduras do presente. Teceduras essas que, no caso da educação, se articulam sobretudo na aposta ético-política (Araújo; Auer, 2022) feita na formação das novas gerações, o que se dá pela responsabilidade coletiva dos adultos que ali residem *para/com* as crianças e daqueles que assumem o papel de educadoras na Escola dos Sonhos.

É uma aposta ética, pois parte do compromisso daqueles que chegaram primeiro ao MST e que, ao se envolverem com o processo educativo e formativo dos Sem Terrinha, têm como horizonte que estes possam se responsabilizar pela continuidade das lutas coletivas do MST. Essa aposta também é política, pois a educação vislumbra que os mais novos se formem e, ao mesmo tempo, se engajem na experiência política desse movimento social.

4.2.1 “A gente é democrático na hora de escolher”: a representação das crianças na Assembleia Nacional dos Sem Terrinha

Nas viagens ao Assentamento Histórias Vivas, conversamos muito com os Sem Terrinha que também gostavam de nos fazer perguntas, trocar ideias, na medida em que

ganhavam confiança e estreitaram os laços. Em pouco tempo, construímos uma espécie de amizade, atentando-nos a “[...] buscar uma rigorosa fidelidade do modo como as crianças se exprimem e as crianças se exprimem pela palavra, pelo corpo, pelo gesto, pelos desenhos, pelas formas gráficas que realizam. Essa rigorosa atenção aos conteúdos e às formas de comunicação das crianças exige metodologias verdadeiramente adaptáveis a elas” (Sarmiento, 2016, p. 13). Em um domingo ensolarado de primavera, dia 9 de outubro de 2022, Bruna e Ayla contaram sobre como a Escola dos Sonhos se organizava para a Semana dos Sem Terrinha que teria início no dia seguinte (10) e para a Assembleia Nacional na terça-feira (11).

Ayla: Aí, vai ter três representantes de cada sala na Assembleia.

Pesquisadora: Você vai ser uma delas?

Ayla: Não. Sabe, eu já participei em outros anos, agora dei minha vez pros outros. Tem que dar.

Pesquisadora: Sim, é importante que todos tenham a oportunidade de participar.

Ayla: Sim, a gente é democrático na hora de escolher, não só no tema desse ano que é ‘Viva a democracia’ [risos].

Bruna: É o justo também.

(Diário de campo, outubro de 2022).

Entendemos que a afirmação de Ayla sobre a democracia não se restringe ao conteúdo abordado na Assembleia Nacional dos Sem Terrinha, mas também se estende aos modos de escolha dos representantes e ao reconhecimento de que seus colegas também devem ter o direito à participação. O jeito simples de falar sobre democracia daquela criança, ao mesmo tempo potente, aproxima-se do que compreendemos: democracia como experiência que se dá na relação entre os seres humanos. Bruna concluiu que tal iniciativa é justa. As meninas explicam que, dos três representantes escolhidos em cada sala, um deles seria responsável por fazer um relatório do que foi debatido no evento a fim de contar para os colegas da respectiva sala de aula nos dias seguintes. Uma atividade difícil por exigir sistematização, no entanto as educadoras que participaram com as crianças se colocaram à disposição para ajudá-las e auxiliá-las em todo o processo.

Entre palavras de ordem, músicas, danças e apresentação de fantoches trazendo à tona elementos lúdicos, a Assembleia durou duas horas e quatorze minutos contando com a presença de crianças de todo o Brasil com seus diferentes sotaques e jeitos de se colocarem em público, umas tímidas, outras mais desinibidas. Porém, muito antes do início, às quatorze horas, na Escola dos Sonhos, as educadoras fizeram um movimento com as crianças para organizar a sala de aula, colar cartazes e colocar outros símbolos que representam a identidade

dos Sem Terrinha (Figura 17). As cadeiras também foram dispostas em formato de círculo, permitindo que crianças e educadoras se entreolhassem.

Figura 17 – Sala ornamentada para a Assembleia Nacional dos Sem Terrinha



Fonte: Arquivo da autora.

Ressaltamos que a sala de aula se encontrava com uma parte da ornamentação anterior, pois, na segunda-feira (10 de outubro), a escola recebeu um dirigente nacional do MST do Setor de Educação, que dialogou com as crianças do 1º ao 5º ano sobre a história do MST, a infância dos Sem Terra e a identidade dos Sem Terrinha. “Se nós, educadores e famílias, não contamos a história das lutas do MST, vocês, crianças, não se apropriam” (Diário de campo, outubro de 2022). Essa foi uma das primeiras falas daquele senhor que participou do início da ocupação do assentamento. Ao falar sobre a terra como um bem da natureza, ao lado da água e do ar, embora nem todos se apropriem dela na sociedade, ele questionou: “Por que alguns têm terra e outros não?” (Diário de campo, outubro de 2022).

Pelas conversas e observações em campo, identificamos que a terra é trabalhada como um bem comum com os Sem Terrinha. Dentre as respostas, as crianças destacaram: “Porque nem todos têm dinheiro”. “Porque tem gente que não herda”. “Porque alguns precisam lutar para conseguir e outros não” (Diário de campo, outubro de 2022). Diante das respostas, e ao afirmar que a identidade dos Sem Terrinha é coletiva e encontra-se fundamentada nos

princípios pedagógicos e políticos do MST, o palestrante afirmou que os Sem Terrinha conseguem reivindicar melhor do que muitos adultos. No entanto, ele questionou que algumas crianças não estavam falando muito na roda de conversa.

Bombassaro (2010) destaca que, em uma roda, a conversa é essencial, é um espaço para o diálogo, que deve estar presente e pode ser aprendido. Por mais que seja perceptível o estímulo à curiosidade, às perguntas instigantes e às exposições orais, nos momentos de roda, é necessário atentar para o risco de as crianças falarem a partir do que os adultos querem ouvir para corresponder ao que é colocado a elas como expectativa, tensionando, assim, o sentido da participação. Silva (2015) entende que a conversa em roda envolve o exercício da fala e da comunicação democrática, permitindo uma interlocução polifônica. Além disso, acrescentamos que os gestos, as expressões corporais, o silêncio e os cochichos paralelos entre as crianças também podem ser tomados como uma espécie de participação e de enfrentamento aos comandos estabelecidos pelos adultos.

De repente ouvimos um menino de nove anos, com sorriso travesso e olhos atentos cochichar baixinho no ouvido de Ayla **‘Se me der um doce, eu participo, falo bastante até’**. Ayla ri e responde ‘Esse garoto hein’. Algumas crianças aproveitam a deixa do palestrante e fazem perguntas, outras já parecem um pouco inquietas por já estarem ali sentadas há horas (Diário de campo, outubro de 2022).

O menino não falou sobre desejar um doce em troca de sua participação em voz alta, mas sim sussurrando para outra criança, para que só ela o ouvisse. Ele conseguiu subverter o que os adultos ali esperavam e, talvez, seja um modo peculiar de tomar parte daquela experiência, de ocupar aquele espaço, portanto, um jeito próprio de participar. Compreendemos que há assuntos sobre os quais as crianças podem se sentir mais confortáveis falando entre seus pares. Isso não significa que ele não soubesse a importância de sua participação pela via oral, mas simplesmente não quis falar no momento. O menino não se sentiu obrigado a se posicionar na roda de conversa para atender às expectativas dos adultos. A decisão partiu dele, e o seu silêncio foi respeitado, o que é importante. Como afirma Sirota (2001), as crianças são produtos e atores sociais, elas têm seus próprios modos de produzir sentido na sociedade, de compreender valores e normas.

Ao final da palestra, o palestrante perguntou: “Vocês estão animados para lutar?” (Diário de campo, outubro de 2022). Quase todos gritaram que sim e ergueram o braço para cima. Alguns até se colocaram de pé. Ele não pediu a nenhuma criança especificamente para falar e não a instigou mais a fazer perguntas. Quando percebeu que não havia mais

demonstração de interesse em se posicionarem oralmente, encerrou a roda de conversa. Questionamos que a questão final do palestrante é importante, pois, anteriormente ao Encontro Regional dos Sem Terrinha, foram sistematizadas ações ao longo do ano letivo sobre o significado de lutar. Se isso não tivesse acontecido, as crianças provavelmente apenas teriam seguido o “coletivo” sem entusiasmo para compreender o que estava em pauta, isto é, a motivação para a luta parece ter feito sentido para elas.

4.2.2 “Quando a gente sai daqui, da escola, perde a pertença”: o sentido atribuído à Escola dos Sonhos

A Escola dos Sonhos (Figura 18) se localiza à beira de uma estrada que separa os quatro assentamentos decorrentes da ocupação organizada em outubro de 1985. Ao lado dela, há uma Igreja Católica fazendo parte da mesma propriedade. É uma construção pequena, cujas paredes são nas cores cinza e azul. Observamos que o chão é de cimento, algumas janelas são de madeira cinza, sem vidro, e outras são todas de vidro. Não seguem um padrão estético único, assim como as portas. A maior parte do telhado é de eternit, e o restante é de telha de barro.

Figura 18 – Escola dos Sonhos



Fonte: Arquivo da autora.

Considerando o turno matutino e o vespertino, há quatro turmas de 1º ao 5º ano de organização pluridocente com 52 alunos e duas turmas de educação infantil com 25 crianças de três a cinco anos de idade¹⁹. Para estas últimas, existe o atendimento em tempo integral. Além das salas de aula, há um refeitório onde crianças e adultos fazem as refeições juntos, uma sala de secretaria, uma cozinha aglutinada com a copa, um cômodo para guardar ferramentas de agricultura e um depósito pequeno para materiais de limpeza.

Ainda no que diz respeito à estrutura da escola, quanto aos banheiros, há um para as educadoras, um para as meninas e outro para os meninos. Cada um deles apenas com um vaso sanitário. Embora não haja biblioteca, existe o cantinho da leitura, onde estão dispostos livros em cima de uma mesa no canto do refeitório. Nos arredores da instituição, há hortas e jardins feitos pelas crianças sob orientação de educadoras. Também há um campo de futebol aberto e um parquinho, o que foi uma conquista recente, segundo as crianças, com brinquedos coloridos de plástico (balanço, escorregador etc.) e uma mesa de *ping pong*. O espaço que mais chama a atenção é a Assembleia (Figura 19), pois difere da infraestrutura das escolas a que estamos habituados.

Figura 19 – A assembleia da escola



Fonte: Arquivo da autora.

¹⁹ Vale destacar que esses dados quantitativos foram coletados no início da pesquisa de campo, o que implica que poderão sofrer alterações ao longo dos anos.

Quando estávamos conversando com algumas meninas sobre as hortas que elas fazem na escola, Bruna veio e pegou em nossas mãos, dizendo: ‘Tia, eu quero que você conheça a escola comigo, ok?’. Concordamos, pedimos licença às meninas e saímos com Bruna. Ela mostra atentamente cada um dos espaços.

[...]

Bruna: Assembleia, tia, é tipo uma reunião onde a gente chama todo mundo para explicar sobre alguma coisa. Aí, ali no meio fica alguém coordenando.

Pesquisadora: Sobre quais coisas?

Bruna: Coisas que a gente precisa decidir.

(Diário de campo, outubro de 2022).

A Assembleia fica embaixo de um telhado de eternit com pilastras de cimento e de vergalhões. Apenas a parte em que fica uma mesa e um banco maior similar ao de igrejas tem piso de cimento. A maioria do espaço da Assembleia onde estão as cadeiras azuis de plástico enfileiradas tem o chão de terra. Bruna reconheceu a Assembleia como o local de tomada de decisões. Apontou ainda para a presença de um coordenador. Segundo ela, as crianças menores que frequentavam a educação infantil também eram envolvidas em tais atividades. Ainda que não possamos afirmar que a existência de um espaço denominado Assembleia garanta, necessariamente, a participação das crianças, ao menos podemos registrar o reconhecimento da importância de tal experiência, sem contar que a fala de Bruna evidenciou um entendimento interessante acerca do que se trata a realização de uma Assembleia e seu sentido político.

A rotina escolar se iniciava com o momento denominado “Formação”. Nele, todas as crianças e educadoras se reuniam no quintal da escola em um grande círculo e cantavam músicas dos Sem Terrinha. Os informes do dia e as demais orientações eram transmitidos também. Depois cada turma se direcionava para a respectiva sala de aula. As crianças estavam divididas na escola em quatro setores: “Esporte e Lazer”, “Agropecuário”, “Ambiente externo” e “Jardim”. Dessa forma, quando deslocados para a sala de aula, eles seguiam para a atividade referente ao seu setor. Primeiro, ainda em sala, a coordenadora do setor direcionava as funções das demais crianças e a Secretária do setor escrevia o que foi combinado, depois seguiam para a tarefa.

Segundo as educadoras, o setor mais disputado pelas crianças era “Esporte e Lazer”, pois elas ficavam responsáveis por escolher as brincadeiras que seriam feitas em cada semana, o que é considerado divertido por elas. No dia 10 de outubro de 2022, acompanhamos as crianças dos setores que cuidavam dos jardins e das hortas. Mesmo aquelas que eram

coordenadoras e secretárias ajudavam na tarefa e chamavam a atenção daquelas que porventura não estivessem cumprindo devidamente o que foi combinado.

Ayla veio até mim e perguntou se eu estava gostando dos setores. Eu disse que sim, pois era uma dinâmica muito diferente do que eu conhecia.

Ayla: Fico pensando em quando eu tiver que ir pra outra escola, porque aqui só tem até 5º ano.

Pesquisadora: Como você se sente?

Ayla: Ah, eu fico triste, né? Quando a gente sai daqui, da escola, perde a pertença. (Diário de campo, outubro de 2022).

A respeito da pertença, os pais de Ayla comentaram que nem toda escola do assentamento consegue organizar uma rotina como aquela instituição. Há educadoras em algumas escolas que não são do MST. A maioria dos diretores são indicados pelo prefeito ou pelo Estado, sem diálogos com o MST, a depender do regime institucional. Quando Ayla revelou a tristeza de trocar de escola, entendemos que ela tinha receio do que iria enfrentar na próxima instituição, pois não tinha certeza de como seria a dinâmica. Ayla falou sobre a pertença e seus pais esclareceram sobre a resistência e as formas que a escola precisa criar para subverter as ordens verticais que nela chegam.

Em diálogo com o educador Mateus, ele apresentou um conjunto de desafios com os quais as escolas do MST lidam cotidianamente a partir de demandas, de certa forma, impostas pelo Estado, tais como: a) criação do cargo do diretor escolar, pois trabalhava-se apenas com coordenador; b) alteração dos critérios de escolha para educadoras das instituições educacionais. Segundo ele, as escolas do MST historicamente trabalham com a auto-organização, visto que centralizar o poder na figura de um gestor desconfigura a ideia do movimento. No entanto, segundo o educador, “Desde 2017 ou 2018, isso mudou pelo Estado, a gente precisou ter diretor e pedagogo também” (Diário de campo, julho de 2023), o que contradiz os princípios do MST.

Ainda em sua fala, Mateus explicou: “Antigamente nós, do MST, podíamos intervir nos critérios de escolha para educadores. Isso mudou aos poucos, com cada vez menos autonomia do nosso movimento e mais centralidade do Estado” (Diário de campo, julho de 2023). Portanto, educadoras que não necessariamente conhecem a história do MST, os ideais políticos e o projeto de educação podem ser selecionadas para atuar nas escolas do movimento, sem uma necessária participação do MST no processo de escolha. Entendemos que tal processo de seleção pode impactar a formação das crianças, independentemente se são do MST ou não.

Há resistência de algumas famílias assentadas aos princípios pedagógicos e políticos do movimento e da educação do campo. Em contrapartida, há crianças cujas famílias não são assentadas nem vinculadas ao MST, mas estudam na Escola dos Sonhos. Ao perguntarmos à educadora Graciela quais motivações levam as famílias não assentadas a matricular seus filhos na escola do assentamento, ela destacou a realização dos eventos no assentamento, o trabalho dos educandos de visita às famílias, a convivência na comunidade religiosa e nas atividades de lazer, mas, sobretudo, o reconhecimento da qualidade da formação das crianças:

O reconhecimento pela qualidade do ensino é socializado pelas próprias famílias que já tiveram os filhos matriculados e, em sua maioria, fizeram parte do processo de ocupação, ou que são filhos dessas famílias e já reconhecem a escola como um espaço de valorização da memória e da história da comunidade, e também os ex-estudantes que socializam a vivência simbólica que tiveram nessa escola (Diário de campo, novembro de 2024).

Diante de tais motivações, observamos que, na Escola dos Sonhos, os Sem Terrinha convivem com crianças que não pertencem ao MST, mas compartilham uma experiência formativa em comum. A educadora considera importante a convivência entre as crianças de fora e de dentro do movimento social, pois elas têm a oportunidade de refletir “[...] sobre as diferentes realidades e conseguem fazer paralelos sobre os territórios reafirmando a importância da escola e do MST” (Diário de campo, novembro de 2024). O processo de acolhimento dessas crianças perpassa todo o ano letivo e ocorre juntamente com as famílias para dar-lhes condições de se apropriarem da proposta educacional e contribuir de sua maneira.

Ao pensarmos na importância da formação dos Sem Terrinha para a política, consideramos interessante que eles convivam com crianças de diferentes realidades, uma vez que a política é uma experiência que se dá entre diferentes seres humanos. Se a Escola dos Sonhos se restringisse apenas àquelas que pertencem ao MST, a formação se limitaria a lidar com os que são reconhecidos como “iguais”, sem ampliar os horizontes de reflexões com os que são diferentes. Compreendemos que, quando as novas gerações saem de casa e passam a se relacionar com diferentes pessoas e adquirir conhecimentos na escola, o contato com o mundo público é potencializado.

Para além da convivência entre os diferentes na Escola dos Sonhos, compreendemos que, embora a instituição tenha como foco central a luta do MST, ela demonstra uma abertura no modo de formar e ensinar às crianças, acolhendo diferentes perspectivas na apresentação

do mundo. Assim, não observamos a afirmação de uma história única, mas sim o incentivo à escuta, à pluralidade e ao diálogo com múltiplas realidades.

Ao que nos parece, transmitir o legado do MST nas escolas é um ato de resistência e decorre da responsabilidade coletiva assumida pelas educadoras e assentados, visto que constantemente a criação de novas medidas do Estado tensiona os ideais e os princípios desse movimento social. Pensar nesses desafios a partir do entendimento de uma criança se justifica, como afirma Kramer (1999), pois compreender a visão da infância é fundamental para entender a maneira como o mundo a observa. Ao seu modo, Ayla explicitamente demonstra entender que a sua presença em escolas que não são do MST pode causar preconceito e exclusão. Isso explica o medo de perder a pertença.

Cotidianamente, a Escola dos Sonhos lida com esses desafios impostos pelo Estado que tenta aos poucos retirar a autonomia de uma educação advinda de um movimento social. Desafios esses que são subvertidos pela via da luta e são abordados *com* as crianças, para que elas compreendam, à sua maneira, a realidade em que vivem, bem como os significados de se constituírem como um coletivo.

Apesar de compreendermos a intervenção do Estado para a entrada de educadores não pertencentes ao MST às escolas do assentamento como uma medida que contraria a vontade de um movimento social, como um artifício de controle, retirando a autonomia que possuía até determinado período, algumas reflexões ainda assim se fazem necessárias. Os educadores “de fora” assumem também um lugar de recém-chegados, pois não estão habituados com os valores e os princípios do MST. Nesse sentido, as educadoras e as crianças do MST, ao longo da pesquisa, contaram que os acolhem, mas nem todos se sentem abertos ou desejam ocupar aquelas salas de aulas, sem contar os preconceitos existentes.

Entendemos que um duplo movimento é imprescindível: a abertura dos novos que chegam às escolas do assentamento para experienciar uma rotina com especificidades próprias em comparação com as escolas das cidades e, ao mesmo tempo, a flexibilidade de quem é do movimento para conhecer outras visões de mundo daqueles que possuem vivências tão diferentes. Não obstante a importância de uma educação em consonância com a realidade na qual as escolas do assentamento se encontram inseridas, vislumbra-se que a educação não se dá em uma redoma sob influência de uma perspectiva única e isolada.

A esse respeito, recobramos uma conversa em que Sophia, Fernando, Bruna e Riquelvi nos contaram que foram convidados por escolas (não vinculadas ao MST) do distrito de São

Mateus para explicar sobre a auto-organização e a mística. Segundo Sophia, “Aí nós conversamos com os educandos de lá. Falamos o que aprendemos, como nos relacionamos com os outros” (Diário de campo, setembro de 2024). As crianças destacaram que se sentiram contentes com o convite e o diálogo estabelecido, pois, ao invés de a escola convidar somente as educadoras, enfatizaram que gostariam da participação dos Sem Terrinha. Para Riquelvi, “Isso faz a gente se sentir importante” (Diário de campo, setembro de 2024). O ponto de maior destaque na fala das crianças é a experiência de dialogar com educandos que são de outra escola e vivem um cotidiano distinto. Não obstante os obstáculos enfrentados pelas escolas dos assentamentos e os preconceitos sofridos, observamos as possibilidades de interlocução entre instituições com diferentes formatos de pensar a educação.

Os muros simples das paredes da escola são enfeitados por cartazes coloridos feitos pelas crianças que expõem uma série de demandas, dentre elas: “Educação do campo é direito e não esmola”. “Sou Sem Terrinha do MST, acordo todo dia para lutar você vai ver”. “Movimento Sem Terra: por escola, terra e dignidade”. Além dos setores, as crianças compõem cinco núcleos: “Paulo Freire”, “Girassóis do amanhecer”, “Unidos por diferentes saberes”, “Organização de Paulo Freire” e “Construtores do futuro”. Sobre este último, ao que nos parece, o projeto de educação pautado na apresentação do legado historicamente produzido pelo MST, como um convite de amor a um mundo mais justo, associa-se à ideia de “Construtores do futuro” (Figura 20).

Figura 20 – Quadro artístico “Construtores do futuro”



Fonte: Arquivo da autora.

Destacamos que o nome do núcleo “Construtores do futuro” foi escolhido pelas próprias crianças. Não obstante os diferentes olhares sobre a participação política das crianças, entendemos que não é o fato de elas nascerem que as torna, de forma automática e natural, participantes da política. Embora haja um zelo explícito com o acolhimento das crianças, conforme demonstrado nas falas dos participantes da pesquisa e nas propostas educativas do MST, é possível problematizar a partir da expressão “Construtores do futuro”, com frequência utilizada socialmente para se referir às infâncias, analisando se o investimento feito na formação das crianças também leva em consideração o futuro adulto, visando à continuidade da luta.

A exemplo disso, Wyness, Harrison e Buchanan (2004) discutem experiências que estão mais relacionadas com o futuro das crianças como cidadãos, em vez de tentativas de redefinir suas posições sociais como jovens cidadãos, com poucos direitos típicos dos adultos. Para eles, há ambiguidades na relação entre infância e política, influenciando os modos como enxergar as crianças. Segundo Wyness, Harrison e Buchanan (2004), as crianças podem participar nos espaços públicos, no tempo presente e no futuro. Nesse contexto, elas não são vistas como seres que irão se tornar adultos quando amadurecerem, mas são enxergadas dentro do espaço temporal que estão vivenciando.

Identificamos, na experiência política do MST com as crianças, uma grandeza dada a educação e a formação por meio da convivência e da socialização, atribuindo uma preocupação com as novas gerações. Para Arendt (2016, p. 222), cada ser humano que nasce representa um início, “Não de algo, mas de alguém que é, ele próprio, um iniciador”. Em Arendt (2016), não é possível termos certeza de que as crianças que nascem se comprometerão com o mundo no sentido político, mas, ainda assim, elas trazem consigo a possibilidade do novo, fazendo com que essa assertiva esteja em certo diálogo com o que se pretende no Núcleo “Construtores do futuro”, principalmente se alterarmos para “Construtores do futuro? Uma aposta ético-política”.

Cada dia da semana, um núcleo é responsável por coordenar o momento de “Formação” no início da rotina, no recreio e durante as demais atividades do dia. As crianças escolhidas geralmente utilizavam as anotações no caderno como um suporte, porque precisavam falar em público e, se tivessem dúvidas no processo, as educadoras ajudavam. Ainda na rotina da Escola dos Sonhos, observamos alguns exercícios de separação de sílabas nos quadros da sala de aula. A escolha das palavras não era aleatória: girassol, vassoura, massa, pessoa, assassino, assalariado, compromisso, profissão etc. As palavras têm a ver com a luta do MST, assim como os livros no “Cantinho da leitura”, e com os nomes dos núcleos mencionados. O MST também tem em sua organização política a divisão de núcleos. Nessa perspectiva, a escola busca seguir a formatação do MST.

Considerando os modos de organização da rotina na Escola dos Sonhos, compreendemos que, na instituição escolar, por meio da transmissão dos saberes historicamente produzidos pela humanidade que constituem um legado comum e público, o professor, em “[...] face à criança é como se ele [ou ela] fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo” (Arendt, 2016, p. 239). Young-Bruehl (1997) sugere que os educadores devem introduzir as crianças no mundo, fornecendo-lhes subsídios para compreendê-lo de maneira precisa e imparcial, a fim de que, ao amadurecerem, possam agir inteligentemente. Contudo, Almeida (2010) entende que, se o mundo está em crise e se os adultos perdem o interesse por ele e não se sentem parte do mesmo universo, tornam-se incapazes de educar as crianças. Sem o mundo, Arendt (2016) afirma que a educação se tornaria somente uma função da vida, reduzindo-se a um treinamento da prática do viver.

O MST encontra na escola um modo de preservar a sua herança, de transmitir parte do seu legado, de resistir às atitudes da sociedade contrárias às ideias do MST e de convencer determinadas famílias mais distantes do MST a aceitar a participação das crianças. Para Arendt (2016), mesmo que a escola não seja o mundo, ela representa um certo sentido de mundo para as crianças. Assim, historicamente, tratavam de demandas das primeiras famílias da ocupação que buscavam criar uma escola diferente, alinhada ao pensamento e à formação do MST, permitindo às crianças interpretar uma visão de mundo.

Como anuncia Freire (1993, p. 29), “A educação já foi tida como mágica, podia tudo, e como negativa, nada podia. Chegamos à humildade: ela não é a chave da transformação da sociedade. Mas pode fazer algumas coisas importantes, entre elas abrir caminhos para intervir no mundo”. Mesmo que a escola não seja capaz sozinha de mudar a sociedade, a depender das escolhas, da organização cotidiana, da visão de mundo e do currículo construídos pelos adultos (se querem ou não se responsabilizar pelas crianças), ela pode contribuir para uma educação voltada ao pensamento que conserve a autoridade e a tradição. Com o objetivo de manter a história e a memória da luta coletiva bem como fortalecer a sua continuidade, a mística é vivenciada cotidianamente na Escola dos Sonhos. Duda e Sophia nos contaram que a mística ocorre no mínimo uma vez por semana, na quarta ou na sexta-feira, a depender da agenda de atividades semanais, bem como das demandas que surgem (Diário de campo, setembro de 2024).

É perceptível na Escola dos Sonhos a preocupação das crianças com os combinados estabelecidos, com as normas do coletivo, com a alimentação de todos. A exemplo disso, no horário do almoço, Sophia, Bruna, Ayla e Mauro questionaram o Estado, no início do ano letivo, sobre a proibição de que os adultos se alimentassem com as crianças na escola. Nas palavras de Ayla: “A gente arrumou uma briga feia no início do ano. Os educadores trabalham na escola igual os alunos, fazem as coisas, se cansam lá. Então todo mundo tem que ter direito de comer” (Diário de campo, outubro de 2022).

As crianças consideraram injusta a lei que coloca a merenda escolar como destinada exclusivamente aos alunos, pois, na perspectiva delas, todos deveriam comer. Ao notarmos a preocupação dos Sem Terrinha em compartilhar o alimento, identificamos o cuidado sob uma perspectiva relacional e afetiva de responsabilidade, tal como discorrem Lara e Castro (2016). Para as autoras, só se atribui a ideia de ser exclusivamente responsável aos adultos em uma sociedade adultocêntrica, mas as crianças também podem ser sujeitos responsáveis pelo outro,

interpelados por uma demanda cuja resposta exige uma experiência heteronômica de afetividade (Lara; Castro, 2016).

O questionamento das crianças expôs o desejo de compartilhar as refeições com os adultos, o que pode revelar uma forma de participação ao tensionar uma orientação legal do Estado, julgando-a como “injusta” e tomando parte na ação coletiva. Santos e Silva (2016) afirmam que as crianças fazem escolhas estratégicas que as colocam em situações que desejam. Por ser uma mobilização que surgiu das crianças, porém ganhou mais força com as educadoras, podemos presumir que se trata de uma forma de resistência coletiva das crianças e dos adultos.

Ao discorrer sobre a experiência de formação humana do MST, Arenhart (2006) destaca práticas, como solidariedade, consciência de classe, participação infantil, cultivo da memória social, coletividade, valorização da cultura rural e reconhecimento do ser humano como sujeito histórico. Esses são elementos que expressam a presença do MST como sujeito educativo.

Para Arenhart (2006, p. 74, grifo nosso), “Aliam-se ao MST **os anúncios das crianças** que, com toda sua inventabilidade, resistência, subversão e sensibilidade, mostraram que a **experiência do novo pode prevalecer**”. Essa afirmação de Arenhart (2006) nos faz pensar na inauguração do novo que pode ocorrer com a chegada das novas gerações no mundo na perspectiva de Hannah Arendt e na ideia de constituição de novos sujeitos educativos com o processo coletivo de educar-se no MST, o que pode acontecer também para os adultos, quando estes assumem um certo papel de “recém-chegados”.

4.2.3 “Todo mundo tem que ter casa”: um novo elemento no repertório do mundo

Na manhã de sexta-feira (23 de junho de 2023), foi feito um bingo coletivo na Escola dos Sonhos. Bruna e uma amiga coordenaram a brincadeira, sorteando os números, anunciando-os e conferindo as cartelas. Foi solicitado pelas educadoras que as crianças maiores pudessem auxiliar as pequenas durante o bingo, pois algumas tinham dificuldade em reconhecer os números, evidenciando a solicitude e a cooperação em todos se ajudarem, mesmo em uma espécie de “competição”, como no caso do que um jogo prevê. Sophia pediu que nos sentássemos ao lado dela. Ao olharmos para o lado direito do banco em que estávamos, vimos um menino de seis anos de idade que frequentava a educação infantil apoiado sobre a mesa, concentradamente desenhando algo nos espaços em branco entre os

números da cartela. Perguntamos o que significava. Ele respondeu que estava desenhando as casas dos números (Figura 21).

Pesquisadora: Por que?

Criança: Todo mundo tem que ter casa.

Pesquisadora: Mas como o número 6 vai fazer? Não tem nenhum espaço vazio perto dele.

Criança: É só o número 14 dividir a casa com ele, o 8 dividir com o 15, o 19 com o 26, aí todos vão ter casa.

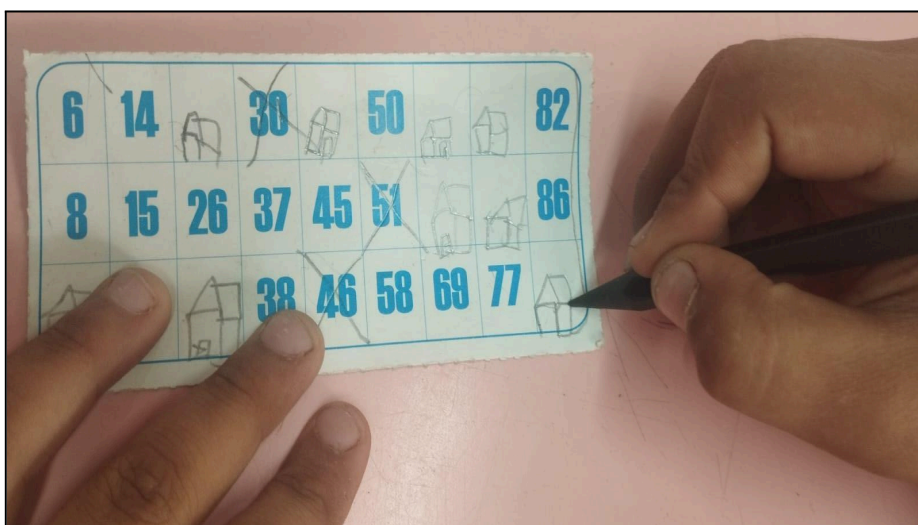
Após alguns minutos, ele diz que terminou de construir todas as casas e mostra que fez uma casa grande atrás da cartela.

Pesquisadora: Para que essa casa grande?

Criança: É o lugar onde todos se juntam para a festa.

(Diário de campo, junho de 2023).

Figura 21 – Criança desenhando casas na cartela do bingo



Fonte: Arquivo da autora.

Embora ele estivesse participando do bingo coletivo, percebemos que a sua atenção estava mais voltada para o desenho na cartela. Portanto, o sentido da cartela, dos números e das listras foi ressignificado por meio de um horizonte mais significativo para ele. Considerando esse acontecimento, cabe destacarmos que, para Arendt (1991, p. 32), na cadeia de relações humanas, “[...] uma narrativa constituída, um novo elemento, vem somar-se ao repertório do mundo”, o que foge da previsibilidade da vida. A exemplo disso, o menino traz no que pode parecer somente um gesto de desenhar casas – talvez isso pudesse ter passado despercebido pelos olhares alheios – o reconhecimento da importância da moradia para todos.

Ademais, com a percepção de que se as pessoas que têm algo simbólico e material pudessem dividir com aqueles que não possuem, novas formas de coabitar o mundo seriam

criadas. Identificamos, no olhar sensível dessa criança, o aceno para um conjunto de sentimentos públicos, como a solidariedade, a justiça e a fraternidade. Certamente muitas possibilidades de interpretação podem ser tecidas a partir da cena que presenciamos, mas o que prevalece é a dimensão ética, poética e, sobretudo, política expressada na criação do desenho e na potência da invenção da criança ao anunciar uma ideia sobre o mundo e nos explicar do seu próprio jeito.

Soares e Oliveira (2023) afirmam que as crianças buscam formas de reivindicar sua participação nos processos educativos por meio de diversas linguagens, corporais, gestuais, verbais e artísticas, pelas quais expressam seus anseios, necessidades, opiniões, percepções e compreensões sobre os espaços e as relações, demonstrando estar atentas às condições concretas de vida desse ambiente. No caso dessa cena, a criança utiliza um desenho para manifestar uma opinião e um anseio: todos os números precisam de uma casa.

Pelo que podemos depreender, os números estariam representando ali seres humanos. Trata-se de uma ideia que ele constrói a partir de uma visão criada de sociedade. Pollard (1985, p. 39) problematiza que “As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças mais são criticadas nas suas infantilidades [...] deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas ‘soluções’ originais para os problemas”.

Em interlocução com Pollard (1985), consideramos, portanto, que, propositadamente ou não, é possível afirmar que o menino apresenta uma espécie de “solução original” para a falta de moradia que afeta a vida de muitas pessoas no Brasil assim como para o déficit habitacional existente. Também podemos dialogar com Sarmento (2016) ao afirmar que, devido à sua grande plasticidade na renovação das formas e conteúdos, as crianças têm o potencial de propor e sugerir novas maneiras de ver o mundo, diferentes das visões cristalizadas nas culturas dominantes das sociedades.

Destacamos como essa criança consegue romper com um modo de ver o mundo nas culturas dominantes e reinventar uma realidade por meio da sua criação artística, carregada de uma potência política. A cena observada nos faz refletir sobre como a criança é capaz de reconhecer a casa como um direito que deve ser assegurado a todas as pessoas, independentemente de pertencerem ao MST ou não. Para ela, não basta que alguns tenham um espaço (na cartela do bingo), mas sim que esse direito seja oportunizado a todos, mesmo

que isso signifique ter que compartilhar o local com os outros, sem concentrar a posse em uma única pessoa.

Acreditamos que esse olhar do menino decorre da reflexão do MST sobre a Terra, a água, o ar, o Sol e as florestas como bens comuns, ultrapassando o âmbito da mera necessidade e do espaço privado. Se, em Arendt (2020), o espaço privado se refere ao ocultamento e à individualidade, compreendemos que o MST, pelo contrário, aposta em um espaço público, onde cada um possa ser visto e ouvido na companhia dos outros. O olhar do menino reforça essa visão, visto que, ao perceber a moradia como um bem de todos, passa a compreender o mundo como um espaço coletivo em que todos têm o direito de se manifestar. Assim, o que parece apenas uma observação da criança em um jogo é capaz de nos mostrar como as crianças são introduzidas à política, por meio de uma experiência compartilhada com os adultos.

Após quarenta minutos de jogo, um Sem Terrinha ganhou o bingo coletivo. Foi anunciado o prêmio: um grande recipiente cheio de pipoca. Nesse momento, a pedagoga o parabenizou e anunciou que ele tinha o desafio de receber e compartilhar o prêmio. As crianças ficaram felizes e ansiosas para comer a pipoca. A organização e a distribuição da pipoca também ficaram a cargo de Bruna e da amiga.

Sophia: Aqui é assim, sempre que um ganha tem que dividir com todo mundo.

Pesquisadora: O que você acha disso?

Sophia: Acho muito importante, pois todos ganham.

(Diário de campo, junho de 2023).

Tendo em vista o diálogo com Sophia e tantos outros (re)tratos analisados sobre o que vivenciamos, observamos que a Escola dos Sonhos aposta em um processo educativo alinhado aos valores e princípios do MST, com destaque para o humanismo e a solidariedade (MST, 2023). O humanismo é um dos fundamentos da dignidade humana, segundo Arendt (1989), que considera a capacidade de ação dos seres humanos, a possibilidade de escolha ética e a afirmação das singularidades dentro da pluralidade. Em diálogo com essa reflexão, Araújo e Auer (2023) destacam que a educação tem o compromisso de formar as crianças, introduzindo-as gradualmente no mundo, com o objetivo de renová-lo e motivá-las ao cultivo de virtudes e sentimentos públicos, como justiça, coragem, cidadania, solidariedade, democracia, compaixão e fraternidade.

4.2.4 “A semente foi lançada”: a participação na X Noite Cultural

Dia 11 de agosto de 2023, ocorreu a X Noite Cultural do Assentamento Histórias Vividas. Bruna, Ayla, Sophia, Riquelvi, Fernando e Duda estavam presentes e nos cumprimentaram desde o início com um abraço. Todos eles participaram da mística e da quadrilha, contudo Sophia se ausentou do momento da dança por questões religiosas. Atitude esta observada em outros momentos.

Reconhecemos, então, a importância da escola como um local estratégico para o contato da criança com o MST e com o legado que este carrega, uma vez que a família não lhe permite participar de certos atos. No entanto, quando a ação é vinculada diretamente com a escola, Sophia se faz presente. Embora ela não tenha dançado a quadrilha, atuou na mística, dado o reconhecimento formativo e político. Portanto, se não houvesse a escola e as educadoras que mobilizam a participação dos Sem Terrinha, criando espaços e tempos, dialogando com a comunidade, sobretudo com as crianças e as famílias, quais implicações isso acarretaria para a formação de Sophia?

Considerando que Sophia não participa de um conjunto de atos do MST fora dos encargos da instituição escolar, em função dos impedimentos da religião, da família, de certa maneira, a responsabilidade pelos laços criados entre ela e o mundo é assumida pela Escola dos Sonhos, oportunizando que deles ela se aproprie e com eles se familiarize por meio de uma experiência formativa de participação. A organização da X Noite Cultural ficou a cargo da Escola dos Sonhos. Dentre os objetivos, segundo as educadoras, estavam:

Manter viva a memória histórica da luta pela terra para as novas gerações incentivando o protagonismo e a autonomia das crianças; oferecer um espaço de integração e socialização de experiências entre educandos, educadores e lideranças dos movimentos populares da região; celebrar a contribuição da escola na construção da história rumo aos 40 anos do MST; realizar apresentações culturais vinculadas aos povos do campo incentivando a resistência e a luta coletiva por território, educação e cultura no campo (Diário de campo, agosto de 2023).

A partir disso, consideramos o quão coerente com a proposta político-educacional é o nome fictício escolhido para o assentamento pelas crianças, Histórias Vividas. Uma educadora destacou que “Um povo que não mantém viva a mística da luta, da história, pode perder sua identidade” (Diário de campo, agosto de 2023). No âmbito da mística realizada, ressaltamos um trecho lido por uma criança, em que a história do MST foi contada metaforicamente:

Já fomos crianças, engatinhamos, aprendemos a caminhar e a falar. **Fomos aprendendo na adolescência, na juventude** e na maturidade. Fomos peneirando e sabendo deixar cair o que não nos faz bem e **guardamos com preciosidade tudo aquilo que nos humaniza**. Chegamos na maturidade sabendo que não estamos e **nem queremos andar só. Aprendemos a olhar o tempo** e a distância com a vontade de **caminhar ao encontro daquela bela moça chamada revolução** (Diário de campo, agosto de 2023).

Ao final da mística, dois dirigentes nacionais do MST foram convidados para uma breve fala. Um deles destacou “Eu não preciso dizer mais nada, as crianças falaram tudo por nós e isso é revolução” (Diário de campo, agosto de 2023). Se, etimologicamente, revolução deriva do latim e vem do verbo *revolvere* (*re* = de novo e *volvere* = girar), usado politicamente como o movimento de revoltar-se contra algum tipo de poder estabelecido, o que o militante quer dizer com as crianças representarem uma revolução? Revolução esta que é caracterizada como a “bela moça” na mística.

Questionamos, então, se é possível compreender o sentido de revolução no vislumbre de uma experiência de participação política do MST, em companhia das crianças — novas gerações que, segundo uma das crianças da Escola dos Sonhos, em seu texto lido na mística, são “Gestadas pelos que antecederam, paridos pelo povo” (Diário de campo, agosto de 2023). Tal problematização dialoga com a fala de Bruna ao recitar publicamente no evento: “Nosso movimento nasce através da luta e da resistência coletiva! A semente foi lançada!” (Diário de campo, agosto de 2023). A quadrilha final da X Noite Cultural, denominada “Frutos da luta e da resistência”, ocorreu ao som da música “Arraiá dos Danadinhos”, apresentada pelos Sem Terrinha da Escola dos Sonhos.

No entanto, cada passo tradicional foi complementado. Enquanto duas educadoras “gritavam” animadamente a quadrilha, elas adicionavam frases, muitas delas faladas pelas crianças: “Avalantu impulsionando a participação popular”; “Anarriê na luta contra o facismo no Brasil e no mundo”; “Cumprimento de damas contra todas as formas de violência, pelo respeito à vida, à diversidade, mulheres na luta semeando a resistência”; “Grande roda é o povo na luta pela garantia dos seus direitos”; “Olha a chuva [...], olha a cobra [...], olha o Sem Terrinha na continuidade da luta rumo aos quarenta anos do MST” (Diário de campo, agosto de 2023). Uma quadrilha que, embora siga os passos-padrão de dança, consegue adicionar fios de resignificação, traduzindo a dimensão política do movimento social.

A comunidade assistiu a tudo com admiração e gritou: “Viva a infância Sem Terra” (Diário de campo, agosto de 2023). Segundo relatos das educadoras, adultos e idosos do assentamento, todos os anos, perguntam com antecedência quando ocorrerá a Noite Cultural,

pois valorizam as apresentações das crianças e a integração das diferentes gerações nos processos educacionais. Presenciamos isso no período da tarde, pois pessoas do assentamento que não trabalham na instituição escolar se reuniram para contribuir na organização, sem contar que o evento ocorreu no espaço físico anexo à Igreja Católica, onde acontecem a maioria das reuniões e assembleias da comunidade. Assim, é uma atividade que ultrapassa os limites de uma instituição escolar, pois é direcionada para todo o assentamento, a partir do entendimento de que a educação diz respeito a todos.

Entre as apresentações culturais, as comidas típicas e o forró, brincamos com dois meninos de seis anos de idade em um balanço utilizado na mística. Eles também pediram para jogar em nosso celular e escolheram o clássico *Bubble Shooter*. O objetivo é combinar três ou mais bolhas para estourá-las. Para facilitar, é possível comprar bombinhas e foguetes. Para cada fase, recebem moedas. Os dois criaram as próprias regras: eles eram uma equipe e cada um jogava uma partida. Dialogaram sobre as possíveis estratégias. Percebemos que eles gastavam as moedas para comprar ferramentas que pudessem otimizar os resultados. Explicamos a eles que, se continuassem assim, as moedas poderiam acabar e que talvez ficasse mais difícil avançar no jogo. Um deles continuou utilizando-as. Depois de instantes, virou-se para o amigo e questionou sorrindo: “Pra que juntar moedinhas, gastar pra passar a fase e aí ganhar mais?” (Diário de campo, agosto de 2023).

Uma pergunta que, à primeira vista, pode parecer simples, torna-se complexa quando olhamos o pano de fundo. Ao que nos parece, a reflexão manifestada pelo Sem Terrinha revela uma forma de participação política. Ainda que existam modos instituídos das crianças em participar, como a mística, as Cirandas Infantis, as rodas de conversas e os debates realizados, também nos chamam a atenção as cenas genuínas do cotidiano, movimentos importantes que qualificam singularmente as experiências das crianças, nas quais elas apresentam suas próprias inquietações, provocando aqueles ao seu redor a pensar de outro modo.

Não é esta a lógica da nossa sociedade: obter dinheiro, gastar, trabalhar e visar, cada vez mais, à aquisição de bens de consumo? Um jogo não estaria seguindo os mesmos objetivos da vida real? Mas, afinal, há sentido nisso ou há uma finalidade?

Carvalho (2021), na *live*²⁰ intitulada “Pensar a experiência escolar”, problematiza a diferença entre buscar um sentido e buscar uma finalidade ou uma função. O que difere o

²⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VbHZ4XKQdWU&t=1s>. Acesso em: 20 jun. 2023.

sentido da finalidade é a relação que estabelecemos e como nos colocamos em cada situação. Para o autor, a finalidade está ligada à forma instrumental de meio e de fins, enquanto no sentido não cabe a preocupação e a pergunta sobre qual a função, pois isso destruiria o próprio significado. A criança nos leva a pensar no sentido do acúmulo no jogo, pois a finalidade não a convence. Acúmulo este que na sociedade se presentifica na busca incessante pelo dinheiro, no vício de comprar e de consumir, entre tantos outros exemplos que poderiam ser citados.

Algumas perguntas se fazem necessárias: como as crianças de um movimento popular percebem essas questões a partir de um jogo que, direta ou indiretamente, reproduz o que ocorre na vida real? Qual o papel dos adultos em relação às espontâneas problematizações das crianças? Tais inquietações podem revelar algo sobre uma possibilidade de participação política das crianças? Nascimento (2020, p. 14) questiona que “Abrir espaço para ouvi-las é diferente de apenas dar voz para as crianças, porque, independentemente de darmos ou não voz a elas, uma vez que elas têm voz, é importante criar espaços onde as crianças possam se manifestar, negociar e participar”.

Sobre esse aspecto, recobramos um ponto colocado por Graciela: “Todas as atividades próximas estão articuladas ao aniversário de 40 anos do MST, estendendo-se a tudo aquilo que é realizado com os Sem Terrinha, até mesmo dentro da escola” (Diário de campo, maio de 2023), o que identificamos ao nos debruçarmos sobre as publicações do MST no YouTube, articuladas com a Reforma Agrária.

Uma cena despertou interesse, publicada no final de maio de 2023. Sob a legenda de Valmir Fernandes: “No chão de terra vermelha, suas risadas ecoam. Em meio à natureza, suas almas voam. Desenhando sonhos com giz colorido. Crescem em resistência, no amor compartilhado”, fotos de crianças, com destaque aos bebês em meio aos adultos, próximos a colheitas, foram postadas. As *hashtags* tão populares, como forma de linguagem para divulgar ideias, tópicos ou discussões na internet, foram utilizadas na publicação: “Tô Com o MST” e “Reforma Agrária”.

Durante o mês de junho de 2023, enquanto o contato com o assentamento investigado prossegue, novas postagens foram feitas no Canal do YouTube, em âmbito nacional, relacionadas com a infância Sem Terrinha, sob as legendas “No campo das letras, floresce a educação, um instrumento de transformação e Com a caneta da educação na mão. Traça linhas de resistência e união. Escreve palavras de amor e de paz. Nas páginas da vida, onde a esperança jaz”.

As postagens dialogam com o que experienciamos na Escola dos Sonhos e nos demais espaços do Assentamento Histórias Vidas: o anúncio de que as crianças crescem no contexto de um movimento social, em meio à resistência. Como afirma Castro (2004, p. 218), “Reconhecer-se como alguém que faz parte do lugar onde mora significa poder estar aí de maneira que o que faço conta para tornar aquele lugar o que ele é”, portanto participar de um movimento social significa reconhecer-se e ser reconhecido como parte integrante de um coletivo.

4.2.5 “Calma, você está indo bem, continua”: o trabalho de pesquisa das crianças no assentamento

Entre o final de novembro e o início de dezembro de 2023, ocorreu um movimento de pesquisa de crianças da Escola dos Sonhos no Assentamento Histórias Vidas. A atividade intitulada “Avaliação final: pesquisa e produção de conhecimento” apresentou como tema “A relação do meio ambiente com a minha família”. Tal movimento decorreu de um plano de estudo construído a partir da pesquisa realizada pelos Sem Terrinha com a comunidade. Importante ressaltar que o plano de estudo representa um importante instrumento da Pedagogia da Alternância na educação do campo, conhecido como método-guia. Trata-se de uma forma de capturar elementos da realidade para os estudos científicos desenvolvidos pelos/com os educandos, estabelecendo uma mediação entre as suas vidas escolares e as sociais/políticas (MST, 2023).

A justificativa da temática do plano de estudo realizado em tal atividade na Escola dos Sonhos se deu no reconhecimento da importância de a instituição escolar contribuir com as demandas do assentamento, identificando questões que exigiam maiores reflexões e possíveis “caminhos” para direcionar os assentados. Portanto, participaram da apresentação representantes da comunidade, além das famílias.

As pesquisas trouxeram temas relevantes para a vida no assentamento, como: as diferentes formas de coleta de lixo; as consequências dos agrotóxicos para o meio ambiente e o ser humano; os diversos tipos de sementes, destacando as mais recomendáveis para os plantios; dentre outros. Cada criança da turma responsável pela Avaliação Final apresentou sua pesquisa, por meio de uma exposição oral, fazendo uso de *datashow* para projetar o trabalho escrito bem como as ilustrações. Chamou a nossa atenção que um Sem Terrinha, ao demonstrar nervosismo ao falar em público, foi fortalecido pela amizade de Fernando.

Sentado na primeira fileira, ele sorriu para o amigo, fez um sinal de “joinha” e disse bem baixinho, mexendo os lábios lentamente: “Calma, você está indo bem, continua” (Diário de campo, dezembro de 2023).

Embora a fala de Fernando possa ressoar, em uma primeira análise, somente como uma frase gentil direcionada a um amigo, compreendemos a grandeza de tal ato, ao revelar uma espécie de responsabilidade afetiva. Trata-se de um compromisso daquela criança em preocupar-se com o afeto e os sentimentos do outro, no reconhecimento do cuidado que ele merece *ter* e com o qual *deve ser* tratado. Assumir tal ato é parte de uma rede complexa de relacionamento da qual ele integra.

Ao final de cada apresentação, as demais crianças da Escola dos Sonhos, educadoras e comunidade em geral podem fazer perguntas ou tecer considerações. Lúcio e João, que moram no assentamento há décadas, comentam várias pesquisas, na perspectiva de reconhecer o cuidado das crianças e de suas educadoras com a comunidade. Um deles evidencia que as crianças precisam levar essas produções para os familiares que não puderam estar presentes ali, de modo que esses possam compreender questões ambientais e sociais, com as quais ainda têm dificuldades em lidar. Em suas palavras, é necessário ‘Colocar juízo na cabeça de alguns, porque as crianças querem ensinar a gente adulto, mas tem gente que não quer mudar’ (Diário de campo, dezembro de 2023).

A exposição desse senhor evidencia o reconhecimento da possível troca entre crianças e adultos, visto que, para ele, os Sem Terrinha ensinam também os mais velhos, por exemplo, ao desenvolverem suas pesquisas no assentamento e apresentar os resultados, contribuindo para a vida em comunidade. É importante refletir sobre a abertura existente dentro do movimento para alterar aspectos internos e considerar que, embora as novas gerações consigam realizar suas intervenções no cotidiano, esse processo ainda pode representar um desafio. Também indica que ele percebe como, na sociedade adultocêntrica, a tendência é que adultos não escutem as crianças. Mostra, ainda, que as relações entre crianças e adultos nem sempre são harmoniosas, podendo ter dissonâncias e conflitos em qualquer realidade social.

Durante o horário de almoço, Bruna, após pedir para sentar conosco durante a apresentação das pesquisas, convidou-nos também para procurar os amigos. Depois de brincar, cantando e tocando violão nas *playlists* dos Sem Terrinha, andamos pela Escola dos Sonhos. Nas paredes, avistamos poemas. Fernando, Riquelvi e Sophia mostraram e explicaram o que elaboraram, referindo-se ao aniversário do assentamento em outubro de 2023. Ao conversarmos acerca da proposta, entendemos que os poemas foram decorrentes de

um processo de construção coletiva e de reflexões com as educadoras sobre a história e a trajetória do Assentamento Histórias Vividas durante os 38 anos de existência:

A luta pela terra

[...]

No ano 1985, várias famílias vieram
Quando a primeira ocupação se formou

Passaram por muitas dificuldades
A fome, a miséria e o preconceito
Mas continuaram a lutar
Pelos seus direitos e pela Reforma Agrária Popular

Conquistaram muitas coisas
Como saúde, moradia e educação
Conquistaram estas coisas com muita luta e resistência
Esse é meu direito, eu não abro mão

Parabéns MST
Por esta grande conquista
E também aos adultos, crianças e adolescentes
Que entraram nessa grande partilha

(Poema de Sophia)

A importância da terra

Isso tudo começou
Quando alguém falou
Por que tem tanta terra e não plantar?
E com essa frase todo mundo apoiou
Eles se organizaram com muita animação
E assim começaram a lutar
Mas não podemos esquecer
Da enxada e do facão
Essa foi a ação!

Numa madrugada fria
No Assentamento
[...]
Mais de 300 famílias de vários lugares do Espírito Santo
Vieram participar da ocupação
Para lutar por Reforma Agrária

E com muita felicidade
Mesmo com várias dificuldades
Como a fome, a miséria, o preconceito e a desigualdade,
Chegaram as conquistas e vitórias
Que marcaram nossa história
E com isso quero parabenizar
Quem nos fez ter essa bela memória

(Poema de Riquelvi)

Conquista da terra

Numa madrugada fria
Aqui vieram ocupar
A Fazenda Georgina
Tem história para contar

Muita fome eles passaram
E muito frio também
Mais continuaram lutando
E resistiram muito também

Vários homens, mulheres, idosos e crianças
Estavam na luta a esperar
Quebrando muitas barreiras
Para a terra conquistar

Parabéns Assentamento
Queremos te parabenizar
Pelos seus 38 anos
Que estamos a celebrar

Com orgulho em nossos peitos
Continuaremos a lutar
Para garantir nossos direitos
E a sociedade transformar

(Poema de Fernando)

(Diário de campo, dezembro de 2023).

Os poemas intitulados “A luta pela terra”, “A importância da terra” e “Conquista da terra”, respectivamente, de Sophia, Riquelvi e Fernando, apresentam interessantes questões sobre a construção do Assentamento Histórias Vidas: a) o reconhecimento da luta pela terra como um bem comum, transcendendo a ideia de apenas uma luta por moradia; b) as demandas por um conjunto de direitos sociais; c) as dificuldades encontradas na ocupação; d) a ideia de coletivo ao utilizarem o “nós” e o encontro entre gerações (crianças, mulheres, homens e idosos); e) a gratidão e o orgulho da história de lutas que puderam conhecer a partir das narrativas daqueles que vieram antes. O fato de os Sem Terrinha terem ciência — ainda que compreendam à sua maneira — dos desafios da primeira ocupação, como a fome, a desigualdade, o preconceito e a miséria, mas também das conquistas posteriores, isto é, a garantia do direito à moradia, à saúde e à educação, pode significar que eles têm sido tratados no MST como “herdeiros autorizados do passado” (Carvalho, 2017).

Decerto a infância no MST tem suas especificidades. As crianças compartilham a ideia da alimentação, da moradia e da educação como um direito de todos, da terra como um bem

comum. Leem sobre heróis (heroínas) reais que revolucionam e não sobre princesas (príncipes) romantizados, mas ainda são crianças que brincam, que têm seus interesses próprios, que discordam e discutem entre si.

4.2.6 “Que o medo não impeça as mãos e os caminhos das novas gerações”: a participação no XXXVI Encontro Estadual das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

Entre os dias 27 e 29 de junho de 2024, ocorreu, no Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes), em São Mateus, o XXXVI Encontro Estadual das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, reunindo, aproximadamente, 250 profissionais e 20 crianças. Como temática, privilegiou-se “MST 40 anos: Práxis educativa, construindo a Reforma Agrária Popular, vivenciando a Agroecologia”. Foram estabelecidos como objetivos:

Celebrar os 40 anos da educação no MST; ser espaço de compreensão da conjuntura da educação nacional e estadual; ser espaço de valorizar nossas conquistas – com amostras dos produtos da Reforma Agrária; ser espaço de mística que aponta o futuro; ser espaço para garantir a unidade e o fortalecimento do Setor de Educação do MST (Diário de campo, junho de 2024).

A programação abarcou místicas, palestras, apresentação de práticas pedagógicas, reuniões, debates, avaliações e Cirandas. Durante os dias do evento, todos dormiam em barracas ou nos dormitórios, compartilhavam as refeições e as tarefas cotidianas (limpeza, cozinha etc.), partindo do princípio político do MST da auto-organicidade. Os dias do evento estavam ensolarados, mas as tardes traziam consigo frescor e culminaram em noites frias, mas cheias de acalantos calorosos das atividades que seguiam com toda a energia. Não obstante a participação das crianças no encontro, chamou-nos a atenção que, em muitas atividades, elas se encontravam no ambiente destinado às Cirandas sob a mediação de alguns adultos. Ainda que na apresentação de práticas pedagógicas traduzidas em metodologias participativas, educadoras as expunham, destacando que os estudantes participaram de todo o processo como protagonistas, eles não estavam ali para relatar como os adultos, embora todas tenham sido convidadas para o evento.

No evento, a história da educação do MST foi contada por meio de uma apresentação das diferentes gerações, retratada como “[...] uma caminhada feita com teimosia e luta pela educação básica das crianças assentadas/acampadas, pais, professores, jovens e educandos que têm batalhado. Às vezes junto, às vezes cada um do seu jeito e com as condições de

cada momento” (Diário de campo, junho de 2024). A sentença em destaque revela o reconhecimento de que cada um participa dentro de suas possibilidades e considerando as condições existenciais de cada momento. Mesmo que nem sempre a luta seja feita do modo como se almeja, a teimosia e o *estar junto* são perseguidos.

Das crianças que participaram do evento nem todas permaneceram nos três dias na Ciranda. Ayla, Bruna, Duda, Sophia, Riquelvi e Fernando não estiveram no encontro. Há que se destacar que as atividades da Ciranda ocorriam ao longo do dia, mas, nos momentos das refeições, das pausas para descanso e da hora de dormir, as crianças encontravam-se com suas famílias. Das místicas organizadas pelos adultos, no decorrer do evento, algumas delas participaram. A colaboração delas tornou-se mais efetiva na mística no dia do encerramento, cujo compromisso foi atribuído a elas e aos responsáveis pela Ciranda.

No ato do fechamento, uma educadora, após a mística realizada pelas crianças afirmou: “Que o medo não impeça as mãos e os caminhos das novas gerações” (Diário de campo, julho de 2024). Tal assertiva evidencia mais uma vez o cuidado com os caminhos a serem trilhados pelos recém-chegados ao mundo, mas sob a vigília de não deixar que o medo dificulte a ação das crianças. Isso significa que cabe o cuidado para não tomar a direção da luta coletiva antes de elas conseguirem agir e decidir o que desejam.

Ao decorrer do evento, após a mística realizada pelas crianças e adultos pertencentes à Ciranda, destacou-se a necessidade de “Semear com as futuras gerações” (Diário de campo, julho de 2024), o que dialoga com a fala anterior da educadora. Discorreram sobre educar os mais novos, mas também os adultos, por exemplo, ao questionarem: “Se eu não participo do encontro, como vou contribuir para a formação dos educandos na base?” (Diário de campo, junho de 2024). Tal pergunta nos instiga a refletir que pensar a participação política como experiência dos adultos também requer problematizações, pois não há como assegurar que, ao avançar para a fase adulta, as condições para a política serão necessariamente atendidas, portanto a formação no MST perpassa todas as gerações.

Após destacar a importância da participação dos adultos no evento do MST para estender a educação das crianças, uma educadora fez a pergunta: “Qual o sentido real de estar aqui?” (Diário de campo, junho de 2024). Pensar o sentido de ocupar aquele espaço encontra-se associado ao sentido da política e ao da educação no MST, haja vista que, sem uma concepção de política, seria ainda mais desafiador apostar e reconhecer a participação política das crianças.

Ao que nos parece, o MST demonstra acolher os mundos inimagináveis das crianças ao afirmar: “Tem que enfrentar os desafios que a luta vai pondo no dia a dia de todos nós, inclusive das crianças. Queremos que ajudem a preparar nossas crianças para agir, para refletir, para resolver os problemas e transformar a realidade” (Diário de campo, junho de 2024). Ainda que esse exercício de acolhimento dos novos mundos criados pelas novas gerações não pareça simples, inclui-las na luta e prepará-las para agir bem, visando a transformar a realidade, materializa-se como um horizonte político do MST.

No entanto, é necessário refletir: as crianças Sem Terrinha têm condições e/ou oportunidades de experimentar o domínio de suas experiências? Elas conseguem ter possibilidades de livre associação e manifestação como estabelecido na CIDC (1989)? Elas podem escolher participar das atividades organizadas pelo movimento? Se elas escolherem participar, têm possibilidade de se reunirem entre pares para pensar juntas em possibilidades que gostariam de desenvolver como membros dos Sem Terrinha? Questões essas importantes de serem consideradas na dinâmica do movimento.

Essa preocupação de acolher os mundos inimagináveis das crianças se revelou em outros momentos no decorrer do evento. Nas músicas “Confusão de uma sementinha” e “A chuva quando cai”, de Elizete (educadora aposentada do movimento), apresentadas em uma roda de conversa sobre a formação das crianças no MST, evidenciamos os trechos: “Uma semente que achei no jardim. Será de rosa, cravo ou alecrim”. “Levanta Sem Terrinha que está raiando o Sol [...] Sem Terra está deixando cair o suor. Plantando a semente para colher a flor” (Diário de campo, julho de 2024). Mais uma vez, identificamos a associação da criança a uma semente, o que pode revelar tanto a aposta feita nela para garantir o futuro da luta do MST, quanto o entendimento de que não é possível palpar previamente o que ela se tornará, por isso a dúvida se será rosa, cravo ou alecrim. De qualquer forma, quando se planta uma semente, por mais que a incerteza esteja colocada, projeta-se o que será colhido, o efeito que desencadeará.

Ainda no encontro, um educador avisou sobre a abertura de inscrições e de submissões de “escrevivências”²¹ para um evento previsto para o ano de 2025. Ele ressaltou a importância de as crianças enviarem seus relatos a partir do que vivem nos assentamentos e nos acampamentos do MST. Observamos que o educador reforçou a relevância da participação

²¹ É um conceito criado pela autora Conceição Evaristo. Trata-se de uma escrita que parte do cotidiano, das memórias e da história de vida de quem escreve.

das crianças ao afirmar: “Que nenhum Sem Terrinha fique sem escrever por falta de orientação de nós, adultos” (Diário de campo, julho de 2024). Não podemos deixar de reconhecer a constante preocupação com a visibilidade das crianças, todavia entendemos que, se um número maior de crianças estivesse diretamente naquele espaço da plenária, seria mais coerente com o convite feito, tendo em vista o sentido político da participação delas.

Matos e Vieira (2023, p. 16, grifo nosso) defendem que, “Ao valorizar os contributos de todas as idades, cultiva-se **uma justiça entre gerações!** Não se pode ‘sacrificar o potencial presente das crianças’”. Nesse sentido, como considerar as crianças em seu potencial presente, sem exigir demasiadamente delas ao passo que elas ainda estão sendo formadas e educadas para a continuidade e renovação da luta coletiva? De que modo uma justiça entre gerações contribui para uma participação política do MST com as crianças? É importante que as crianças tenham uma visibilidade garantida no evento supracitado e nas demais ações políticas que acompanhamos na etnografia, mas a possibilidade de conflitos geracionais não está eliminada.

Ao discorrer sobre a participação política das crianças e a justiça intergeracional, Liebel (2022) argumenta que o adultocentrismo predominante nas sociedades contemporâneas prejudica não apenas as pessoas mais jovens, mas também coloca em risco o futuro da humanidade. A respeito do novo que é esperado no futuro com as novas gerações, um educador questiona ao apresentar as práticas de sua escola articuladas às demandas da comunidade: “O que mudou com o tempo no movimento? Como o MST vê o novo?” (Diário de campo, julho de 2024).

Sabemos que a forma como o MST busca manter viva a história passada e as memórias da luta coletiva por meio da mística e de outros ritos políticos, mas, ainda assim, percebemos a valorização das novas gerações na experiência política no presente e no futuro. Dialogamos com as reflexões arendtianas sobre a educação, pois, simultaneamente, quando esperamos que as novas gerações criem o novo, reconhecemos que é necessária uma educação que as proteja, que lhes permita conhecer suas raízes, que as conecte com a tradição e que as introduza no mundo para que deixem de ser “estrangeiros” em um local ainda não tão conhecido.

Destacamos, então, a importância da transmissibilidade dos saberes produzidos historicamente, bem como da problematização de acontecimentos passados, dado o exemplo da grandeza que os antepassados devem assumir para as novas gerações (Arendt, 2016), mas

também a intenção de evitar que episódios ruins voltem a acontecer. Em Arendt (2016, p. 12, grifos nossos), “Uma vez que **o mundo é velho**, sempre mais velho do que nós, aprender implica, inevitavelmente, **voltar-se para o passado**, sem ter em conta **quanto da nossa vida será consagrada ao presente**”. Segundo a autora, para que seja possível preservar o que existe de novo e de revolucionário em cada criança recém-chegada ao mundo, a educação precisa ser conservadora, apresentando este mundo que é sempre mais velho do que aqueles que nele chegam.

Portanto, na obra arendtiana, entendemos que a educação deve manter uma atitude conservadora diante dos mais novos. Para Arendt (2016, p. 13), “O mundo é criado por mãos humanas para servir de casa aos humanos durante um tempo muito limitado. Porque o mundo é feito por mortais, ele é perecível”. Ao passo que os mortais habitantes do mundo mudam, é necessário continuamente preservá-lo e renová-lo com as novas gerações, atribuindo-se, um papel importante à educação.

Pensando especificamente na chegada das novas gerações no MST, ao problematizar a educação para a cidadania nos movimentos sociais, Ribeiro (2002, p. 14, grifo nosso) questiona “Por que não imaginar que esses sujeitos, em seus movimentos, possam ser **capazes de inventar seus próprios conceitos, suas próprias utopias**, suas próprias escolas?”. De modo similar, a experiência do MST consegue criar modos próprios de participação política dos adultos *com* as crianças que, não obstante os tensionamentos e contradições oriundos de uma sociedade adultocêntrica, parece contemplar o acolhimento dos mais novos no mundo e introduzi-los, aos poucos, na vida política desse movimento social.

O educador, referindo-se às crianças Sem Terrinha, pontuou, “Enfrentando as dificuldades com criatividade e disposição, estamos construindo um novo jeito de educar e um novo tipo de escola” (Diário de campo, junho de 2024). Assim, a ideia do novo prevalece no evento, trazendo sempre os símbolos da luta que precisam ser resgatados na educação das crianças, ao mesmo tempo em que permite considerar novos artifícios de formação, com a inventividade dentro da escola que se espera construir coletivamente.

Sob a perspectiva de pensar as crianças nos diferentes espaços sociais, ao discorrer sobre o conceito de agência das crianças, Oswell (2020) explica que as crianças são vistas como ativas na construção da sociedade, ou seja, como possuidoras de agência, ajudando de forma reflexiva a moldar e determinar a estrutura social. Na constituição da agência das crianças, o autor problematiza que elas reivindicam poder nos espaços sociais, cabendo uma

maior compreensão sobre os modos como contribuem para a construção da sociedade. Além do conceito de agência, a Sociologia da Infância trabalha na perspectiva do protagonismo infantil para discutir a participação delas.

Ainda que sejam tratadas como sinônimo de participação, entendemos que esses conceitos se encontram vinculados. Sob tal espectro, para que a criança participe, a Sociologia da Infância defende que ela seja protagonista da ação. No seio de tal discussão, cabe-nos ressaltar a problematização de Liebel (2020) sobre a importância do coprotagonismo dos adultos no comprometimento e no respeito às crianças, a fim de garantir o protagonismo infantil defendido pela Sociologia da Infância. Diante das reflexões de Liebel (2020), podemos questionar: o que esse coprotagonismo pode dizer sobre a participação política do MST *com* as crianças? Estaríamos nos referindo somente a um comprometimento dos adultos com os recém-chegados ou a uma possibilidade de corresponsabilidade pública entre as diferentes gerações?

Em nossa tese, trabalhamos na perspectiva de que a participação política do MST *com* as crianças se revela tanto na experiência intergeracional quanto na criação de um espaço compartilhado entre crianças e adultos. Assim, não falaríamos especificamente do protagonismo infantil ou adulto, mas do coprotagonismo no sentido de estar junto, de construir um coletivo e de assumir um compromisso mútuo. Mesmo que o protagonismo infantil possa não ser a razão única da participação, problematizamos: de que forma o coprotagonismo poderia contribuir na superação do adultismo e na garantia de novos modos de participação das crianças *com os* adultos?

4.3 O ASSENTAMENTO SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS

*A ciranda rodava no meio do mundo,
No meio do mundo a ciranda rodava.
E quando a ciranda parava um segundo,
Um grilo, sozinho no mundo, cantava.
(Mário Quintana)*

Na tarde do dia 10 de outubro de 2022, por volta das 16 horas, quando o Sol estava se esvaindo, escondendo-se por trás das nuvens e se preparando para dar lugar à Lua, saímos com Ayla e sua irmã Marluce para conhecer o local. Segundo Marluce, ela não é muito de andar pelas estradas do assentamento. Costuma ficar em casa, quando não está na escola, na Igreja Católica ou praticando atividades do MST, no entanto ela desejava andar conosco. Em

cada canto em que passávamos, elas faziam um comentário, contavam uma história, falavam de uma lembrança de algum acontecimento, bom ou ruim.

Sempre dispostas a mostrar seus conhecimentos, elas disseram “Aqui mora um estudante da minha escola”. “Aqui é a casa do dirigente estadual do MST que representa a gente no nacional” (Diário de campo, outubro de 2022). Ao acenar para um amigo que estava trabalhando na horta com o pai, Marluce afirmou sorrindo: “Esse menino ali é muito inteligente. Ele foi comigo pro Encontro Nacional dos Sem Terrinha. Ele que apresentou pras crianças, na escola, que não foram à avaliação final do evento” (Diário de campo, outubro de 2022).

Figura 22 – Lago próximo à casa do senhor Marcelo



Fonte: Arquivo da autora.

Passamos perto de um lago (Figura 22) com patos e pássaros usando a água para beber e tomar banho. Aproveitamos para apreciar a paisagem. Em grande parte do passeio, deixamos a câmera com as meninas para que elas pudessem fazer os seus registros fotográficos. Ayla apontou para uma casa e disse: “Aquela casa é do senhor Marcelo, ele não é assentado aqui, mas também faz parte do MST” (Diário de campo, outubro de 2022). Por meio de conversas com as meninas e com seus pais, compreendemos que o senhor Marcelo havia herdado um pedaço de terra de sua família, então ele não havia participado da ocupação,

no entanto era companheiro dos Sem Terra. Seus filhos e netos se envolveram nas lutas do MST. Mesmo tendo sua “própria” terra, identificaram-se com a pauta e participaram de atividades do movimento.

Percebemos o zelo que as meninas têm pelos demais moradores. Cumprimentavam a todos e nós fazíamos o mesmo, principalmente com as pessoas mais velhas, visto que as meninas sempre se direcionavam a elas usando pronomes formais e cerimoniais. Sabiam diferenciar quem participou da fundação do assentamento e quem veio depois. Muitas falas de Ayla e Marluce chamaram a atenção. “Aquela casa ali também é de um dos primeiros moradores da comunidade”. “Morreu uma senhora aqui em agosto. O marido dela é um dos mais velhos do assentamento”. “Não tem aquela represa? Uma mulher caiu ali. Ela tava pescando, teve um ataque de epilepsia, caiu e morreu afogada” (Diário de campo, outubro de 2022).

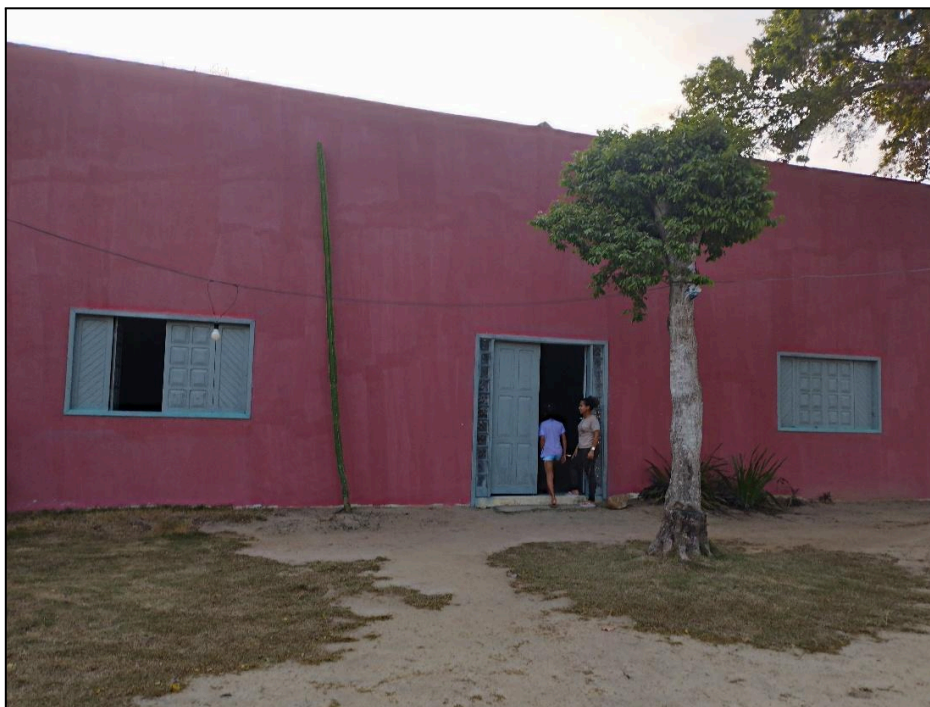
Por que é marcante saber quem são as pessoas mais idosas daquele local e quem são os fundadores do assentamento? Pelo que pudemos depreender, isso faz parte do conhecimento da própria história do MST associada aos atores dos processos de luta. Caldart (2000) afirma a inclusão das crianças na organização do MST como um reforço da perspectiva de organização duradoura e permanente. A luta é vista como um projeto para o futuro e para toda a vida, com o princípio de educar gerações. Para a autora, o lado terno do movimento, que já se manifestava pela incorporação do jeito feminino, intensificou-se com a presença das crianças. Essa assertiva revela o esforço do MST com a participação das crianças junto com os adultos pelo viés de educação das gerações, constituindo, assim, a identidade dos Sem Terrinha, mas também para que continuem a luta tendo em vista o princípio do projeto do MST de uma vida inteira (MST, 2023).

Quando estava quase escurecendo, por volta das 18 horas, a educadora Graciela nos encontrou caminhando na estrada e perguntou se queríamos conhecer outros espaços do assentamento, o que não seria possível a pé, mas ela poderia nos levar de carro. Concordamos e entramos no carro. Sabendo que se tratava de uma pesquisa *com* as crianças, ela sorriu e disse: “Pode deixar que ficarei de boca fechada, sei que você quer ouvi-las mais do que a mim” (Diário de campo, outubro de 2022).

Ela e os demais adultos do assentamento compreendiam que, por mais que também levássemos em consideração as suas falas, a razão primeira da nossa pesquisa era a infância. Como bem destaca Fernandes (2009), é indiscutível que as próprias crianças são as que têm

uma compreensão mais profunda sobre o que significa ser criança e fazer parte desse grupo social, pois elas possuem o maior entendimento sobre os elementos que constituem sua identidade.

Figura 23 – A plenária do assentamento



Fonte: Arquivo da autora.

Visitamos o Centro de Formação do assentamento bem como a plenária (Figura 23). Nela, há palestras, formações, reuniões e debates do MST. As crianças sempre acompanhavam as famílias. Em alguns casos, elas permaneciam no mesmo prédio. Em outros, a depender do tempo e do assunto, ficavam do lado externo para realizar atividades formativas, destinadas a elas, que se encontravam relacionadas com o que estava acontecendo na plenária, por meio de Cirandas Infantis, dentre outras. Talvez aqui pudéssemos questionar o porquê de as crianças serem “separadas” em determinadas situações.

Contudo, como Graciela disse: “Isso não significa que elas não participem, sabe?” (Diário de campo, outubro de 2022). Pelo que pudemos depreender, existe um propósito e uma preocupação para que elas não estejam naquele espaço apenas para dar a impressão de que estão participando, como se fosse uma “participação encenada” (Fernandes, 2009). Fernandes (2009) destaca a importância de desconstruir a “participação encenada”, pois a continuidade da cultura de desrespeito à criança ativa e participativa, ainda presente, muitas

vezes se manifesta de maneira ambígua, por meio da criação de cenários artificiais de participação.

Nas ações em que as discussões ou o tempo de concentração exigiriam muito das crianças, elas eram destinadas a atividades específicas com as educadoras, como nas Cirandas, cujos temas se aproximavam do que estava sendo discutido na plenária. Entendemos que as crianças são reconhecidas nos seus próprios modos de participação, em diálogo com o que é trabalhado com os adultos.

Todavia, ainda que as atividades em que as crianças participam durante o tempo destinado às plenárias possuam caráter participativo e formativo, também problematizamos o afastamento delas das Plenárias, que tendem a ser marcadas pela tomada de decisão e pelo direito ao voto, fazendo com que o poder de decisão maior recaia sobre os adultos. Essa situação observada na pesquisa de campo pode ser interpretada de diferentes formas.

Tomando como referência o campo da Sociologia da Infância, questionamos se tal afastamento seria um reflexo do adultocentrismo presente na sociedade, fazendo-nos refletir se, ao menos algumas crianças, como representantes Sem Terrinha, não poderiam estar na plenária. Com base nessas reflexões, a impossibilidade de as crianças se elegerem como representantes na tomada de decisão ou a falta de oportunidade para votar representam obstáculos ao reconhecimento das crianças como atores sociais que participam politicamente do movimento.

Aproximando-nos das ideias de Hannah Arendt, é necessário não perder de vista que as crianças têm racionalidades distintas dos adultos. Elas podem não ter o discernimento necessário para ocupar tais espaços de tomada de decisão, o que talvez seja uma exigência muito grande. Na perspectiva de Arendt (2004, 2016), as crianças não deveriam ser responsabilizadas sozinhas pela política e pelo mundo, pois ainda não teriam “capacidade” de formular juízos e de se reconhecerem mutuamente como iguais na constituição de uma comunidade política. No entanto, entendemos que isso não significa excluí-las nem afastá-las do mundo, no qual são paulatinamente inseridas.

Alguns questionamentos se fazem necessários: essas formas de participação das crianças na plenária são construídas *para* as crianças ou *com* as crianças? Elas permitem que as crianças falem e sejam consideradas nas teorizações feitas sobre o mundo? Em um esforço analítico de fazer apontamentos sem finalizar as discussões inesgotáveis sobre a temática, Brostolin (2021) afirma que potencializar a participação das crianças significa ampliar a

discussão sobre temas ligados às competências e ao sentimento de pertencimento a uma comunidade, além de outros interesses das crianças, ao invés de focar exclusivamente a ideia de dependência dos mais novos, o que acreditamos dialogar com os modos de organização da plenária no MST.

Embora não discorram especificamente sobre crianças e tomem como referência outros construtos teóricos, os autores Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) apontam os níveis básicos de participação política: presença, ativação e decisão. O primeiro abrange a participação em reuniões, conferências e outras ações mais institucionalizadas; o segundo refere-se às atividades voluntárias desenvolvidas dentro e fora de uma organização política, como nas manifestações; a decisão diz respeito ao exercício da cidadania, considerando os processos de eleição e o direito ao voto. Ao tomarmos como referência a participação política do MST com as crianças, identificamos de forma mais evidente os níveis presença e ativação, mas a decisão não tem a mesma força, já que por vezes se restringe aos mais velhos.

Todavia, ao considerarmos uma experiência política intergeracional, a decisão é uma condição *sine qua non* para que as crianças tenham seus modos de participação política garantidos? Compreendemos que, quando se experiencia a política, não é obrigatório que se chegue a um resultado ou a uma resposta definitiva. Isso porque a política se constrói no percurso compartilhado e não necessariamente leva a um produto final; ao contrário, ela se desvela no próprio processo. Se a pesquisa identificou a política do MST como uma experiência intergeracional entre crianças e adultos, os níveis presença e ativação se constituem como importantes referências, embora a decisão talvez possa ser mais bem explorada. Isso porque, se os adultos estiverem com as crianças em uma relação de compartilhamento e convivência, elas podem ser iniciadas nesse processo de tomada de decisão.

4.3.1 “Não é saber mais e nem saber menos; são saberes diferentes”: as produções artísticas das crianças

Em uma tarde de sexta-feira, com o tempo escurecendo devido ao avanço da hora e às características climáticas do inverno, Bruna e Ayla, enquanto brincavam e conversavam, faziam um desenho sobre o que significa viver em um assentamento. Tema esse que havia sido trabalhado recentemente na Escola dos Sonhos com as educadoras sob as perguntas: “O que é MST? Como é viver nesta comunidade? O que é comunidade? Como se formou a nossa

comunidade?” (Diário de campo, junho de 2023). Três vezes, Bruna iniciou o desenho em um papel, depois o rasgou e retomou o processo, até finalizá-lo. Ela também cortou a ponta do papel, pois considerou que ele se encontrava torto. Bruna demonstrou não ter ficado totalmente satisfeita com a sua produção (Figura 24). Era nítido o seu perfeccionismo.

Segundo ela, o de Ayla estava mais interessante. No entanto, Ayla, com uma atitude de gentileza e de empatia, refletiu: “Lembra o que a gente aprendeu com Paulo Freire? Não é saber mais e nem saber menos, são saberes diferentes” (Diário de campo, junho de 2023). Com esse diálogo, vemos o brilho nos olhos das meninas acendendo de um modo encantador. Castro (2016) identifica a possibilidade de relações de cumplicidade das crianças mais velhas com as mais novas, o que, para ela, desafia as normas do que ela denomina como “mundo dos adultos”, pois, mesmo tendo idades diferentes, as crianças conseguem assumir o cuidado e a responsabilidade entre elas de uma forma horizontal.

Bruna assentiu e entregou o desenho afirmando: “Eu não dei o meu melhor, mas foi o que consegui fazer hoje” (Diário de campo, junho de 2023). Por sua vez, Ayla terminou o desenho no dia seguinte. Ambas demonstraram concentração e cuidado com os detalhes. Para Cola (2014, p. 30), “A criança também retira de sua reserva pessoal, de suas vivências, o arcabouço estampado em suas produções de desenho”.

Bruna pergunta se ela pode desenhar uma fogueira. Respondemos que ela pode desenhar o que desejar e que não precisa pedir permissão. Pensamos, então, como as crianças por vezes tentam responder às demandas dos adultos na tentativa de corresponder às expectativas deles (Diário de campo, junho de 2023).

Figura 24 – Desenho feito por Bruna sobre o assentamento



Fonte: Arquivo da autora.

Cada uma explicou os elementos que compunham o desenho. Segundo Cola (2014, p. 67), “As formas obtidas podem, com muita propriedade, estar falando de espaços abstratos, onde o valor do desenho reside não necessariamente no conteúdo da forma, mas em seu sentido visual em si”. Bruna representou o assentamento durante o dia, desenhando com o Sol e, durante a noite, com a Lua (Figura 24). Foi dado um destaque para a Escola dos Sonhos e para as plantações de café assim como de pimenta, principais produtos da Reforma Agrária no Assentamento Histórias Vidas.

Para ela, é necessário plantar e vender para comprar comidas não cultivadas na terra. Ayla desenhou um pé de coqueiro (Figura 25) e Bruna disse: “Tem pé de coqueiro em todo lugar aqui, no assentamento” (Diário de campo, junho de 2023). Ambas sorriram. Ainda que tenhamos tido o esforço de analisar os desenhos das crianças a partir dos detalhes representados e de suas próprias explicações, não perdemos de vista que, nas produções infantis, sempre há coisas que nos surpreendem, assim como outras que provavelmente não são passíveis de interpretação e permanecem suspensas, conforme afirma Sarmento (2016).

Figura 25 – Desenho feito por Ayla sobre o assentamento



Fonte: Arquivo da autora.

No desenho de Ayla (Figura 25), um adulto pesca na famosa represa perto da casa das meninas. Enquanto isso, há uma pessoa em um trator trabalhando nas lavouras, o que, segundo Ayla, significa a produção de alimentos próprios. Para ela, a casa laranja simboliza o direito à moradia que todos têm (ou deveriam ter). Destacamos, de certa maneira, o reconhecimento que essa criança possui acerca dos direitos sociais previstos constitucionalmente no Brasil, questões essas trabalhadas no MST com os Sem Terrinha.

A Escola dos Sonhos foi pintada de rosa e corresponde à importância dos estudos e do lazer, por isso duas crianças aparecem a caminho, mas Ayla ressaltou que elas estão brincando. A horta do lado esquerdo caracteriza a real horta dos Sem Terrinha feita na Escola dos Sonhos. Tendo em vista a explicação de Ayla e Bruna sobre os desenhos produzidos, Sarmento e Trevisan (2017) salientam que os desenhos das crianças buscam ilustrar o que elas pensam sobre uma determinada realidade, seja pessoal, seja natural, seja social, fundamentando-se em referências que transitam entre o real e o simbolicamente imaginário.

Por sua vez, Lopes (2023) destaca que, nas andanças como processos inerentes da vida, mobilizamo-nos e nos deparamos com encontros que nos lembram que somos inacabados e, ao mesmo tempo, seres humanos andantes, mas, em cada nova aventura, algo novo pode ser acrescentado à nossa incompletude. Nessa perspectiva, muitas andanças foram

possibilitadas com as crianças no Assentamento Histórias Vivas que provocaram “o acalmar” e “o alvoroçar” (Lopes, 2023) próprios do curso do caminhar. Em uma tarde de sexta-feira, Bruna e a tia revelaram o desejo de andar pelos entornos e de buscar ingá, uma fruta típica da Floresta Amazônica, encontrada próxima aos rios e aos lagos.

Para isso foi necessário pedir emprestado, na casa da vizinha de Bruna, um longo pedaço de madeira, conhecido como coador ou colhedor de frutas, que permite alcançar os galhos mais altos do ingazeiro. Uma vez preparados os apetrechos para a aventura, o irmão de Bruna, de dois anos de idade, pediu para nos acompanhar. Vendo a irmã com o pedaço de madeira e a tia com um facão, ele rapidamente pegou um galho de árvore no chão apropriado ao seu tamanho. Chegando ao ingazeiro, Bruna usou a madeira para sacudir os galhos e derrubar os ingás. A tia subiu na árvore para facilitar o processo e o menino repetiu os gestos da irmã, mas também ajudou a pegar as frutas que caíam no chão e colocava na sacola.

Vendo a segurança de Bruna, perguntamos a ela quem a ensinou a pegar frutas daquela forma no ingazeiro. Ela responde que ninguém a ensinou, mas que ela observava os familiares e já tinha feito isso outras vezes. Bruna fica intrigada ao saber que é a primeira vez que comemos ingá, pois para ela se trata de algo corriqueiro. Ela nos diz: **deixa que eu ajudo e pego pra você** (Diário de campo, junho de 2023).

No que tange à posição de ajuda assumida pelas crianças com outras categorias geracionais, trazemos um relato de uma manhã de verão em que Duda, Fernando e Ayla passaram conosco. Em uma segunda-feira nublada de janeiro de 2024, o Sol apareceu timidamente ao longo do dia no Assentamento Histórias Vivas, que foi, ocasionalmente, surpreendido por pancadas de chuva. Conversamos sobre o que as crianças estavam fazendo nas férias de verão (brincando, ajudando a família no trabalho com a terra, assistindo a filme, indo à casa dos avós etc.). Nas caminhadas pelo assentamento, também observamos crianças auxiliando no trabalho nas hortas, nos jardins ou contribuindo no cuidado dos irmãos novos. Dessa maneira, participavam na divisão de demandas com os adultos e contribuíam para a vida em comunidade.

Além de conversarmos, jogamos “Eu vejo com meus olhinhos” conforme sugestão das crianças (um jogador escolhe mentalmente um objeto no ambiente e dá dicas do que é, os demais jogadores tentam adivinhar). Durante a brincadeira, identificamos como as crianças conduziram aquele momento, organizando quem começaria, qual seria a sequência de jogadas e certificando-se de que cada um jogasse devidamente em sua vez. Na brincadeira, não havia um ganhador. O deleite se deu pelo próprio decurso do brincar. Para Sarmiento (2004, p. 16),

brincar “É a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade”. Portanto, as crianças produzem cultura e história ao brincar, constituem significações simbólicas, criam ou tensionam regras, bem como estabelecem projeções do mundo. Nesse cenário das culturas infantis, após brincarmos, também fizemos desenhos (Figuras 26, 27 e 28).

Figura 26 – Desenho feito por Duda sobre a vida no assentamento



Fonte: Arquivo da autora.

Duda disse amar a arte de desenhar e retratou o que ela gosta de fazer no Assentamento Histórias Vivas. No desenho (Figura 26), ela fez um autorretrato, vestindo uma camisa vermelha do MST, mas com uma adaptação, no centro, acrescentou a bandeira do Brasil. Há uma galinha pegando comida para o pintinho que, por sua vez, cisca atrás dela. Segundo Duda, “Eu não tenho galinha, mas minha vizinha tem e ela sempre vai no quintal, aí eu brinco com ela” (Diário de campo, janeiro de 2024). Ela explicou que existe em sua casa uma árvore com dois balanços. O da esquerda é seu preferido, pois ela e o pai construíram juntos, já o da direita o seu irmão fez.

Ainda acerca do desenho, ao perguntarmos a Duda qual o tipo de árvore ilustrada, ela respondeu sorrindo “É árvore de nada, de nada porque ela não é frutífera” (Diário de campo, janeiro de 2024). Para ela, as folhas, quando estão na árvore, são verdes, porém, na medida em que caem, ficam marrons. Esse processo de vida das folhas foi representado no desenho.

Sobressai em sua fala um olhar detalhadamente cuidadoso para assuntos concernentes ao meio ambiente. Por sua vez, Fernando optou por ilustrar em seu desenho os significados de ser um Sem Terrinha (Figura 27).

Figura 27 – Desenho feito por Fernando sobre os significados de ser um Sem Terrinha



Fonte: Arquivo da autora.

No desenho de Fernando (Figura 27), a casa representa a moradia no Assentamento Histórias Vivas, feita por ele de madeira azul. O lápis e a enxada cruzados atrás do Sol referem-se, respectivamente, à educação e ao trabalho, como elementos indissociáveis à vida no campo, segundo Fernando. As ovelhas, ainda que não existam no assentamento, são escolhidas por ele para simbolizar a criação de animais. A associação do real (criação de animais) ao lúdico (um animal distante da realidade material, mas que espelha algo importante no desenho) nos faz refletir sobre a ludicidade. De acordo com Silva (2021), a presença das crianças desempenha um papel fundamental nas diferentes fases da formação de suas relações sociais, na recriação dos contextos sociais em que vivem e na criação das fantasias que enriquecem seus imaginários.

Fernando continuou a nos apresentar diferentes elementos do seu desenho. O Sol equivale ao nascer do dia no campo. As flores e o verde das vegetações indicam a natureza e o cuidado com ela. Diante de tais elementos, em suas palavras, ser um Sem Terrinha “É ser feliz, lutar, brincar, morar no campo. É ter uma educação diferenciada que não é igual à da

cidade. Tem coisas que a gente faz que não tem lá” (Diário de campo, janeiro de 2024). As crianças ensinaram que ser um Sem Terrinha é brincar *na* e *com* a terra, bem como reconhecer, sobretudo, os direitos à educação, à saúde, à moradia. Ayla propôs, em seu desenho, uma perspectiva semelhante (Figura 28).

Figura 28 – Desenho feito por Ayla sobre os elementos preferidos do assentamento



Fonte: Arquivo da autora.

Conforme a Figura 28, Ayla optou por desenhar sobre os seus elementos preferidos do Assentamento Histórias Vivas. O Sol é aquilo que a anima, pois sente-se um pouco desanimada em dias frios e cinzas. Ela afirmou sorrindo: “A bandeira do MST obviamente que eu desenei porque é muito importante pra gente” (Diário de campo, janeiro de 2024). O balanço não existe mais em sua casa, mas ela optou por desenhá-lo em reconhecimento da importância que ele teve nas brincadeiras entre ela e os amigos.

O campo de futebol também é caracterizado por Ayla como um espaço do assentamento em que ela sempre jogou e se divertiu com os demais companheiros da comunidade. A bicicleta expressa a atividade física que ela e sua mãe apreciam praticar juntas. Os pássaros são aves que sempre voam na comunidade e são admirados por ela. A horta retrata as cenouras e as cebolinhas plantadas no quintal de sua casa. A menina próxima à árvore, segundo Ayla, pode representar a si mesma no desenho, destacando que ela utiliza uma blusa vermelha.

Portanto, ao discorrer sobre os elementos do assentamento, para além da descrição de aspectos físicos e geográficos de um território, Ayla e os demais Sem Terrinha enfocaram em seus desenhos um emaranhado de relacionamentos, de trocas e de afetos decorrentes de um espaço coletivo, sobretudo simbólico. Sem o calor dos diálogos, das vozes, dos cantares e dos sabores, o assentamento seria apenas uma *terra adormecida*, mas, como uma *terra prometida*, pressupõe o deslocamento significativo de crianças, adultos e idosos que são coabitantes de um mundo vislumbrado por esse movimento social.

4.3.2 “Tão bonito que chega a ser emocionante”: os contos das crianças poetas

Se Sarmiento (2016) destaca que, geralmente, não prestamos atenção suficiente para perceber o que as crianças desejam e pensam, ouvir o que os Sem Terrinha diziam no cotidiano no Assentamento Histórias Vivas, seja na Escola dos Sonhos, seja nos demais espaços que compõem essa comunidade, significa colocá-los não simplesmente no lugar de quem tem voz ou de quem escuta, mas no lugar de quem fala e é de fato ouvido.

Portanto, ao reconhecermos que as crianças têm opiniões e posições importantes, conseguimos identificar que às suas palavras e gestos é possível atribuir o valor de uma pérola, dado os seus modos singulares de ver o mundo. A respeito disso, Blixen (1986, p. 47) afirma: “As pérolas são feitas de mistérios e aventuras; se você acompanhar a trajetória de uma única pérola, isso lhe dará material para uma centena de histórias. As pérolas são como contos do poeta”. Nessa perspectiva, identificamos os contos das crianças poetas Sem Terrinha como pérolas.

Na quinta-feira, 22 de junho de 2023, em um anoitecer frio, Ayla e Fernando relembrou momentos importantes que tinham vivenciado na instituição escolar e no assentamento. Entre risadas e nostalgias, iniciaram uma conversa sobre o que assistiam no noticiário diário: invasões nas escolas brasileiras; violências manifestadas de diferentes maneiras, seja no trânsito, seja no ambiente doméstico, seja em outros espaços; estatísticas sobre a fome e as desigualdades socioeconômicas.

Muitas manchetes são anunciadas cotidianamente nos canais de mídia. Como cada ser humano se coloca diante delas, sobretudo se considerarmos as crianças? Ambos demonstraram sensibilidade ao que têm visto, evidenciando que compreendem à sua própria maneira. Citaram um poema que a irmã de Ayla fez há alguns anos para um concurso literário

do qual participou e foi premiada. Segundo Fernando, esse poema retrata bem alguns acontecimentos da sociedade.

Fernando diz que o poema é tão bonito que chega a ser emocionante e então, espontaneamente, começa a recitá-lo e em seguida Ayla se junta na declamação:

Certo dia me contaram
Que um anjo visitou a terra
Mas ficou indignado
Com a fome e a guerra.

Então disse para o povo:
Parem de ignorância
Cuidem do seu Planeta
Pois ainda há esperança.

Mas ninguém se importou,
Continuaram a degradação,
Então ele seguiu a viagem
Com tristeza no coração.

Fernando e Ayla dizem que o poema é maior do que isso, mas que não se lembram do restante, porque é grande. Eles demonstram orgulho da irmã de Ayla por ter criado um texto tão importante como esse e representar todos os Sem Terrinha no concurso.

(Diário de campo, junho de 2023).

Os trechos acima evidenciam que, embora as crianças tenham racionalidades próprias e distintas dos adultos, elas conseguem discorrer sobre acontecimentos reais a partir do que compreendem e do que sentem. A esse respeito, para Sarmiento e Pinto (1997), as culturas infantis não surgem apenas no universo simbólico exclusivo da infância, que, ao contrário do que se possa pensar, é altamente permeável na autoconsciência social mundial.

Culturas infantis ou cultura de pares, como anunciado em Corsaro (2011), trata-se das práticas que as crianças compartilham entre elas, tendo em vista como percebem o mundo, diferentemente das interpretações construídas pelos adultos. Segundo o autor, essa cultura de pares é descrita como pública, coletiva e performativa, consistindo em um conjunto estável de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com seus pares. Portanto, o diálogo entre Fernando e Ayla, a partir do poema, arquiteta as características das culturas infantis de uma forma sensível e potencialmente política.

A noite de sexta-feira chegou, o clima continuou frio. Era véspera do feriado de São João. Ayla e Bruna fizeram um convite para acompanhá-las em uma quadrilha próxima de suas casas. Crianças, adultos e idosos estavam reunidos. Os risos e as conversas paralelas se

encontravam com o barulho da música sertaneja, dos pés tocando o chão de terra em meio à dança, da chuva fria que caía sob o anoitecer e das pessoas na montagem de pratos, usando a culinária típica dessa época do ano. O senhor João se aproximou de Graciela e, com um gesto de mão, cumprimentou gentilmente os que estavam ao seu redor, dizendo: “A ação de ontem que vocês fizeram com as crianças da escola foi tão bonita, que eu até chorei quando vi” (Diário de campo, 23 de junho de 2023).

Compreendemos a qual ação ele se referia, pois a educadora nos havia contado mais cedo e mostrado as fotos. Considerando o lixo jogado na mata próxima a uma das estradas principais que corta o assentamento, a Escola dos Sonhos organizou uma marcha com as crianças, que seguravam bandeiras do MST, seguindo as tradições do movimento social. Lá, eles limparam todo o espaço coletivamente, conversaram sobre a preservação do meio ambiente e a importância da mata para a vida das pessoas.

Quando o senhor João se afastou, a educadora afirmou que ele sente pertença à comunidade, pois participa dos processos de luta desde o início da ocupação. Ver a ação das crianças representa um cuidado com o assentamento e com aqueles que as antecederam, mas que também fazem parte da história. Para Arendt (2016), as palavras, os feitos e os eventos humanos constituem a História. Portanto, a História acolhe “[...] em sua memória aqueles mortais que, através dos feitos e palavras, se provaram dignos da natureza e sua fama eterna significa que eles, em que pese sua mortalidade, podem permanecer na companhia das coisas que duram para sempre” (Arendt, 2016, p. 78). Em síntese, a História atravessa diferentes gerações.

No dia 28 de janeiro de 2024, um domingo de verão, a chuva caía forte em todo o norte do Estado do Espírito Santo. Poças gigantes de água atravessavam a estrada principal do assentamento formando esparsas piscinas naturais. Ao chegarmos à casa de Graciela, vimos Riquelvi, Bruna e outras crianças da Escola dos Sonhos correndo alegremente em direção ao carro para falar conosco. Após nos cumprimentarmos, o carro estacionou. Ao sairmos, as crianças nos abraçaram. Sabendo da notícia de que estaríamos ali, posteriormente, Fernando e Ayla também chegaram. A educadora convidou todas a entrar na casa e preparou um cardápio apetitoso: pipoca com sucos naturais.

Enquanto se deliciavam com o lanche, cada um dos Sem Terrinha tinha algo a nos contar sobre as novidades ocorridas desde a última vez que nos vimos. A constância de nossas

viagens ao assentamento permitiu que os laços com as crianças se tornassem cada vez mais estreitos.

Durante a tarde, ocorreu um evento beneficente no campo de futebol do Assentamento Histórias Vividas, que foi o motivo para que todas as crianças estivessem concentradas ali perto. Elas nos contaram que o tio de uma das crianças sofreu um acidente grave em uma represa, correndo o risco de ficar paraplégico por ter lesionado o pescoço na queda. Diante disso, os assentados organizaram um evento beneficente a fim de arrecadar dinheiro para a vítima, ajudando-a no tratamento médico e nas reformas que seriam realizadas na estrutura da casa para atender às suas novas necessidades.

As crianças explicaram sobre o significado de solidariedade e uma delas nos disse: “Sempre que alguém precisa de ajuda aqui, a gente se reúne e pensa alguma coisa pra fazer junto” (Diário de campo, janeiro de 2024). No decorrer da pesquisa, a partir das falas das crianças e dos adultos, identificamos a solidariedade como um importante princípio da prática militante do MST, isto é, um valor humanitário da luta desse movimento. Também ouvimos Graciela conversar com as crianças acerca de um mutirão que educadoras e famílias do assentamento fariam nos dois dias seguintes para organizar e limpar a Escola dos Sonhos em função de uma obra que ocorreu nas férias. Ainda que o calendário letivo iniciasse apenas posteriormente, elas começariam a trabalhar antes, visando ao melhor acolhimento das crianças e à garantia de tempo hábil para o planejamento das ações educativas.

Enquanto conversávamos sobre essas questões, na televisão da sala de Graciela era transmitido um filme de um canal de TV que retratava a vida em uma comunidade indígena. Um Sem Terrinha afirmou: “Nossa! Que legal! Tem vários índios”. Riquelvi o corrigiu: “Não podemos falar índio, o certo é indígena” (Diário de campo, janeiro de 2024). Chamou-nos a atenção a consciência de Riquelvi acerca da diferença entre as palavras “índio” e “indígena”: a primeira tornou-se pejorativa em decorrência do uso feito pelos colonizadores do Brasil, e a segunda tem um importante significado político, liga-se aos povos originários, à diversidade.

Ouvindo tais falas, Bruna disse: “Vocês sabiam que comer leite com manga não faz mal! É mentira isso. Só porque os senhores não queriam deixar os escravizados tomar leite, porque era caro, aí inventaram isso só pra eles comerem só a manga” (Diário de campo, janeiro de 2024). Surpreende-nos os saberes das crianças acerca das questões étnico-raciais, visto que Bruna utilizou a palavra “escravizados” e não “escravos”, como parte da sociedade

ainda insiste em dizer. Mais uma vez, portanto, identificamos elementos de uma educação antirracista empreendida na formação dos Sem Terrinha.

4.3.3 “Essa é a mística mais bonita que a gente fez”: a participação no 37º aniversário de ocupação do assentamento

Durante o início de outubro de 2022, os Sem Terrinha fizeram um convite irrecusável, principalmente Ayla, Bruna e Mauro: “Fran, você pode assistir a nossa mística do aniversário da ocupação?”. “Vai ser muito legal, terá forró também”. “Você vai gostar bastante”. Certamente, aceitamos. Ao chegarmos ao distrito do assentamento – local de concentração do evento –, inicialmente não avistamos ninguém reunido. Mas quando saímos do carro, vimos algumas pessoas com camisas vermelhas e, aos poucos, outras foram chegando de carro, de moto ou a pé, organizadas em grupos. O principal assunto era o segundo turno das eleições para presidente e governador que se aproximava. Seria no domingo (30 de outubro de 2022)²². Mais de 50 pessoas reunidas e, quase às dez horas da manhã, a carreata começou ao som de músicas com o lema “Fora, Bolsonaro”. Percorremos 14km para chegar ao destino.

Uma vez no assentamento, perguntamos onde estavam as crianças, pois elas não tinham ido na carreata, foram direto da instituição escolar com as educadoras em um ônibus escolar para o local do evento. Disseram-nos que elas se encontravam embaixo de árvores se preparando para a apresentação da mística que iniciaria em breve. Surpreenderam-nos os sorrisos e as falas de Bruna, Ayla e Mauro: “Fran, você veio mesmo”. “É tão bom de ter aqui com a gente”. “Que saudade que eu tava já” (Diário de campo, outubro de 2022). Com atrasos em função de alguns imprevistos, a mística teve início por volta de 10h40min. As educadoras se mostraram incomodadas quando chamaram os adultos para se aproximar do ambiente preparado para a mística e alguns continuaram sentados no local onde estavam.

No entanto, passados alguns minutos, ouvindo a voz potente das crianças no teatro e na cantoria por elas apresentadas, muitos se levantaram para prestigiá-las. Não foi, necessariamente, o pedido das educadoras que mobilizou os adultos a se aproximarem, mas, sobretudo, o talento das crianças foi convidativo. Um espetáculo debaixo de um Sol forte com

²² No dia de 30 de outubro de 2022, ocorreu o segundo turno das eleições (período conturbado da conjuntura política) para governador do Estado do Espírito Santo (disputa entre Manato e Casagrande) e para presidente do Brasil (disputa entre Bolsonaro e Lula).

um céu azul, com poucas nuvens, representava a história da ocupação desde quando era uma fazenda até o acampamento e, por fim, a conquista do assentamento.

As crianças trouxeram uma esperança para tempos difíceis ao abordarem na mística o que encorajou as famílias a lutar na década de 80 pela conquista das terras: um movimento coletivo por meio da participação de outras instâncias (Igreja Católica, Sindicato dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Comissão Pastoral da Terra, Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo). O ambiente da mística encontrava-se detalhadamente preparado com um local que representava a fazenda, um caminho de terra que levava às lonas pretas (símbolo da presença das famílias no acampamento) até um círculo vermelho (como o miolo de uma flor) com faixas (que formam pétalas) que reportavam à conquista do assentamento pela via da demanda de direitos (educação, formação, saúde etc.).

Cada criança entrou na primeira parte do ambiente com bandeiras coloridas que se referiam às instâncias que apoiavam o MST na década de 80. De repente, idosos (um por vez) que participaram da respectiva instância naquela época andaram até a criança que lhes entregou a referida bandeira, abraçaram-na e falaram brevemente sobre sua participação (Figura 29). Mais uma vez, um ato que revela o encontro entre diferentes gerações.

Figura 29 – Encontro de gerações na mística



Fonte: Arquivo da autora.

As falas dos idosos eram simples, comparando o trabalho dos Sem Terra com o de formiguinhas (onde cada um faz uma parte e, na cooperação, conseguem alcançar o que desejam). As falas eram carregadas de memória, do testemunho daqueles que viveram a história do assentamento. Como ensina Benjamin (1987), a experiência é um modo de compartilhar algo, de narrar, de suscitar sentidos ao que se está falando e só aquele que vive pode transformar uma vivência em experiência no momento em que a transmite para a comunidade a que pertence.

Quando os idosos finalizaram suas palavras, as crianças cantaram: “Ocupar, resistir e produzir”, o que contagiou os demais assentados. Juntos formaram uma só voz. A música dialogou com a decoração do evento, feita em grande parte pelas crianças, com desenhos em cartazes com os títulos: “Viva a luta das famílias do MST”. “Frutos da Reforma Agrária”. “Gente feliz é aquela que tem justiça social sem preconceito racial”. “A gente faz parte desta história” . “Somos herdeiros de uma grande história”. No momento em que registramos aqueles momentos em fotos, avistamos um menino sozinho, com aparência de cinco anos de idade, olhando atentamente cada desenho de um cartaz (Figura 30).

Figura 30 – Menino contemplando o cartaz
“Somos herdeiros de uma grande história”



Fonte: Arquivo da autora.

Por um instante, surgiu o desejo de perguntar a ele sobre o que estava pensando acerca dos desenhos. No entanto, ficamos por minutos ali, observando-o e ele não nos viu. Estava muito concentrado em abrir as portas de cada casa e contemplar o que havia dentro. Não tivemos coragem de interferir em um momento tão especial como aquele. O olhar curioso do menino e sua presença foram suficientes para compreendermos sua apreciação – ainda mais tratando-se de desenhos feitos por outras crianças, que talvez ele conheça ou não, mas que, pela imaginação e pela potência do universo artístico, podem aproximá-lo delas.

No decorrer da comemoração, mais uma cena encantadora: um senhor de aproximadamente 95 anos de idade (um dos fundadores do assentamento) aparentemente chorava ou apenas lacrimejava em função de algum resfriado ao assistir à apresentação das crianças. Não sabemos ao certo, mas acreditamos na primeira opção (Figura 31).

Figura 31 – Reação do idoso ao ver a apresentação dos Sem Terrinha



Fonte: Arquivo da autora.

Na apresentação da figura acima, as crianças fizeram um túnel ao mesmo tempo em que duas outras cantavam uma música “Sobreviver” de Moxuara²³ e algumas jogavam pétalas de rosas no caminho daquelas que cantavam. Quando todas passaram embaixo do túnel, elas

²³ A letra da música encontra-se disponível em <https://www.letras.mus.br/moxuara/633092/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

se posicionaram ao lado de um dirigente nacional do MST do Setor de Educação e gritaram a palavra de ordem: “Sou Sem Terra, sou Sem Terra eu sei, essa é a identidade mais bonita que eu ganhei”.

Não é de se duvidar que o senhor, ao ver tamanha beleza, tenha se emocionado e chorado. Afinal de contas, ele fez parte do início da história. A bandeira do MST foi tocada pelas mãos de todos que estavam ali, enquanto os Sem Terrinha entregavam minibandeiras feitas artesanalmente por eles na escola. Pouco antes do final da mística, Fernando declamou de cor um poema de Zé Pinto (um famoso cancionista do MST), ao sair artisticamente de dentro de uma caixa vermelha:

Já com 37 anos
Vou trilhando um tempo novo
Amadureci bem cedo,
Tenho muitos inimigos
Mas vou firme e decidido,
Não vou dar tempo pro medo
Vou construindo a vitória
Pra controlar esse jogo
Pois trago em mim um segredo!
Sou MST! Sou filho do coletivo!

Fernando foi aplaudido calorosamente. Suas palavras vibravam e se tornavam cada vez mais fortes e seguras no microfone. Quem tinha 37 anos? A ocupação. E os Sem Terrinha são filhos do coletivo, coletivo do qual esse senhor emocionado teve papel crucial. Que tempo novo estava sendo trilhado? Cada aniversário é sinal de renovação e de novos tempos, ainda mais com a participação das crianças. Porém, mesmo assim, havia algo que se mantinha tratado como um segredo no poema: o sorriso feito de povo. Interpretamos como um valor dado à “fundação”, pois, mesmo com as novidades, ao passar dos anos de vida da ocupação, a luta, a coragem, a firmeza, o “amadurecimento” e o coletivo a partir do povo tinham que permanecer.

Em Arendt (2013a), como um conceito político, a fundação é como uma casa que deve ser estável, justamente porque aqueles que nela habitam são volúveis, indo e vindo em um processo contínuo de sucessões que pode ou não ser governado pela lei do progresso. Dialogando com as vivências dos Sem Terrinha, entendemos que a presença constante dos mais velhos, a preservação de antigos costumes, não obstante as novidades e a importância da história, representam a constituição de um corpo político chamado fundação.

Arendt (2013a, 2013b) destaca que a fundação de um corpo político deve ser duradoura a fim de que os princípios sejam transmitidos às próximas gerações e possibilitem que o espírito público seja cultivado. Sob essa análise, a tarefa consiste em “[...] fundar um corpo político em que **o novo começo seja possível**, para **estabelecer as bases** para a posteridade que preservaria o começo e com ele a **capacidade dos iniciantes**” (Arendt, 2013b, p. 4-5, tradução nossa, grifos nossos).

Considerando os Sem Terrinha como potenciais iniciadores e os mais velhos do assentamento como possíveis fundadores, cumpre-nos dialogar com Arendt (2013a, 2013b) ao afirmar que as realizações do corpo político devem continuar para que o domínio público permaneça e ultrapasse a sua criação, estendendo-se sempre aos mais novos. Retornamos, então, ao senhor que chorou (Figura 31) e a todos os idosos que foram homenageados no aniversário do assentamento junto com suas famílias, levando-nos a questionar: quem eles foram? Foram revolucionários ao realizarem uma das primeiras ocupações do Estado do Espírito Santo na década de 80? Por que eles se emocionam ao olharem as crianças? Talvez cada um deles se reconheça como “Um tipo de arquiteto que constrói a casa em que as gerações futuras, sua posteridade, viverão” (Arendt, 2013b, p. 5, tradução nossa).

Passados minutos após o final da apresentação, perguntei às crianças como elas se sentiam. Um menino de nove anos, sorridente, disse-me: desesperado e feliz. Naquele momento fiquei confusa e pensei: não seriam sentimentos antagônicos a depender do ponto de vista? Então pedi para ele me explicar. Desta vez, ele falou sério com os olhos fixos nos meus: ‘Ah tia, desesperado porque eu fiquei muito nervoso por causa da vergonha, mas feliz porque foi a mística mais bonita que a gente fez’. Então ele me abraçou bem apertado (Diário de campo, outubro de 2022).

As crianças se prepararam durante mais de um mês para a realização da mística. Apesar da gratidão pelo convite do MST, elas sofreram pressão do Estado. Segundo Graciela e outras educadoras, o Estado questionou que era um dia letivo, então, inicialmente, não aceitavam que a escola levasse as crianças no horário de aula para o evento. Como resposta, a escola organizou um plano de aula para mostrar que a participação das crianças na mística estava alicerçada ao projeto institucional. Marcar a presença delas naquele espaço era resultado de questionamentos, de demandas coletivas e de um processo de resistência, mas compensou, pois, como o Sem Terrinha disse, foi a mística mais bonita que fizeram.

Por volta do meio-dia, as crianças, cujas famílias não estavam ali, precisaram se deslocar no ônibus escolar para as escolas e de lá para as suas casas. Elas disseram que ficaram tristes, pois desejavam continuar até o final do dia no evento. Quando estavam nos

ônibus, observamos os semblantes sérios e os olhares atentos atravessando as janelas. Das crianças que permaneceram, vimos Ayla, Bruna e Fernando. Aquelas que continuaram no evento ficaram com as famílias, brincaram, comeram doces, participaram do forró e presenciaram uma roda de conversa com deputados eleitos por um partido político.

4.3.4 Meu sorriso é todo feito de povo”: a participação na 1ª Festa da Colheita do Café da Reforma Agrária Capixaba

No dia 22 de julho de 2023, em um sábado chuvoso em quase todo o Estado, ocorreu um importante evento para a Reforma Agrária Popular no Assentamento Histórias Vivas. Durante as horas transcorridas ao longo do dia, afetaram os nossos sentidos os aromas, os ruídos, os odores e os sabores: o cheiro de café feito em um fogão a lenha e servido gratuitamente a todos, da fumaça saindo das chaminés, da chuva tocando a terra e da lama produzida que servia como um tapete natural para o cenário. A organização começou meses antes e, na véspera do evento (21 de julho de 2023), as crianças utilizaram a tarde da sexta-feira para realizar um dos últimos ensaios da mística com os adultos, animadas em participar.

A comissão responsável pelo evento convidou todos do assentamento, crianças e adultos, para fazerem parte da mística. Aqueles que sentiram interesse, aceitaram o convite, dentre eles, muitos da Escola dos Sonhos. Na programação, após a acolhida e o canto do Hino do MST, constava a mística que representava as primeiras ocupações no Estado do Espírito Santo. Em seguida, uma formação sobre a importância da cadeia produtiva do café no contexto da Reforma Agrária e também um ato político. Para tanto, o evento reuniu militantes de diferentes representações do MST, bem como figuras públicas e políticos.

Um dos membros da Direção Nacional do MST destacou que não se tratava somente de uma festa, mas, principalmente, de uma atividade política de contestação, de demandas e de retomada de pautas políticas (Diário de campo, julho de 2023). No ato político, foi destacado que o MST se caracteriza como um movimento popular que transcende os tempos e resiste aos distintos governos. O palco encontrava-se ornamentado tanto com decorações que remetem ao MST e à vida no campo quanto com bandeiras (do MST, do Estado do Espírito Santo, do Brasil, de Cuba e do Movimento LGBTQIA+).

Foi citada no evento a articulação com outros movimentos do campo e também de luta pela moradia na cidade, pois considera-se que “A constituição brasileira garante o legítimo

direito de organização de todas as categorias de trabalhadores e de realização de diferentes formas de mobilização na luta por seus direitos históricos” (MST, 2023).

As crianças foram mencionadas nas narrativas apresentadas no ato político, ao ser evidenciado que “Os assentados fazem parte do Brasil que deu certo, porque as crianças acordam cedo, tomam café, vão pra escola, têm almoço e janta, uma moradia para viver” (Diário de campo, julho de 2023). Notamos, portanto, a relação estabelecida entre o significado de um país digno e as condições dignas de vida das crianças, destacando a preocupação com as novas gerações na sociedade.

Um educador afirmou que “Juventude e infância tem que ter espelho pra dar coragem pra luta” (Diário de campo, julho de 2023). Durante esses momentos de debate, muitas crianças continuaram sentadas nas cadeiras ao lado de suas famílias, mas algumas ficaram nos brinquedos infláveis e no pula-pula oferecidos no evento. Outras já transitavam nos diferentes espaços e inventavam as próprias brincadeiras, principalmente ao ar livre. Portanto, as infâncias vivenciaram esse dia de maneiras diferentes. Não foi exigido que as crianças permanecessem em um espaço ou em outro; essa escolha ficou a critério delas.

Sarmento e Pinto (1997) problematizam que a experiência de ser criança não é universal, mas varia conforme o contexto político, social, cultural e temporal. Para os autores, “ser ou não criança” é uma questão que se manifesta de maneiras diferentes para cada indivíduo, e essa experiência é profundamente influenciada pelas condições externas e pelas diferentes concepções. Poderíamos questionar: o fato de estarem ali representa, necessariamente, uma participação política ou uma aderência às atividades do movimento? No ato político em que figuras públicas e representações do MST estão na mesa do palco principal, não seria interessante que uma criança estivesse sentada ao lado dos adultos presentes representando os Sem Terrinha?

Não obstante tais questionamentos que servem para mobilizar o nosso pensamento sobre a temática, não podemos deixar de reconhecer a relevância de as crianças serem convidadas para ocupar aquele espaço, atuar na mística considerada pelo MST como um acontecimento sociopolítico (MST, 2023). Ainda que sua presença possa não dar conta de garantir necessariamente uma participação, representa um *meio de possibilidade* de atuação com os adultos, bem como o reconhecimento de que elas fazem parte desse movimento social no momento presente e não apenas em função do que podem se tornar no futuro. Fadrique (2008) ressalta que, ao invés de manter uma separação entre crianças e adultos, seria

necessário refletir sobre a convivência entre esses dois grupos. Segundo a autora, embora apresentem diferenças, ambos pertencem ao mesmo mundo e dele compartilham, por isso devem coexistir de maneira integrada.

Vale destacar que se encontravam no evento Ayla, Bruna, Fernando, Riquelvi e Duda. Apenas Sophia não participou, o que, segundo Graciela, mais uma vez pode se justificar em função de questões religiosas. No início do evento com a mística organizada que apresentava a história do MST no Estado do Espírito Santo, quando os grupos constituídos por mulheres, homens, crianças, jovens e idosos rompem as cercas do latifúndio (MST, 2023), todos assistiam concentradamente, com destaque aos olhos atentos dos Sem Terrinha vendo seus pares atuando. Uma cena de homenagem a todos que morreram durante as lutas do MST chamou a atenção. Militantes segurando cruzeiros brancos gritaram: “Pelos nossos mortos, nenhum dia de silêncio, mas toda uma vida feita de luta” (Diário de campo, julho de 2023).

Os demais participantes repetiram a frase, cada vez com mais intensidade, como a sincronia de uma orquestra sinfônica. Muitos aplausos foram ouvidos, intensificando-se ao escutarem a fala das crianças no microfone. Por exemplo, quando Fernando disse em tom alto e forte: “Meu sorriso é todo feito de povo” (Diário de campo, julho de 2023). Também percebemos a energia vibrante dos espectadores no momento em que o coordenador nacional do MST encerrou a formação e uma Sem Terrinha foi convidada ao palco para realizar o agradecimento e recapitular a fala do palestrante:

Quando a Sem Terrinha, uma jovem que aparenta ter 15 anos de idade termina de falar, uma senhora que está ao nosso lado diz: ‘Ela fala tão bem em público, é tão bonito ver ela lá em cima’. Minutos depois, a senhora encontra o pai da jovem e retoma o elogio. Então, ele responde: ‘Ela tem exercitado muito isso desde pequena’. A educadora que está por perto cita a importância da escola nesse processo e fala que a jovem assim como outras que também estão desde pequenas no movimento têm demonstrado um perfil para se tornarem possíveis lideranças (Diário de campo, julho de 2023).

Ao serem tomadas como referência, as narrativas acima de três adultos (o pai, a educadora e a senhora assentada) a respeito das meninas Sem Terrinha que podem vir a se tornar lideranças no MST, convém recobrar a afirmação de Nascimento (2020) sobre o importante espaço garantido à participação das crianças no MST e no Movimento Negro, o que, segundo a autora, não ocorre da mesma forma em contextos sociais fechados fora de tais movimentos onde se espera apenas que as crianças sigam regras previamente estabelecidas. Nascimento (2020) afirma que será necessário mais tempo para que os adultos percebam que

as crianças podem contribuir de forma colaborativa na sociedade, sem destruir o que já foi construído.

Portanto, esse reconhecimento de que é possível a contribuição das crianças em uma perspectiva colaborativa para a vida em sociedade dialoga com as falas dos adultos que elogiam a *performance* dos Sem Terrinha. Considerando tal participação, no que diz respeito à arte principal do referido evento (Figura 32), é apresentado um homem e uma mulher, em primeiro plano, colhendo café e, logo no segundo plano, várias crianças aparecem brincando, caminhando e auxiliando no trabalho do campo.

Figura 32 – Cartaz do evento da Reforma Agrária Popular Capixaba



Fonte: Arquivo da autora.

Além da arte do evento, a centralidade dada às crianças também foi perceptível no momento do almoço coletivo, pois foi organizada uma fila prioritária para servi-las, de modo a garantir a sua alimentação. Bandeiras do MST foram utilizadas para cobrir e proteger o corpo de bebês do frio, do sereno que começa a cair no final de tarde, diminuindo ainda mais a temperatura. Crianças e adultos colaram os adesivos “Tô com o MST” distribuídos no início da manhã. Muitas usavam camisas ou bonés do MST, fazendo com que a cor vermelha predominasse na festa.

A animação daqueles que participaram do evento começou no início da manhã com a chegada do ministro Paulo Teixeira de helicóptero no campo de futebol do Assentamento Histórias Vividas. As crianças que estavam nos arredores correram entusiasmadas em direção ao helicóptero, acenaram e gritaram: “É o ministro, é o ministro” (Diário de campo, julho de 2023). Talvez não compreendessem exatamente as funções burocráticas previstas para o cargo, mas puderam perceber que a sua presença ali representava um acontecimento marcante.

4.3.5 “Nos comprometemos a lutar pela dignidade”: a participação no XI Encontro Estadual das Crianças Sem Terrinha

Dia 9 de outubro de 2023, a semana iniciou com o XI Encontro Estadual das Crianças Sem Terrinha com o tema “Brincar, estudar e lutar: viva os 40 anos do MST”. O período matutino no espaço do Ginásio de Educação Física da Ufes, do Campus de Goiabeiras, foi marcado por uma mística de abertura e por oficinas nas diferentes salas de aula dos prédios universitários. No período vespertino, na Associação Sindical de Bancários, ocorreu uma Audiência Pública e a leitura de uma carta coletiva produzida pelos Sem Terrinha dos assentamentos do Estado do Espírito Santo.

Na Ufes, o encontro teve a presença de docentes e de discentes do Curso de Pedagogia e da Educação do Campo. À tarde, participaram representações políticas do Estado do Espírito Santo, membros da Subsecretaria de Agricultura Familiar, bem como da Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola da Secretaria Estadual de Educação. Assim, identificamos mais uma vez, na pesquisa de campo, o contato dos Sem Terrinha com pesquisadores universitários e políticos de diferentes partidos.

Às oito horas da manhã, ônibus de determinadas escolas dos assentamentos capixabas já se encontravam estacionados. O tempo estava nublado e o calor era intenso para um início de dia. Crianças e adultos chegavam sorridentes ao Ginásio de Educação Física da Ufes. Aos poucos, outros ônibus estacionaram, saindo deles, muitos Sem Terrinha e educadoras do MST com os olhos atentos a tudo que acontecia naquele ambiente. Alguns se sentavam e conversavam, outros optaram por brincar enquanto aguardavam a abertura do evento prevista para as nove horas da manhã.

Entre cochichos, risadas e conversas paralelas, ouvimos falas de crianças: “Hoje só tá dando os bonezinhos vermelhos”. “Tem um bocado de gente tirando foto de nós”. “Caramba, será que já tem mais de mil Sem Terrinha aqui?” (Diário de campo, outubro de 2023). As

falas das crianças podiam ser associadas à construção da identidade dos Sem Terrinha, tendo em vista o movimento social ao qual pertencem: bonés vermelhos para o evento, personalizados pelo MST; contagem da quantidade de participantes referindo-se à palavra “Sem Terrinha” ao invés de “crianças”; percepção de que há pessoas registrando em fotos as cenas do encontro. Quando o ônibus, vindo do Assentamento Histórias Vivas, adentrou o estacionamento do Ginásio de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), foi possível, através das janelas de vidro escuro, observar as crianças da Escola dos Sonhos acenando em nossa direção, sinalizando aos demais que estávamos ali. Vimos Riquelvi, Fernando, Bruna e Sophia.

Graciela nos explicou que Ayla não pôde participar do evento, pois encontrava-se em preparação para um procedimento cirúrgico, o que a deixou triste, em função do desejo de estar no encontro. Duda também não estava presente, uma vez que não possuía a idade mínima necessária para a viagem. Ao conversarmos com Graciela, ela nos contou que, embora as crianças pequenas não pudessem realizar a viagem para Vitória, naquele dia, na Escola dos Sonhos, as temáticas pertencentes ao Encontro, articuladas à perspectiva de direitos, seriam trabalhadas, de modo que elas não fossem afastadas dessa pauta política. Além disso, durante aquela semana na Escola dos Sonhos, os Sem Terrinha que puderam estar presencialmente no encontro se encarregaram de sistematizar o que ocorreu e apresentar aos que não estavam presentes.

No momento das oficinas, 24 ao total, cada criança se dirigiu para a respectiva sala. Bruna nos convidou para acompanhá-la até a oficina de encadernação. Segundo ela, a escolha se deve ao seu desejo de aprender esse procedimento a fim de ajudar as educadoras e as colegas na confecção dos livros que serão produzidos na Escola dos Sonhos no final de ano. Percebemos a preocupação que ela possui com o coletivo, visto que, dentre muitas opções, inclusive de brincadeiras livres, Bruna optou pela oficina que contribuiria com o âmbito comum. Durante a encadernação, ela nos perguntou em qual local mora o governador. Dissemos que não sabíamos e perguntamos o motivo da pergunta. Bruna, com a voz séria, disse: “Pra eu falar umas poucas e boas para o governador” (Diário de campo, outubro de 2023). A professora e a monitora da oficina sorriram e disseram que ela estava certa, pois é um direito dizer o que pensa e expressar a opinião para os políticos. Bruna sorriu e assentiu com a cabeça.

Ao nos reunirmos para o almoço coletivo, as crianças contaram como foram as suas oficinas. Cada uma mostrou o que produziu e o que aprendeu. Riquelvi apresentou o estandarte confeccionado, tendo escrito “Sem Terrinha pelo direito de viver” (Figura 33). Ao perguntarmos o que significava a mensagem, Riquelvi explicou: “Eu podia escrever sobre vários direitos, tipo, a educação, a alimentação de qualidade, mas eu quis escolher a importância do direito à vida, porque tem muita criança morrendo só pela cor de pele dela, porque é negra, né? Então ela não tem o direito de viver” (Diário de campo, outubro de 2023). Cabe-nos destacar que falar do direito à vida remete-nos ao art. 5º da CF (Brasil, 1988), como fundamental e inerente ao ser humano. De um jeito próprio, Riquelvi discorreu acerca disso.

Figura 33 – Estandarte “Direito de viver”, de Riquelvi



Fonte: Arquivo da autora.

Considerando a reflexão de Riquelvi e o estandarte produzido por ele (Figura 33), ao pensar sobre os direitos das crianças sob o ponto de vista das relações raciais, Abramowicz (2020) problematiza a existência de uma guerra biológica e racial na contemporaneidade que mata as crianças negras e pobres. Segundo Abramowicz (2020, p. 7), “Não há ilusões, o direito das crianças não é para todas!”. Ao que nos parece, Riquelvi e outros Sem Terrinha

lidam com essa afirmação no processo formativo que experienciam na Escola dos Sonhos, visto que dialogam com as educadoras acerca dessa realidade no país.

À tarde, na Audiência Pública, Fernando representou os Sem Terrinha do Estado do Espírito Santo na leitura da carta coletiva a ser apresentada para todos os presentes no evento. Fernando afirmou que a luta começa desde cedo, explicando que a crítica social feita no movimento é desenvolvida juntamente com as crianças. Portanto, pediu às autoridades que ajudem a tornar as reivindicações possíveis na prática. Inicialmente, ele questionou sobre aquela semana ser marcada pelo Dia das Crianças, mas problematizou: como podemos comemorar, sabendo que há tantas crianças na rua, sem moradia, sem escola e sem alimentação saudável? Assim, Fernando nos levou a pensar que prestigiamos o dia das crianças como uma data comemorativa, sem muitas vezes ocorrer um necessário constrangimento à nossa responsabilidade com tantas infâncias que vivem em condições precárias de existência, sob a negação de direitos.

Tendo em vista a Audiência Pública com os Sem Terrinha, dialogamos com Abramowicz (2020), ao afirmar que a criança, quando interroga a infância, constrói uma forma de resistência, fazendo-nos questionar de que forma a criança pode, por si mesma, interrogar sua própria infância e influenciar, questionar, subtrair e resistir à concepção de infância, especialmente quando esta se apresenta como um dispositivo construído que, de certa forma, garante o funcionamento da sociedade. Diante de tais inquietações que atravessavam a fala inicial de Fernando, ele afirmou, em nome do coletivo: “Queremos ser reconhecidos como Sem Terrinha e levar adiante a luta do MST [...]. Ajudar desde já a classe trabalhadora pela garantia dos nossos direitos. Um sonho de transformar o mundo [...]. Somos crianças Sem Terrinha, nos comprometemos a lutar pela dignidade” (Diário de campo, outubro de 2023).

Dignidade esta, cabe-nos reiterar, que é negada a tantas crianças no Brasil, embora, no discurso da CF (Brasil, 1988), do Ecriad (Brasil, 1990), das DCNEIs (Brasil, 2010) e de tantas prerrogativas jurídicas, sejam reconhecidas como “sujeitos de direitos”. Imbuídas das reflexões tecidas pelos Sem Terrinha com as educadoras, após a finalização do evento, dirigimo-nos ao ônibus. Algumas crianças estavam agitadas, outras demonstravam cansaço, pois saíram às quatro horas da manhã de São Mateus para Vitória. Mas o que prevalecia era o entusiasmo de estarem ali. Para Bruna, “Foi tão bom, né? Pena que acabou e que ano que vem

não tem” (Diário de campo, outubro de 2023). Bruna disse isso, pois o Encontro Estadual é bienal, ocorrendo no próximo ano somente o Encontro Regional dos Sem Terrinha.

Percebemos no ônibus que um grupo de seis crianças utilizavam cobertas para construir barracas em cima das poltronas. Uma delas disse para o educador: “Olha aqui as nossas barracas, como nos acampamentos” (Diário de campo, outubro de 2023). As barracas organizadas com lonas pretas representam um rito de passagem no MST, “[...] um símbolo presente na transição entre o acampamento e o assentamento das famílias Sem Terra, o caminho para a conquista da terra [...] é o retrato da luta cotidiana do Movimento contra o latifúndio, a segregação e as injustiças sociais” (MST, 2023, s/p).

Portanto, os Sem Terrinha transpõem para as brincadeiras elementos reais do MST, próprios dos símbolos de luta. A exemplo disso, Araújo (1996) concebe o lúdico como processo de humanização ao afirmar que, quando definimos o lúdico como uma realidade, não é apenas para rejeitar a visão burguesa e capitalista que trata a relação da criança com o lúdico de forma utilitária, ingênua e sem uma abordagem dialética. O lúdico, nessa perspectiva, é capaz de criar uma realidade humano-social, como no caso dos Sem Terrinha que simbolizam o mundo, ao levarem para o universo das brincadeiras símbolos de luta do MST, transitando entre o real e o imaginário.

4.3.6 “Não é um festejo, não é uma felicidade; é um direito que as mulheres têm de lutar”: a participação na mobilização em prol do Dia da Mulher

Nos dias 8 e 9 de março de 2024, ocorreu uma mobilização de crianças e adultos (mulheres e homens) do Assentamento Histórias Vidas nas ruas do município de São Mateus em prol do Dia Internacional da Mulher. Não podemos deixar de mencionar que vários idosos, com os quais conversamos no percurso da pesquisa, também estiveram nessa mobilização, que integrou a “Jornada Nacional de Lutas das Mulheres Sem Terra 2024” com a pauta: “Lutaremos! Por nossos corpos-territórios. Nenhuma a menos!”. Vale destacar que a expressão corpo-território decorre do pensamento feminista e indígena latino-americano: “‘O corpo-território’ vê o corpo (especialmente o corpo da mulher) no seu conjunto como nosso primeiro território” (Haesbaert, 2020, p. 82). Trata-se de uma perspectiva decolonial que envolve direcionar o corpo-território a terra, ao território, como ferramenta de luta, entendendo-o como um “território de r-existência” (Haesbaert, 2020).

Tal fundamentação teórica dialoga com o questionamento do MST de que o “[...] corpo feminino é um lugar onde recaem as correntes das muitas opressões do capital, do racismo e do patriarcado. Mas é também **a partir do corpo que subvertemos e confrontamos tais ordens dominantes**” (MST, 2023, s/p, grifos nossos)²⁴. Em contrapartida a um projeto de violência na sociedade que conforma desde o nascimento das mulheres, os seus modos de sentir, de agir e de olhar os seus lugares no mundo (MST, 2023), a mobilização no Dia Internacional da Mulher foi organizada, de forma a considerar a data como um símbolo de luta, mais do que uma comemoração. Diante do exposto, interessa-nos compreender como as crianças são inseridas em tal mobilização. Para tanto, conversamos com Bruna e Fernando a esse respeito.

Embora o enfrentamento desses temas não seja uma responsabilidade direta das crianças, por serem ainda recém-chegadas ao mundo, como afirma Arendt (2014), e por se tratar de questões que antecedem o seu nascimento, identificamos na pesquisa que tais temas atravessam a vida das crianças, sobretudo por nascerem e serem inseridas no contexto de um movimento social. Mas de que formas elas se aproximam dos temas? Qual caminho percorrer? Não apresentá-las aos temas garante que elas não irão se deparar com eles? Qual a responsabilidade dos adultos no contato das crianças com os diferentes acontecimentos sociais?

Ao falarmos de participação política em nossa sociedade, compreendemos que ela implica carregar o peso de enfrentar problemas que não foram gerados por nós, uma vez que nascemos em um mundo marcado por injustiças. Isso demanda a assunção de responsabilidades. Todavia, entendemos que as crianças não assumem sozinhas tais responsabilidades como se fossem exclusivamente delas; os adultos as compartilham com elas e as socializam nesse processo, o que contribui para sua formação e para o desenvolvimento de uma percepção mais reflexiva sobre o mundo.

Pelo que pudemos apreender, os Sem Terrinha lidam com esses temas em companhia dos adultos, por meio de momentos de participação nas ações do MST, de diálogos, de estudos, de reflexões etc. Ainda que nem todas as crianças da Escola dos Sonhos tenham se envolvido na mobilização, aquelas que participaram tiveram o compromisso de contar a experiência em um momento de formação na instituição. Segundo Bruna e Fernando, os

²⁴ Disponível em: <https://mst.org.br/2023/02/08/corpos-territorios-lugar-de-gozo-e-resistencia/>. Acesso em: 21 de mar. 2024.

colegas ficaram felizes em ouvi-los, pois também gostariam de ter ido, mas não conseguiram comparecer por diferentes razões.

Mesmo que o grau de envolvimento familiar no MST possa influenciar a forma como algumas crianças participam das atividades, o fato de haver crianças que representam o grupo e compartilham suas vivências com as demais configura uma importante estratégia do movimento para garantir o direito à participação de todas. Nesse sentido, pedir que as crianças contassem às demais como foi essa experiência pode significar o reconhecimento de que elas assumem ali o papel de representantes dos Sem Terrinha que, por sua vez, integram o coletivo (MST) ao qual pertencem. Não seria essa uma forma de participação política com as crianças?

Bruna nos contou como chegou à mobilização. Segundo ela, estava acompanhada de sua mãe e de seu irmão, que naquele momento já estava com três anos de idade. Os três aguardaram a chegada de todos na Câmara Municipal de São Mateus – Palácio Matheus Cunha Fundão – em um ônibus que circulou no Assentamento Histórias Vividas e em outros da região para levar os militantes até a mobilização. Um sentimento marcante descrito por ela foi a alegria de ver a quantidade de pessoas descendo do ônibus. Bruna afirmou: **“Aí a gente foi e cantou algumas palavras de ordem. Aí produzimos os cartazes. E quando a gente ficou na frente da pista, mostramos os cartazes, foi até de noite”** (Diário de campo, março de 2024).

Assim, cartazes com as frases “Mulheres Sem Terra em luta pela reforma agrária” e “A luta das mulheres muda o mundo” ganharam movimento no ato político com o balanço das mãos de crianças e de adultos bem como com o frescor do vento soprando as ruas. Bruna complementou: **“Eu e a Ayla cantamos no carro lá as palavras de ordem no microfone, músicas do movimento com nosso colega no violão. Mais tarde, tinha um senhor, morador de rua dando parabéns às mulheres”** (Diário de campo, março de 2024).

Tomando por referência a fala de Bruna, vale destacar os modos de participação descritos inicialmente por ela, como a produção de cartazes, o canto das palavras de ordem e de músicas do MST. Fernando acrescentou informações sobre uma caminhada realizada pelas ruas de São Mateus e destacou que a mobilização durou dois dias, sendo necessário dormir em um espaço previamente organizado na cidade. Em suas palavras: **“No final da noite do primeiro dia, nós dormimos em um local lá em cima. E, no outro dia, acordamos, nos arrumamos e fomos pra praça da igreja [...]. Aí teve uma caminhada até lá embaixo”** (Diário de campo, março de 2024).

Notamos que, ao contarem sobre a mobilização, mais do que uma fala descritiva, Fernando e Bruna demonstravam entusiasmo no tom de voz e no olhar vibrante. Observamos como as descobertas das crianças Sem Terrinha sobre muitas realidades dentro do movimento social se revelam com uma expressividade genuína, seja nos momentos em que se espantam com os acontecimentos, seja quando os questionam, seja em situações em que se encantam com o que estão observando.

Fernando também relatou sobre a doação de alimentos produzidos pelo MST às famílias que vivem em situação de desigualdades sociais e econômicas na cidade. Segundo ele, “Quando nós fomos enfeitar o lugar da mobilização, nós **trouxemos alguns alimentos**, todos que a gente produziu. Aí, de noite, vieram algumas **famílias que tinham dificuldades**, que não têm comida em casa, vieram também uns **homens que são da periferia**. Aí nós **doamos todos os alimentos**” (Diário de campo, março de 2024). Ao perguntarmos como eles se sentiam com a ação realizada, ambos demonstraram solidariedade e gratidão.

Bruna explicou: “**Fazer a doação foi muito divertido, porque é uma alegria muito grande para a gente Sem Terra** doar os alimentos para as pessoas que estão passando por dificuldade que **a gente não está precisando**, mas elas estão e precisam para a janta, o almoço, o café” (Diário de campo, março de 2024). Mais uma vez nos deparamos com a formação dos Sem Terrinha atravessada por elementos de humanização.

Ao perguntarmos qual foi a reação das pessoas que transitavam pelas ruas ao ver a mobilização do MST, Fernando ressaltou: “A maioria **olhou meio que assim, julgando**, sabe? Tirando **o morador de rua**, ninguém parou assim pra conversar, só ele e **as pessoas que queriam conhecer nossos produtos**” (Diário de campo, março de 2024). A partir de tal fala, dois pontos chamam a atenção: a observação feita pelos Sem Terrinha sobre os olhares de julgamento; o reconhecimento positivo dado à presença do morador de rua, uma vez que Bruna também trouxe tal ponto anteriormente. Ouvir as crianças dizerem que a mobilização acarretou também julgamentos daqueles que circulavam pelas ruas da cidade reforça a percepção de que há, na sociedade, uma dificuldade de articulação e de compreensão dos ideais dos movimentos sociais.

Mesmo que as crianças talvez não entendam a complexidade desse episódio em um país ainda com valores conservadores e aniquiladores das diferenças, elas identificaram o incômodo de determinados segmentos sociais com a mobilização realizada pelo MST. Contudo, os julgamentos recebidos não foram capazes de anular a importância dada àqueles

que desejavam conhecer os produtos do MST nem impediam a valorização do diálogo com um morador de rua. Isso mostra como alguém (o morador de rua) colocado à margem da sociedade ganha visibilidade no olhar dos Sem Terrinha. Certamente, no cotidiano das ruas atravessado pela correria do ciclo da vida, a tendência é que pessoas transitem e nem sequer “enxerguem” um morador de rua, mas, no momento da mobilização, para os Sem Terrinha, ele é reconhecido como um adulto que se solidarizou com a ação política e se dispôs a participar, a conversar, a ouvir.

Ao questionarmos se os profissionais da Câmara Municipal dialogaram com os participantes da mobilização, Bruna respondeu: “Eles [referindo-se aos vereadores e outros integrantes da Câmara Municipal] não saíram de lá pra conversar com a gente, não. Mas também **não mandaram a gente sair de lá**” (Diário de campo, março de 2024). Tal fala nos provoca a refletir sobre inúmeras questões, dentre as quais, destacamos: por que Bruna pensa que poderiam ter sido convidados a se retirar do local da mobilização? Qual o olhar dos vereadores sobre os Sem Terrinha? O que significa o não estabelecimento de contato direto com os Sem Terrinha por parte dos vereadores?

Inúmeras razões podem ter levado a isso, seja a indisponibilidade dos vereadores naquele momento, seja o horário de funcionamento, seja a indiferença, dentre outras possíveis. Todavia, o que nos interessa é ressaltar o olhar atento de Bruna e de Fernando sobre o não diálogo entre profissionais da Câmara Municipal e militantes do MST, pois as crianças chamaram a atenção, espontaneamente, ao conversarem conosco, para o fato de os vereadores não terem ido conversar com elas, ao mesmo tempo em que também destacaram que eles não pediram que se retirassem. Ao que nos parece, tais pontos trazidos pelas crianças constituem um modo peculiar de indagar o mundo, de atribuir sentidos próprios à mobilização, de contemplar a ação política realizada com os adultos.

Além das perguntas que direcionamos às crianças durante a conversa, Bruna e Fernando também nos apresentaram indagações: “Em Vitória, as escolas fizeram atos pelo Dia da Mulher? Esse tema foi conversado com os educandos? O que as escolas de Vitória fazem para ficar mais próximas da educação do campo? As crianças da cidade têm contato com a terra?” (Diário de campo, março de 2024). Ouvir as perguntas das crianças evidencia que a nossa pesquisa não se configurou como uma relação em que a adulta pesquisadora perguntava e os participantes não adultos respondiam, mas atravessava uma troca dialógica de

reflexões, em que cada um de nós se colocou como alguém que aprendia com o outro, ao mesmo tempo em que também ensinava.

Segundo Friedmann (2016), aquele que se dispõe à escuta aprende ao longo do processo e da experiência, errando e acertando, revisando suas posturas e conectando-se com suas próprias percepções. Esse exercício contínuo permite considerar o que pertence às crianças e o que é próprio do indivíduo, identificando o que os afeta e mobiliza. Para a autora, no percurso de pesquisa, é necessário abertura, flexibilidade e comunicação com as crianças. Ao final da conversa, Bruna fez uma síntese do que a mobilização representa no contexto de nossa sociedade:

Não é um festejo, não é uma felicidade; é um direito que as mulheres têm de lutar, é uma conquista. Ainda tem alguns homens machistas. Muitos homens não entendem que **qualquer emprego pode ser da mulher**. Tipo, camihoneira, motorista. Alguns homens não aceitam. Pra eles mulher tem que ser só dona de casa, do quintal. Aí alguns homens acham que só eles conseguem estar nesses lugares. E isso é muito triste (Diário de campo, março de 2024).

No momento em que Bruna afirmou que alguns homens são machistas, Fernando evidenciou: “Uns só não, né?” (Diário de campo, março de 2024). Tais fragmentos mostram a percepção de Bruna e Fernando acerca das delimitações na sociedade dos locais destinados aos homens e às mulheres. Assim, para além de um dia de festa, as crianças consideraram a mobilização como uma conquista política que representa, acima de tudo, o direito à luta coletiva.

5 ENTRE GERAÇÕES E LUTAS: A EXPERIÊNCIA POLÍTICA INTERGERACIONAL NO MST

*Alguém deve rever, escrever e assinar
os autos do Passado antes que o
Tempo passe tudo a raso
(Cora Coralina)*

Cora Carolina afirma ter escrito essa poesia para as gerações mais novas, vislumbrando que elas se tornassem atentas às histórias, lendas e tradições, de forma que, independentemente de quando a lessem, pudessem compreender a simplicidade e a beleza de suas palavras, refletindo sobre as próprias vidas. Em diálogo com a poesia, consideramos que os adultos do MST assinam os autos do passado, reveem e os reescrevem *com* as crianças. Conhecemos no MST experiências políticas e educacionais valiosas que merecem ser mais aprofundadas e publicizadas. Destacada por Hannah Arendt na década de 1950, a afirmação sobre a necessidade de “pensar sobre o que estamos fazendo” parece ecoar sobre o modo como a formação e a participação das crianças têm sido consideradas no MST.

Se a todo recém-chegado é feita a pergunta “Quem és?” (Arendt, 2020), como tal questionamento é feito aos Sem Terrinha ao serem acolhidos em um movimento social? O MST tem valores e princípios articulados a uma educação no sentido de valorizar a autoridade que se enraíza no passado, a tradição que mantém o vínculo com o passado e o papel dos mais velhos diante das novas gerações. Interpreta que compartilhamos o mundo não apenas com os contemporâneos, mas também com aqueles que nos antecederam e aqueles que virão. O mundo no presente é, de alguma forma, o que aconteceu antes, portanto, os Sem Terrinha precisam conhecê-lo.

No entanto, embora a educação tenha o sentido de introduzir as crianças no mundo, não pode predefinir caminhos a serem seguidos tampouco arrancar das novas gerações a possibilidade de criar algo novo. Olhar para os Sem Terrinha, principalmente Ayla, Bruna, Sophia, Duda, Fernando, Riquelvi e Mauro, faz-nos pensar naquilo que a sua chegada no mundo representa para o MST: a aposta na continuidade da luta, a novidade, a potencial imortalidade do movimento social. O que eles podem iniciar no MST ou em qualquer outro lugar não podemos sequer premeditar, somente que elas estão sendo iniciadas à política, como um “rito de iniciação” *com* as gerações mais velhas.

Arendt (2016, p. 243, grifo nosso) afirma: **“Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta;** precisamente por basearmos nossa esperança apenas

nisso, porém, é que tudo destruimos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura”. O trecho em negrito se trata de uma assertiva relevante sobre a responsabilidade política das antigas gerações com as crianças, conforme explicou Hannah Arendt: ao mesmo tempo em que cada nova geração traz consigo esperança e possibilidade de renovação do mundo, também corre o risco de os mais velhos destruírem isso na tentativa de controlá-las, de ditar exatamente o que devem fazer, de moldar suas atitudes etc. A forma como cada um pode agir, ou não, não deve ser antecipada; caberá às novas gerações trilhar os seus próprios caminhos no mundo.

Arendt (2016, p. 172, grifo nosso) explica que pertence à “[...] própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que **preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo**”. Tal passagem evidencia que formar e educar as novas gerações é diferente de preparar ou treiná-las para o mundo novo. O que elas devem conhecer é o mundo velho e dele se apropriarem para terem suas próprias oportunidades diante do novo e terem chances de inaugurar um novo começo no mundo.

Além das andanças realizadas e da presença em eventos do Assentamento Histórias Vivas e da Escola dos Sonhos, realizamos entrevistas com crianças e adultos para aprofundarmos a compreensão sobre o tema. Também desenvolvemos uma roda de conversa com famílias, educadoras, assentados e crianças em um acampamento, cujo território, ocupado em meados de 2024, encontrava-se situado próximo ao Assentamento Histórias Vivas e era compartilhado por alguns atores em comum. Entendemos que esses movimentos da etnografia contribuíram para a nossa constatação de que as crianças são iniciadas na política, especialmente no que diz respeito à experiência intergeracional identificada no MST.

5.1 AS ENTREVISTAS E A DINÂMICA INTERGERACIONAL: UM CONVITE À ESCUTA

*Mas sei de uma coisa;
Meu caminho não sou eu, é o outro, são os outros.
Quando eu puder sentir plenamente o outro, estarei salva e
pensarei: eis o meu porto de chegada
(Clarice Lispector)*

Ao convidarmos o educador/militante Carli para uma conversa sobre as ações políticas do MST destinadas às crianças, ele solicitou que Ayla e Mauro também estivessem presentes

no momento, pois, segundo ele, esses dois Sem Terrinha tinham uma participação intensa nos eventos realizados. Portanto, atendemos ao seu pedido e reconhecemos a importância da solicitação de incluir as crianças. Para essa entrevista coletiva, elaboramos um roteiro com as perguntas: como têm ocorrido os encontros dos Sem Terrinha? Como era a participação das crianças no início do movimento? Sempre existiu a designação Sem Terrinha? A denominação contribui para legitimar mais a participação infantil? Ou não? Como o MST se mobiliza quanto à formação e à participação dos Sem Terrinha?

Contudo, vale destacar que deixamos a conversa fluir, utilizando as perguntas apenas como pontos de partida, mas sem restrições sobre os assuntos que eventualmente pudessem surgir. As crianças (Ayla e Mauro) e o educador (Carli) enriqueceram a entrevista com relatos que são capazes de extrapolar as questões formuladas.

Por sua vez, na realização da entrevista individual com uma profissional (Eliza) do Setor de Formação da região norte do Estado do Espírito Santo, organizamos as questões norteadoras: como o Centro de Formação têm se articulado na comunidade do assentamento para garantir a participação das crianças nos diferentes espaços do MST? Como as crianças se relacionam com esse movimento social? São criadas oportunidades para que as crianças possam interferir nas ações com os adultos? Vale reiterar que a dinâmica da entrevista foi além das perguntas iniciais, já que a conversa procedeu espontaneamente.

5.1.1 “Todo o ano a gente quer revolucionar pra não ficar uma coisa repetitiva”: a perspectiva do (com)viver

Considerando que os Encontros Regionais dos Sem Terrinha são caracterizados como ações importantes de formação das crianças, questionamos sobre como eles têm ocorrido ao longo dos anos. Mauro começou dizendo que aconteciam em vários lugares a depender do ano, mas lembrou que o maior, sem dúvidas, foi o Encontro Nacional em Brasília, no ano de 2018. O mais surpreendente foi quando ele comentou a respeito do formato, ao dizer “Todo o ano a gente quer revolucionar pra não ficar uma coisa repetitiva” (Entrevista coletiva).

Assim, ele reconheceu que, em cada encontro, havia algo diferente e novo em relação ao anterior, o que trazia para ele certo entusiasmo. Ayla completou: “Teve um encontro presencial lá, em São Mateus, e a gente fez várias atividades. Teve leitura, brincadeiras e o outro encontro foi já na pandemia, diferente, porque foi online” (Entrevista coletiva). É notável que ela tenha falado sobre São Mateus, município em que reside, como uma cidade

distante, referindo-se ao contexto urbano, ao centro, já que o Assentamento Histórias Vivas está localizado em um distrito no interior. Ela ainda mencionou que o formato online “Não tem a mesma energia, porque lá a gente tem o contato físico com as pessoas” (Entrevista coletiva), evidenciando que as relações humanas propiciadas no convívio real são mais significativas para ela.

Após as crianças responderem à questão, Carli disse que fizeram muitos encontros ao longo dos anos, mas que não saberia dizer naquele momento o número exato. Segundo ele, realizam, anual ou bianualmente, na semana de 12 de outubro (Dia das Crianças), os encontros Sem Terrinha, em âmbito regional ou estadual. O primeiro deles foi em 1995, contemplando três dias de acampamento com as crianças (Entrevista coletiva). Outro importante foi no espaço da Educação Física no Campus da Ufes de São Mateus, no ano de 2007, segundo Carli. Podemos observar que há uma aproximação dos Sem Terrinha com espaços acadêmicos, em palestras e outras atividades realizadas nas universidades públicas.

Ainda para Carli, um dos encontros mais marcantes foi em Vitória: “Nele dormimos no Sambão do Povo com vários desafios, moradores de rua, pessoas olhando pela janela, carros em alta velocidade” (Entrevista coletiva). Na ocasião, eles realizaram uma audiência no Palácio Fonte Grande com o vice-governador e conversaram sobre questões em torno da educação. Identificamos que os Sem Terrinha tiveram a oportunidade de conhecer essa importante sede oficial do governo do Estado do Espírito Santo e dialogar acerca de assuntos que lhe dizem respeito, tudo isso junto às educadoras. Destacamos a relevância política da experiência de as crianças estudarem com os adultos a pauta de discussão, acamparem com eles e se posicionarem naquele local.

A respeito dessa questão, Araújo (2022, p. 44) ressalta que, “Em uma sociedade tornada pública pela regulamentação estatal, torna-se desafiador a criação de espaços públicos de participação que levem em conta a palavra, a opinião de cada um”. Certamente isso se complexifica ainda mais quando pensamos nas crianças invisibilizadas cívica, científica e historicamente.

Carli citou mais um encontro em âmbito regional, no qual organizaram um acampamento, fizeram caminhada e “Alguns moradores foram dialogar com as crianças a importância do assentamento na região do distrito que transformou ele sob o ponto de vista econômico [pois] o acesso a terra impulsiona a economia local” (Entrevista coletiva). Aqui, mais uma vez, observamos um exemplo da importância das relações intergeracionais na

formação das crianças, visto que foi solicitado às pessoas mais velhas do assentamento que conversassem com as crianças sobre os avanços econômicos alcançados no decorrer dos anos.

Ao que nos parece, essas crianças têm um apreço pelos mais velhos em função de alguns dados que identificamos: um senhor que está no assentamento desde a ocupação foi chamado para a roda de conversa com os Sem Terrinha na escola, deixando as crianças entusiasmadas. Durante a entrevista, quando Carli, alegremente, contava sobre sua antiga experiência no MST, Mauro e Ayla olharam admiradas e disseram, respectivamente: “Carli fala muito bem, ele sabe tudo sobre nosso movimento, é um grande professor”. “É Carli? Você tá na luta desde pequenininho também” (Entrevista coletiva). Cativam-nos essas relações intergeracionais estabelecidas.

Em um encontro considerado por Ayla, Mauro e Carli como memorável, o educador destacou que, na ocasião, “A gente deixou um recado na superintendência e depois fomos pra frente da prefeitura e o prefeito se comprometeu em fazer uma escola no assentamento a partir da luta, da ação das crianças” (Entrevista coletiva). Portanto, reconhecemos que a construção de tal escola foi decorrente de uma participação política *com* as crianças a partir de uma demanda coletiva.

O educador afirmou que o comum, em todos esses encontros com as crianças do MST, é a presença do lúdico, da cultura, bem como das discussões sobre a política, os direitos e os deveres, em virtude da importância do trabalho coletivo, da solidariedade e da luta pela terra. Por mais cansativa que seja a organização, ele finalizou reiterando: “**A gente volta muito carregado de energia** pelo que as crianças têm produzido [...] e o retorno das famílias tem sido positivo” (Entrevista coletiva). De certa forma, observamos que a infância no MST representa um sentido de renovação, de esperança e de força para a incessante luta.

5.1.2 “A gente quer revolucionar este mundo”: a responsabilidade pela formação das novas gerações

Como destacam Sarmento e Pinto (1997), o olhar das crianças tem a capacidade de revelar manifestações sociais que, muitas vezes, o olhar dos adultos tende a obscurecer. Ao dialogarmos sobre a participação das crianças no MST, surpreendemo-nos quando Mauro e Ayla interromperam a fala de Carli para cantar uma palavra de ordem dos Sem Terrinha: “Sou Sem Terrinha do MST. Acordo todo dia pra lutar, você vai ver. Por terra, escola, saúde e educação. Desse meu direito eu não abro mão”. Depois, com muita serenidade, Mauro pediu

para contar algo que, segundo ele, não tinha a ver com a pergunta feita, mas que era importante. Notamos que ele e Ayla quase não usavam a primeira pessoa do singular para falar, só em casos específicos, preferiam o plural, o “nós” ou “a gente”.

Mauro: Eu não sei muita coisa sobre a luta do MST, porque faz muito pouco tempo, só faz dois anos que eu participo [...]. Mas o que eu sei já é uma boa parte das coisas, tipo assim, muita gente fala: ‘Aaah que o MST não vale nada’. Igual uma vez que eu fui lá no Centro de Formação e eu ganhei uma bandeira do MST. Eu cheguei e mostrei a bandeira pra um familiar. Ele falou assim: ‘Que bandeira do Sem Terrinha o quê, pra ganhar terra tem que trabalhar’. E eu falei assim: ‘A gente, tipo assim, quer ter um pedaço de terra, mas tem muita gente que não deixa ter, muita gente que mora na rua não tem o que comer, não tem onde morar, não tem onde se acobertar’. A gente quer revolucionar esse mundo, não tem? A gente quer refazer isso, não quer deixar que esse mundo seja destruído pelos prefeitos. A gente quer deixar o mundo de um jeito melhor.

Ayla: Como um ambiente agradável.

Mauro: Como diz aquela palavra de ordem, ‘Pátria livre vencerá’ e um dia nós conseguiremos (Entrevista coletiva).

Quando Mauro terminou o seu relato, os olhos de Carli brilhavam de orgulho e encanto. Uma criança questionou o próprio membro da família sobre a importância da luta do MST. Reconheceu que nem todos têm alimentação e moradia. Também falou sobre revolucionar o mundo para que ele não seja destruído e que se torne melhor. No caso de Mauro, observamos uma experiência paradoxal. Ele se viu diante de um familiar que, segundo o que disse, não concordava com a luta do MST, ao passo que frequentava uma escola cuja organicidade se volta para a história e a dinâmica de vida do MST.

Como fica a mente da criança tendo em vista as divergências entre as suas principais referências de autoridade? Por que acompanhar a linha de pensamento da escola do MST e não a da família? São questões que não conseguimos responder com exatidão, mas que se fazem relevantes, se considerarmos a responsabilidade dos adultos em relação às novas gerações. Que mundo é este que está sendo apresentado a Mauro? Arendt (2016) fala sobre a autoridade que os educadores têm com as crianças em virtude de seu conhecimento sobre o mundo, de sua experiência mais alargada nele e de sua possibilidade de agir. Autoridade que nada se aproxima de autoritarismo e que depende do querer.

Em relação ao MST, há um diferencial de que os princípios da escola precisam estar alinhados ao que ocorre no assentamento e no acampamento, garantindo a continuidade da educação e da formação das crianças. Ao pensarmos na responsabilidade e na autoridade dos educadores com as crianças, destacamos que as famílias também têm o compromisso de educá-las e de protegê-las.

No entanto, é a escola que faz a transição das crianças do mundo privado ao público, o que se torna mais compreensível quando há um diálogo entre escola e família, e um compromisso mútuo com os recém-chegados. Carli destacou: “A escola acaba mexendo muito com as famílias” (Entrevista coletiva). Embora tenha reconhecido que as famílias, em alguns casos, não permitem que as crianças participem de certas atividades do MST, para Carli, se a escola estiver envolvida, elas são mais flexíveis. Em suas palavras: “Tudo aquilo que se realiza na comunidade que a escola está, as famílias deixam as crianças mais tranquilas para participar” (Entrevista coletiva).

Assim, mesmo que as opiniões nem sempre convirjam, há uma confiança depositada na escola, que assume, aos poucos, uma responsabilidade importante no acolhimento das crianças no mundo. Carli concluiu dizendo que “A escola na comunidade e a comunidade como parte na escola tem como resultado o fortalecimento do processo de formação que as crianças vão tendo” (Entrevista coletiva). A fala de Carli dialoga com Carvalho (2014), ao afirmar que decisões sobre a educação são de natureza ética e política, pois não dizem respeito à especialista, mas a uma comunidade política. Tudo o que se ensina ou que se transmite pela educação representa uma parte do legado do mundo, de suas realizações bem como uma possibilidade de salvá-lo (Carvalho, 2014; Arendt, 2016, 2020).

5.1.3 “Aqui é tudo coletivo mesmo”: as demandas (com)partilhadas

Ao discorrer sobre como era a participação das crianças no início do MST, Carli exemplificou que a construção das escolas surgiu a partir da presença delas nos acampamentos e nos assentamentos, ao passo que também se constituiu como demanda das famílias por instituições educacionais que levassem em consideração as especificidades desse movimento social. Em suas palavras: “Quando as famílias decidiam ir pra ocupação dada a pressão dos patrões, o homem tinha que ir com todo mundo, meninos, esposa, papagaio e tudo. O que fazer com as crianças? Elas precisavam estudar. E as famílias diziam: ‘Olha, elas têm que estudar, mas nós queremos uma escola diferente’” (Entrevista coletiva).

Para ele, tais mobilizações se fortalecem com os questionamentos sobre a importância da educação e a luta contra as violências organizadas pelos dirigentes e pelo Setor de Educação do MST na década de 1990: “Quem pensa nas crianças? Que espaço elas têm? Como elas aparecem no movimento?” (Entrevista coletiva).

Carli: As nossas crianças sofreram muito. As crianças que saíam daqui e iam estudar nas escolas fora ficavam naquela sala lá, da exclusão. Sem Terra? Os outros lá, mesmo que não tinham nada, diziam: ‘Não vamos nos misturar com esse povo, não’.

Ayla: Preconceito, né? Como se eles dissessem: ‘Você é um Sem Terra, não tem terra, não tem nada’.

(Entrevista coletiva).

O trecho acima evidencia que Ayla, uma criança, entende que as pessoas de fora do MST têm um olhar negativo para os Sem Terra. Ela utilizou a palavra “preconceito” para explicar o porquê da exclusão sofrida nas escolas. Ayla também percebe e valoriza o que o MST apresenta de diferente para a educação. Segundo ela, profissionais da Superintendência de Educação visitaram, em um determinado momento, a escola do assentamento e perguntaram se havia líder de turma, fazendo com que Ayla dissesse: “Não, aqui é tudo coletivo mesmo, porque fazer tudo em individual é muita coisa pra uma pessoa só” (Entrevista coletiva).

Chama-nos a atenção o reconhecimento de que é preferível algo realizado de forma coletiva do que individualmente, evitando sobrecarregar alguém com tarefas que podem ser (com)partilhadas. Pelo que podemos depreender, a participação das crianças na experiência política do MST revela a construção de uma consciência coletiva sobre as formas de exclusão e desigualdade presentes na sociedade, assim como as ações coletivas que podem ser pensadas para melhorar a vida da comunidade.

Ainda sobre a conversa dos Sem Terrinha com a superintendente de Educação durante a visita à Escola dos Sonhos, Ayla também afirmou: “Aí chamaram duas crianças daqui pra ir lá, **mas não é pra ouvir, é pra falar mesmo**” (Entrevista coletiva). Em diálogo com ela, Mauro falou sorrindo: “Ayla, quando chega no modo *hard* dela, ela fala mesmo”. Ela concordou e também disse “Essa é a ideia, levar a nossa organicidade para todos os espaços que a gente vai [...] é uma coisa que, como se diz? É muito diferente, né?” (Entrevista coletiva). Identificamos a importância que elas atribuem ao fato de serem convidadas para falar sobre a sua experiência em um espaço fora do MST, no sentido de carregar a sua pertença. No que diz respeito à organicidade, outras importantes considerações foram tecidas por Carli:

[...] e **o Estado não vai assumir a nossa organicidade**. Nós tivemos um enfrentamento muito grande no governo Paulo Hartung, na Sedu, em 2016 [...] eles fizeram um corte na carga horária [...] e **a gente não quis assinar. Nós falamos que nós queremos a carga horária como antes, então não assinamos** [...] daí nós decidimos acampar, passamos a primeira noite, aí, na segunda noite, isso era uma

quarta, aí quando deu sexta, nós definimos assim: a gente é meio maluco, fomos pra casa, mas segunda-feira nós fomos pra Sedu, articulamos muita gente, dinheiro, pegamos quatro ônibus. Cada região um ônibus e partimos pra Sedu [...]. Fizemos uma marcha [...]. Ficou um grupo no portão da frente e outro no portão de trás, até conseguirmos entrar dentro da Sedu [...]. Ficamos 30 dias acampados [...]. A fala do secretário era: ‘Deixa esse povo aí, com dois dias eles vão embora, **esse povo aí não tem resistência**’. Depois **paramos porque, na luta, temos que saber quando você avança ou quando você precisa parar** [...] a gente não teve conquista, só corte [...] (Entrevista coletiva).

O episódio acima mostra o reconhecimento de que na luta nem sempre a conquista é alcançada, mas a experiência ainda assim traz ensinamentos. A fala de Carli evidencia mais um desafio na história da educação do MST, quando este se recusa a aceitar uma normativa que chega de forma vertical no que diz respeito à redução da carga horária escolar, sem diálogo com as especificidades de um movimento social. O sentido da organicidade do MST fica compreensível para as crianças, pois elas vivenciam cotidianamente o quão desafiador é manter uma estrutura diferente das escolas “tradicionais” e participam dos processos de resistência.

Tudo isso faz parte da formação dos Sem Terrinha, como afirmou Carli: “A gente trabalha com outros espaços de formação [...] algumas crianças vão com os pais lá pro Centro de Formação – Ceforma ou na Plenária [...] a gente entende isso como formativos [...]. Em todos os espaços do nosso movimento, as crianças estão presentes” (Entrevista coletiva). Os três compartilharam ainda mais um acontecimento das crianças na Ufes de São Mateus em que estavam reunidas cerca de 300 pessoas no auditório e dois Sem Terrinha tiveram um momento de fala:

Carli: Quando as duas crianças do assentamento falaram, você via a diferença [...]. Foi uma fala muito bacana, se fosse eu, não iria ali não na frente [...] mas, **quando as crianças, na situação de estudantes, saem das cadeiras, se levantam, vão lá na frente, o ângulo é diferente, precisam falar em público** [...] quando eu devo falar alto, quando eu devo falar baixo (Entrevista coletiva).

O educador identificou diferenças na fala entre as crianças do evento, no sentido de reconhecer a potência dos Sem Terrinha em se colocarem em público. Ayla afirmou sorridente: “Eu **gosto de participar das coisas, é todo um aprendizado** que a gente tem. A gente **passa a falar em público** também [...]. Quando a gente vai no encontro precisa falar alto, eu **falo alto assim por causa disso**” (Entrevista coletiva).

Interessante que ela complementou a fala de Carli para reiterar o seu apreço pela participação e os aprendizados decorrentes, como se posicionar em público e trabalhar com o

tom de voz apropriado para cada situação. Sobre isso, Carli ressaltou como o MST o ajudou: “Essa coisa de falar em público eu digo por mim mesmo, eu falo muito agora. Tem hora que alguém até tem que pedir pra parar, mas antes eu não falava nada, timidez tenho até hoje, mas antes era um negócio acelerado” (Entrevista coletiva).

Depois de compartilhar a forma como se sentiu, Ayla mencionou que conheceu as enormes salas da Ufes. Teve oportunidade de conversar com os professores universitários e fez refeições apetitosas. Sobre isso, Mauro olhou sorrindo para Ayla e também afirmou: “Aquilo lá foi tão marcante na minha vida” (Entrevista coletiva). No âmbito de todas as experiências que Ayla teve como os Sem Terrinha, ela relatou mais dois momentos em recortes temporais distintos, mas muito importantes em sua trajetória.

No primeiro momento, ela foi convidada para falar sobre o motivo de a educação estar virando mercadoria, tratando-se de um tema desafiador: “Aquele dia, **eu fiquei toda suada, eu respirei até entrar lá, aí eu fui e participei da mística**, falei tudo direitinho, eu **tinha seis ou sete anos**” (Entrevista coletiva). Cabe ressaltar que, durante a pesquisa de campo, identificamos narrativas das educadoras sobre as crianças desde a educação infantil serem mobilizadas a falar em público e dar suas opiniões sobre diferentes temas. No segundo momento, Ayla participou de um curso com Carli. Segundo ele:

[...] uma vez, quando fui chamado em um curso para falar de organicidade, eu aceitei, mas falei assim **‘Vou chamar alguém pra ir comigo lá [...]. Aí eu chamei essa moça aí** [apontando para a Ayla]. Eu disse que ia falar mais do que ela no dia, porque ela tava chegando no movimento ainda, mas a gente convida porque a gente tem confiança e a criança sabe que, quando chegar lá, não vamos deixar a tarefa toda pra ela [...], mas **daquele dia pra cá, eu percebi que posso ficar mais calado, porque vocês já estão fazendo isso aqui [...]. Olha quanto vocês estão falando aí** (Entrevista coletiva).

Durante a entrevista, Carli demonstrou orgulho e alegria de ver as crianças compartilhando as suas experiências no MST. No trecho acima, ele contou que foi convidado para falar sobre a organicidade da educação no MST e convidou uma criança para participar com ele. Notamos, então, a troca entre crianças e adultos por meio da confiança e da parceria de estarem juntos em uma atividade importante, no caso, um curso. Portanto, ele questionou: “O que a escola tem feito? E o movimento? Quem é o movimento? São as pessoas [...]. Também é dessa forma que as famílias vão vendo as crianças e a potencialidade” (Entrevista coletiva). Não parece se tratar apenas de um processo formativo para as crianças, mas

estende-se aos adultos, sobretudo os adultos que podem compreender o papel da educação e a importância que as novas gerações têm para a luta do MST.

5.1.4 “É uma grande responsabilidade falar enquanto um Sem Terra”: a identidade coletiva

Ayla revelou a estratégia que adotou no dia dessa atividade na Ufes: “Eu não tinha escrito nada no caderno, só tinha falado, mas levei só pra tirar o nervoso e ficar olhando pra ele [...]. Eu só escrevia no caderno calma, calma e aí passou o nervosismo” (Entrevista coletiva). Os relatos dos Sem Terrinha evidenciam exercícios de aprendizado, controlar o nervosismo, cuidar da respiração, impostar a voz, falar em público.

Quando Carli destacou que “As crianças têm a oportunidade de pegar o microfone, representar a escola, viajar representando o movimento” (Entrevista coletiva), entendemos que, a depender das circunstâncias e das condições em que isso ocorre, que parecem significativas pelas exposições das crianças, há uma espécie de “empoderamento” delas (Voltarelli, 2022), visto que são vistas no presente e também no legado que podem deixar para o futuro. Para Carli, “É uma grande responsabilidade falar enquanto um Sem Terra. Não pode ser algo da cabeça, mas conectado com os demais do movimento” (Entrevista coletiva), ou seja, sempre em articulação com a experiência coletiva.

Em diálogo com a fala dos entrevistados, conversamos sobre as possibilidades de legitimação da participação política infantil a partir do surgimento da denominação “Sem Terrinha”. A respeito disso, Carli afirmou: “Quando a criança já se enxerga como Sem Terrinha, ela já se enxerga **como parte do processo**” (Entrevista coletiva), o que, para ele, fortalece o engajamento na participação política. Trata-se, então, inicialmente, de um apelido que se transforma em identidade coletiva.

Segundo Ramos (1998), citado por Caldart (2000, p. 192), “Foi durante o primeiro Encontro Estadual de Crianças Sem Terra em São Paulo, em 1997, que meninas e meninos participantes começaram a se chamar assim, e aos poucos este nome foi se espalhando por todo país”. Quando criadas as Revistas Sem Terrinha, torna-se uma marca dizer Sem Terrinha, conforme pontuou Carli (Entrevista coletiva). Lopes e Vasconcellos (2005, p. 39) sublinham: “Toda criança é criança de um local”, fortalecendo a ideia de que falar de Sem Terrinha é demarcar a experiência que ela faz como filha ou filho de Sem Terra que vive em um assentamento e cresce no âmbito de um movimento social. Dos ensinamentos das crianças,

fica a lição: se há a trabalhadora e o trabalhador rural Sem Terra, cria-se, então, o apelido Sem Terrinha.

No início, havia ali um sentido pejorativo, segundo as crianças. Mas elas subverteram o que era ofensa, transformando a expressão “Sem Terrinha” em identidade coletiva. Sob tal perspectiva, o olhar das crianças para diferentes acontecimentos da realidade em que vivem é um ponto importante a ser destacado na pesquisa, sempre questionando reportagens midiáticas, situações retratadas em filmes e séries, aproximando-se, aos poucos, do que poderíamos definir como uma espécie de “consciência de classe” e um reconhecimento da existência das desigualdades raciais, sociais e econômicas. Elas não se encontram inertes ou anestesiadas; pelo contrário, demonstram sensibilidade naquilo que vivenciam pessoalmente e no que assistem em telejornais ou em outros canais de comunicação. Buscam tensionar, refletir, acrescentar novos elementos no mundo, colocando-se no lugar do próximo, o que traduzimos como uma experiência de participação política.

Podemos identificar em todas as falas de Ayla e de Mauro a presença da memória em virtude de momentos marcantes em suas trajetórias no MST que foram resgatados a partir das perguntas da entrevista. As crianças, a todo tempo, trocaram sorrisos e olhares e juntas se recordaram das experiências vividas e pareciam entusiasmadas. A pesquisa de campo apontou que, historicamente, as crianças sempre estiveram nos diferentes espaços, não apenas na educação, mas também nos debates, nos conflitos com a polícia, nas manifestações, nos protestos, nas passeatas e carreatas, no entanto a participação tem se fortalecido ao longo das décadas com as conquistas do MST, que são decorrentes de mobilizações coletivas das diferentes gerações. Assim, se retornarmos à década de 90, podemos constatar que a participação das crianças não se resumiu apenas à demanda pela criação de escolas, como vemos abaixo em mais um relato:

Carli: Se a gente pegar lá as primeiras ações do movimento, **as crianças já tinham um papel de destaque. Muita gente até chamaria a gente de assassino [risos]. Quando a gente ia pra uma ação que ia ter conflito com a polícia ou no acampamento, a primeira barreira, o cordão de isolamento era as crianças,** segunda as mulheres e terceira dos homens. Num **sentido de sensibilizar, tipo: ‘Polícia vocês vão bater nas crianças?’**. Só que às vezes você tem pessoas que têm a ordem, né? (Entrevista coletiva).

Inicialmente, talvez a exposição de Carli sobre as crianças participarem do cordão de isolamento com a polícia na parte da frente possa causar estranhamento, como ele mesmo reconheceu. No entanto, há uma intencionalidade na ação, seja de sensibilizar os adultos, seja

de formar as crianças ao possibilitar que elas participem das lutas. As mulheres estavam logo atrás e os homens também, portanto as crianças não ficavam sozinhas, como destacou Carli. Isso nos leva a refletir sobre o “ideal de sacrifício” que Ralph Ellison explicou a Arendt (2004)²⁵ ao referir-se às crianças negras irem para uma escola de brancos em Little Rock e serem atacadas em decorrência do racismo daqueles que se opunham à dessegregação racial que havia se tornado constitucional.

Ao referir-se a tal situação e identificar a preocupação tanto de Hannah Arendt quanto de Ralph Ellison com a proteção das crianças, Almeida (2023, p. 30) questiona: “Como protegê-las em um cenário incontornavelmente hostil? Se a exposição das crianças é inevitável, a única saída é que aprendam a se proteger e a escolher suas lutas, também a suportar certas agressões, mantendo a cabeça erguida”. Ao pensarmos no cordão de isolamento comentado por Carli, de forma semelhante, entendemos que, dentro de um contexto de lutas do movimento social no qual as crianças nasceram inseridas, seria um modo de garantir a participação com suas famílias, aprendendo sobre a realidade da qual fazem parte e ao mesmo tempo sendo protegidas pelos adultos.

A visibilidade daqueles estudantes em Little Rock “[...] no mundo-mundo foi registrada pelos jornais da época, mostrando que a exposição deles – os hostilizados e os hostilizadores – extrapolou os muros da escola, e a escola não pôde fazer nada a favor deles: o mundo real, concreto pode ser muito mais cruel do que se imagina” (Briskievicz, 2019, p. 18). Briskievicz (2019) problematiza que o mais interessante não foram as crianças terem sido expostas, pois no mundo elas presenciam esse cenário cotidianamente, mas sim o fato de participarem de um movimento na escola que ao menos conseguiu fazer algo pelo mundo e ajudou a formá-las para agir nele, o que dialoga com a experiência do cordão de isolamento citada por Carli.

Carli: As crianças sempre participaram, às vezes nesse enfrentamento com a polícia no cordão de isolamento. Então a infância no MST sempre teve um papel de destaque. Daí que a gente foi pensando assim, nós não podemos enfrentar a fome. **Tipo, se nós estamos no encontro na hora do almoço, quem vai se alimentar primeiro? As crianças** (Entrevista coletiva).

A fala acima evidencia um destaque da infância não somente nas escolas do MST, já que essas nem sempre existiram, nem apenas pelo fato de as crianças constituírem a frente do cordão de isolamento nos conflitos com policiais, mas, sobretudo, porque são elas quem

²⁵ O referido acontecimento foi citado na introdução do trabalho.

mobilizam os adultos a não enfrentar a fome, a lutar pela dignidade da vida. Portanto, se enxergamos o “ideal de sacrifício” depositado nas crianças Sem Terrinha, identificamos, ao mesmo tempo, a responsabilidade que os adultos assumem por elas.

Arendt (2004, 2016) discorre sobre uma responsabilidade política, pois, quando vivemos em uma comunidade, há um laço de pertencimento estabelecido, fazendo com que todos os atos de um ser humano tenham a ver com os demais e isso se complexifica ao pensarmos na infância, pois se deve assumir uma responsabilidade por essa categoria geracional e também pelo mundo que deve ser preservado e renovado. Esse conceito de responsabilidade relaciona-se com a ação. Dessa forma, aquele que age, ao tornar-se um agente, no âmbito da política, torna-se um agente responsável (Arendt, 2004).

5.1.5 “A gente faz tudo pra insistir e colocar as crianças nesse processo”: conversações com o Setor de Formação

Ao dialogarmos com Eliza a respeito da participação das crianças nas ações políticas do MST bem como sobre o papel do Setor de Formação nesse processo, muitas questões surgiram. Antes de adentrarmos propriamente na entrevista, cabe mencionar a organização do Centro de Formação (Ceforme) do qual ela é uma das profissionais. O Centro de Formação é composto por diferentes ambientes, a saber: biblioteca; secretaria; almoxarifado; salas de reuniões; dormitórios; Ciranda; plenária; refeitório; cozinha; área externa da agropecuária; campo; casa do caseiro. Há três eixos articuladores: produtivo (projetos de produção de lavouras de forma agroecológica); ambiental (projetos que visam a obter áreas para reflorestamento); formação (projetos voltados para um trabalho na formação de bases dentro da política do MST).

Identificamos, em diferentes momentos da entrevista, a relação atribuída à participação e formação, visto que se trata de uma experiência educativa que envolve o encontro e a interação humana. Trata-se de um processo de convivência no qual ensinar e aprender também representam a criação e recriação de significados (Antônio; Tavares, 2016). Portanto, as novas gerações precisam ser reconhecidas e se reconhecerem na convivência com adultos e outras crianças, em um encontro humano de escuta e de diálogo, como afirmam Antônio e Tavares (2016). Nessa perspectiva, recobramos um fragmento da entrevista e apresentamos uma fotografia da Ciranda (Figura 34) citada por Eliza:

Essa questão da participação das crianças nas nossas atividades, geralmente, a gente aqui, enquanto Centro que é o Ceforme, quando têm as atividades, **as crianças acompanham os pais, quando tem curso, tem formações, reuniões.** Então, **a gente procura organizar um espaço que é específico para as crianças, como a Ciranda.** Lá a gente tem as pessoas responsáveis que são os educadores infantis, que **acompanham as crianças enquanto os pais estão no processo de formação dentro da plenária e as crianças estão no processo de formação para as crianças.** Então tem educadores infantis que vão montar um programa para as crianças que vão ter **atividades que estão relacionadas ao movimento, ao que está sendo trabalhado especificamente naquele espaço** (Entrevista individual).

Figura 34 – Ciranda no Centro de Formação



Fonte: Arquivo da autora.

Eliza evidenciou que, quando há formações, debates e reuniões no Ceforme do assentamento, as crianças são direcionadas para o espaço específico da Ciranda (Figura 34) e os adultos encontram-se na plenária. Para além de uma estrutura física, a Ciranda revela-se como uma experiência com a infância Sem Terrinha organizada de modo a propiciar condições formativas e concretas para que elas brinquem, criem, reflitam, lutem e participem de espaços políticos com as famílias (MST, 2024). A pesquisa revelou que, no Ceforme, Ciranda e plenária se constituem como ambientes complementares. Ao pedirmos a Eliza que nos explicasse mais acerca da organização das crianças e dos adultos nesses dois ambientes, ela afirmou:

O que tá sendo trabalhado lá, no encontro, **geralmente as educadoras preparam um roteiro para as crianças relacionado ao tema que tá sendo trabalhado concomitantemente com os adultos, de uma forma mais lúdica.** Por exemplo, teve o encontro, aí teve a participação política e formação lá dos adultos e as crianças tiveram o trabalhinho deles lá na **Ciranda**, mas também relacionado ao tema. Aí depois lá, no final do encontro, quando tem a **mística**, na finalização do encontro, **todo esse material que as crianças produziram durante o encontro ele é apresentado para o público geral.** Então, se eles fizeram produção de arte, de algum texto, de poesia [...]. **Na finalização, são colocados elementos a partir do que foi lá pelos adultos e pelas crianças. Eles compartilham. São dois espaços que compõem o todo, é uma troca** (Entrevista individual).

A forma como Eliza nos relatou o episódio evidencia que a pauta política é a mesma nesses encontros, ainda que crianças estejam na Ciranda e adultos na plenária, em determinados momentos. As responsabilidades colocadas às crianças na Ciranda são aquelas que lhe cabem e condizem com as culturas infantis, como: participação na mística; produção de artes, de textos, de desenhos, de poesias; rodas de conversa. Tudo isso articulado com o tema debatido também na plenária. Cada categoria geracional participa à sua maneira. A ação é, assim, compartilhada; não necessariamente fragmentada por haver dois ambientes, mas em uma perspectiva de complementaridade. Segundo Eliza, ao final dos encontros, crianças e adultos encontram-se, apresentam o que produziram e discutiram nos seus respectivos ambientes.

Entendemos que essa organização decorre do reconhecimento de que “Às crianças, outras formas de participação [podem ser] enredadas no sentido de potencializar a participação segundo as peculiaridades das culturas infantis” (Araújo, 2022, p. 47). Considerando as estratégias com base nas culturas infantis criadas para garantir uma espécie de participação *com* as crianças no MST, Antônio e Tavares (2016) ressaltam que elas pensam e sentem indissociavelmente, de forma diferente dos adultos, que tendem a criar abismos entre o sensitivo e o intelectual.

Quando Eliza destacou “São feitas brincadeiras, atividades pedagógicas. Geralmente, a gente compra materiais lúdicos para ajudar na formação das crianças também [...] procura sempre proporcionar essa participação das crianças tanto nos espaços de reuniões, de brincadeiras [...] **a gente proporciona sempre esses espaços de engajamento e de participação das crianças**” (Entrevista individual), pudemos recobrar as reflexões de Korczak (1993) acerca dos modos próprios de pensar das crianças.

De acordo com Korczak (1993, p. 304), “A criança não pensa nem melhor nem pior que o adulto; ela pensa de modo diferente. A nossa maneira de pensar é feita de imagens um pouco apagadas e de sentimentos empoeirados. A criança pensa com seus sentimentos”. Nesse sentido, para Eliza, em **“Todo esse processo que o MST desempenha, as crianças estão inseridas**. Se tem os pais que vão, as crianças também vão junto. E aí a gente tem sempre esses espaços de organização específicos próprios mais pras crianças, pra estar nessa linguagem mais lúdica pra elas entenderem sobre o tema” (Entrevista individual).

Ao considerarmos o cuidado do Setor de Formação com a compreensão das crianças em relação ao tema trabalhado nos encontros, fazendo com que o expliquem mediante utilização de interações e de elementos lúdicos, cabe-nos explorar a ideia do pensamento por imagens na infância abordada por Korczak (1993). O autor caracteriza o pensamento das crianças como mitopoético, uma vez que, para ele, as crianças pensam por imagens, correspondências e metáforas. Sob tal perspectiva, dois processos fazem parte do pensamento mitopoético (Korczak, 1993): a mimese, como a imitação criadora das crianças no que diz respeito às atitudes de seus pares, de adultos, de animais ou de plantas; e a empatia, como a possibilidade de viver na imaginação o que o outro vive e sente, tendo em vista a empatia como dimensão humanizadora no processo educativo presente na infância.

Não obstante o respeito às culturas infantis e ao seu pensamento mitopoético caracterizado pela mimese e pela empatia, identificamos, na entrevista, a preocupação em garantir espaços de participação das novas gerações *com* os adultos, pois, como afirmou Eliza, **“[...] sempre onde os adultos estão participando, a participação das crianças também é importante** para que elas tenham conhecimento disso, desse processo de formação [...] **a gente faz tudo pra inserir e colocar as crianças nesse processo todo**” (Entrevista individual).

Isso corrobora as reflexões de Araújo (2022), ao afirmar que não se trata de realizar uma preparação artificial para a participação, mas uma formação que valoriza a expressão das pessoas, destacando a maneira como articulam ideias e comunicam os acontecimentos. Se há uma pauta política no Ceforme, crianças e adultos se dirigem para lá, mas com propostas metodologicamente distintas na plenária e na Ciranda, ainda que, em determinados momentos, haja um encontro e um compartilhamento das experiências realizadas. Um olhar preliminar poderia nos levar a questionar se a organização de atividades paralelas para as

crianças não acaba se confundindo com uma forma do controle de poder permanecer com os adultos.

Ao mesmo tempo em que entendemos a importância da Ciranda e de atividades voltadas para as especificidades das infâncias nos eventos, em alguns momentos, é necessário refletir se não pode ocorrer uma instrumentalização da política quando há essa separação ou o enquadramento da política em tarefas institucionalizadas. No entanto, compreendemos que não se exige das crianças que se encaixem nos modos de participação dos adultos ao passo que elas também não são excluídas de ocupar espaços coletivos; pelo contrário, são convidadas e são envolvidas juntamente com as famílias e a comunidade. O ato em si é constituído por todos eles.

Sob tal perspectiva, é possível dialogar com Kallio e Jouni (2011, p. 11) quando afirmam que “Os mundos políticos das crianças estão, portanto, incorporados e entrelaçados com os mundos políticos dos adultos”, cabendo-nos compreender até que ponto eles se encontram e/ou se afastam e também que eles podem se entrelaçar ou necessitam de uma margem divisória. Ainda de acordo com Eliza:

Ano passado a gente teve o encontro dos Sem Terrinha que faz o encontro de todas as crianças pra poder ter essa formação, **de ter também esse olhar das crianças sobre como é essa questão do olhar dela em relação à política, aos desejos que elas têm, como elas se sentem nos espaços em que elas estão convivendo.** Então, todas essas questões a gente faz o possível para trabalhar para que elas estejam realmente no processo, não só os adultos, até porque vem **as crianças para dar continuidade ao processo, pra isso elas tem que estar dentro, conhecer pra que esse processo não acabe, ele perdure e continue entre as gerações** (Entrevista individual).

No trecho acima, Eliza traz novos elementos sobre a participação das crianças no MST: a relevância de compreender seus olhares acerca da política, tendo em vista os desejos e os pensamentos criados a partir dos espaços coletivos de convivência; a importância de as infâncias envolverem-se nas questões do movimento social com os adultos para que o processo de luta perdure e continue com as novas gerações. Isso nos leva a refletir que a política no MST não pertence aos adultos ou às crianças, mas ao coletivo. No entanto, a pesquisa aponta que não se refere apenas a uma adesão das infâncias, nem se trata de um protagonismo infantil, o pano de fundo é outro: um compartilhamento entre gerações de uma experiência comum. No decorrer da entrevista, Eliza apresentou outras ações conjuntas:

Se tem uma mobilização, geralmente, quando os adultos vão, as crianças também vão participar [...]. E aí, desde o início, lá do acampamento, as crianças

são inseridas no processo. A partir dos acampamentos quando vão pros assentamentos, no processo de formação, no processo de luta, igual eu falei, quando tem os encontros, **elas também são inseridas nas manifestações, das mobilizações.** Se é um tema, por exemplo, de 8 de março, que é o Dia da Mulher, se tem algum tema específico, como o LGBT, então as crianças também são inseridas. **Sempre onde os adultos estão participando, a participação das crianças também é importante para que elas tenham conhecimento disso, desse processo de formação.** Quando estão na escola também né, que fica **o espaço próprio pra elas que é o da educação.** Mas também tem esse **processo de formação além da escola.** Quando tem uma reunião, quando tem um encontro também tem a participação das crianças pra poder **estar dentro do processo de formação e de entendimento do funcionamento de todo o processo do MST** (Entrevista individual).

Tendo em vista tal fragmento, percebemos que, ao remeter-se à participação das crianças no MST, Eliza recobra a própria história desse movimento social, evidenciando ações que perpassam desde o acampamento até a construção do assentamento. Embora associe diretamente infâncias à educação, o que decorre do reconhecimento de que as crianças precisam ser formadas e compreender a organicidade da luta, Eliza evidenciou que essa formação extrapola a escola. Para ela, onde quer que os adultos estejam, as crianças encontram-se inseridas. A exemplo disso, a educadora citou mobilizações e manifestações que se revelam como ações mais diretas de participação política, mas também mencionou alguns encontros de caráter formativo em torno de pautas sociais: direitos das mulheres e da população LGBTQIA +.

Ao olharmos para o acolhimento das crianças nesse movimento social, algumas reflexões são necessárias. Considerá-las no presente e, ao mesmo tempo, na aposta de que elas podem agir para que a luta do MST perdure entre as gerações significa absorver a novidade que as novas gerações representam no mundo. Tomando por referência os Sem Terrinha como recém-chegados ao mundo, vale recobrar que, em Arendt (2020, p. 308), “A capacidade de ação, que nasce em potencial com cada novo ser humano em forma de milagre, confere fé e esperança ao mundo”, fazendo com que o nascimento represente uma vida nova, uma possibilidade da criação de novos começos no mundo, do novo ser humano inserir-se nele, confirmando o seu aparecimento singular em meio à pluralidade humana.

Arendt (2016, p. 170) afirma que “[...] a essência da educação é a natalidade, o fato de que os seres nascem para o mundo”. Para que haja a educação, é necessária a vinda das novas gerações em um mundo que é sempre mais velho do que elas e isso pode representar a potência das mudanças. A natalidade é como um segundo nascimento, quando há o início do incentivo à ação. Nas palavras de Arendt (2016, p. 308), “[...] o fato da natalidade, no qual a

faculdade da ação se radica ontologicamente”. Cada ser humano que nasce, em princípio, é um iniciador (Arendt, 2020).

Essa análise sobre o iniciador vem de *initium* de Santo Agostinho. Para ele, “Como o homem pode conhecer, ser consciente de, e se lembrar de ‘seu começo’ ou sua origem, ele é capaz de agir como um iniciador e representar a história da humanidade” (Agostinho, 2021, p. 133). Tendo em vista os novos que chegam, a educação se dá no acolhimento das crianças que vêm ao mundo ao nascerem em um movimento social. Após o nascimento biológico, ocorre o segundo nascimento, quando há a exposição no mundo público. Entendemos que as crianças no MST representam um *initium* (Arendt, 2020), uma espécie de garantia de salvação “[...] que se dá no mundo, é como uma promessa de redenção para aqueles que já não são mais um começo” (Arendt, 2016, p. 208, *apud* Almeida, 2022, p. 253). Os originários e adultos do Assentamento Históricas Vividas deixam de representar um começo, portanto formam os Sem Terrinha, vislumbrando que eles possam ocupar esse lugar de iniciadores.

Para Antônio e Tavares (2016, p. 32), “As crianças recomeçam a humanidade. E nos chamam a recomeçar [...]”. Essa afirmação, alicerçada com o que convivemos com as crianças no MST, sugere que elas representam um novo capítulo na história desse movimento social, um recomeço, um símbolo de novidade. Elas convidam os adultos e idosos do Assentamento Históricas Vividas a repensar suas ações, convicções e comportamentos, inspirando-os com seus questionamentos e opiniões formuladas. Apesar da tendência, na sociedade, de objetivar as falas das crianças devido à dificuldade de muitos adultos em compreender os seus pensamentos próprios, observamos que suas enunciações são, de fato, consideradas e causam impactos.

Mesmo que não possamos apreender todos os sentidos dos modos de participação das crianças e algumas interrogações acerca das infâncias e da política sejam postas, é possível confirmar a importância de uma escuta sensível às enunciações dos Sem Terrinha, tal como aprendemos na etnografia. Segundo Antônio e Tavares (2016, p. 30), “A criança indaga o mundo. Questiona a vida, interroga a linguagem. Suas perguntas trazem questões fundamentais da origem da filosofia e do espírito científico [...]. Precisamos cultivar a curiosidade, a admiração, o espanto da criança em relação ao mundo, aos outros e a si mesma”. Nessa perspectiva, os autores destacam como as perguntas e as indagações feitas pelas crianças nos convidam a pensar, a sentir, a mover, a mudar, mas, sobretudo, a viver e compreender o mundo.

Em diálogo com Antônio e Tavares (2016), entendemos que, se não há o desejo de saber e de questionar, a autoria (sem precedentes) de ideias e de ações no mundo torna-se inexistente, e as crianças nos ensinaram isso. Considerando tais reflexões, podemos afirmar que os Sem Terrinha estão sendo iniciados na política, elaborando suas próprias visões do mundo, descobrindo-o e atribuindo-lhe sentidos. Além de nos possibilitar um conjunto de reflexões sobre a participação das crianças no MST, Eliza nos contou acerca de seu próprio envolvimento nas ações políticas, pois, desde os seis anos de idade, ela faz parte dessa luta:

Na época que mamãe veio pro assentamento, eu tinha seis anos. A gente só vinha no acampamento pra ficar com minha mãe nas férias. Lá tinha barraquinhas de lona, mas era tudo muito organizado. Tinha tudo dentro de casa, os fogãozinhos. Não tinha chuveiro, água encanada, essas coisas. **Era assim, não tem como explicar, porque era muito bom, sabe? A gente se relacionava com várias pessoas, outras crianças também. Mesmo que a situação era difícil, era muito rico também.** Tinham muitos momentos que tinha **formação pras crianças**. Tinha os momentos das **brincadeiras**. Tinha as **reuniões pros adultos, mas que a gente também tava junto**. Essa questão da segurança também. **Então, em todo esse processo, a gente tava junto** (Entrevista individual).

Entendemos que o olhar de Eliza sobre as possíveis articulações entre política, participação e infância, sem dúvidas, têm uma intrínseca relação com o que viveu quando era uma criança. Como ela afirmou na entrevista, demonstrando emoção ao falar, seria inexplicável dizer como se sentia na infância e se relacionava com a comunidade. Ao destacar que, em todo o processo de luta, ela estava junto com os adultos, Eliza explicou:

E a **gente aprendia muito porque era uma realidade completamente diferente daquela que a gente vivia**, e foram quatro anos que mamãe ficou acampada e depois a gente veio pro assentamento. **A gente participava desse processo**. Eu lembro muito de quando ela foi chamada pra cozinhar aqui no Centro de Formação, e aí eu sempre vinha junto com ela. A gente participava de tudo, do processo de formação. Aí depois, dentro do processo, **a gente foi se inserindo, eu e minhas irmãs**. Aí tudo isso **contribuiu para a gente ter esse olhar mais político para as coisas**, ter **essa leitura diferente de mundo**, ter um senso muito mais crítico, porque se a gente não tem esse conhecimento, se eu te falar que é a pedra é azul, mesmo ela sendo rosa, você vai acreditar no que eu tô dizendo. Então **o MST ajuda muito a gente a crescer nessa questão política, crítica, de olhar o mundo de uma forma diferente, de você ver uma situação, fazer uma reflexão sobre ela e tentar mudar aquela realidade** que às vezes não condiz com aquilo que as pessoas querem que seja (Entrevista individual).

Das narrativas de Eliza, chama-nos a atenção o reconhecimento de que a sua participação e das irmãs desde a infância no movimento social contribuiu para um “olhar político” sobre o mundo. Para ela, a formação no MST possibilita entrever situações reais, refletir e pensar na construção de mudanças sobre o que é necessário ser alterado. Sem tal

formação e participação política, Eliza considera que as pessoas se tornam levianas e acreditam em tudo aquilo com que se deparam na sociedade. Talvez o que Eliza afirmou acerca de sua própria formação no MST seja similar ao que as infâncias, desestabilizando certezas e desconstruindo verdades absolutas, conseguem realizar: enxergam mais à frente do que a “casca das coisas” (Romeu, 2016), o que pode se configurar como um artifício importante, ainda que peculiar, para um enfrentamento político das crianças em companhia dos adultos na experiência do MST.

5.2 UMA RODA DE CONVERSA NO ACAMPAMENTO: HISTÓRIAS E VIVÊNCIAS

Nos últimos dias do outono de 2024, a chuva caiu lentamente em São Mateus, trazendo frescor para o final de semana que se aproximava. Abraços calorosos dos Sem Terrinha deram conta de aquecer nossa manhã do dia 20 de setembro. Bruna, Duda, Sophia, Fernando e Riquelvi demonstraram alegria em nos encontrar na Escola dos Sonhos. Ayla nos viu na parte da tarde. Apesar de termos passado uma parte considerável daquela sexta-feira ali, à noite nos direcionamos para um acampamento que ficava há poucos quilômetros da instituição escolar. O nome dele foi escolhido a partir de um processo de estudo e de pesquisa dos Núcleos de Base com crianças e adultos.

Em setembro, o acampamento fez aniversário de cinco meses, tendo o dia 17 de abril de 2024 como data de início. Até o final de maio de 2025, conforme conversa com Graciela, o acampamento seguia em atividade, sustentado por firme resistência e engajamento nas lutas, sem previsão, até então, de encerramento das mobilizações. Parte das pessoas que ocuparam o território são filhas e filhos de assentados do Assentamento Histórias Vividas, mas muitas eram oriundas de outros municípios ou Estados brasileiros. No momento de nossa visita, 147 famílias estavam cadastradas, dentre elas, 42 crianças. Somente 18 crianças permanecem lá todos os dias. Uma das primeiras ações da coordenação do acampamento foi matricular as crianças nas escolas municipais mais próximas, contando com o auxílio do transporte escolar da rede pública de ensino.

No que diz respeito à auto-organização do acampamento, além da coordenadora e do coordenador, há sete núcleos de base: Terra para todos; 17 de abril; Juntos venceremos; Eldorado dos carajás; Nova esperança; Paulo Freire; e Chico Mendes. Cada núcleo de base tinha uma pessoa responsável pela cooperação. Assim, todas as decisões e demandas são

debatidas e, posteriormente, encaminhadas para a Coordenação Geral do acampamento, onde é feita uma assembleia. Também são organizadas Comissões de Saúde; Infra; Ciranda; Produção; Segurança; Alimentação e Coletivo de Limpeza, organizadas a partir das demandas mais pujantes no período inicial da ocupação.

Dos Sem Terrinha participantes da pesquisa, somente Ayla, Bruna e Fernando lutavam por terra com as famílias nesse novo acampamento. Elas demonstraram empolgação ao nos mostrar uma barraca de lona preta construída com os adultos e contaram sobre o núcleo ao qual pertenciam junto com suas famílias. Todavia, quando a educadora Graciela perguntou quem tinha participado das reuniões dos núcleos de base, Fernando afirmou que ainda não tinha participado. Graciela questionou o porquê. Nas palavras do menino: “Fiquei com medo de atrapalhar a reunião no dia que eu estava lá por não entender muito do assunto. Aí acabei ficando mais na barraca mesmo” (Diário de campo, setembro de 2024). Graciela perguntou: “Mas você não acha que seria importante estar participando?” (Diário de campo, setembro de 2024). Fernando afirmou que sim, sorriu e disse que iria participar das próximas reuniões.

Intriga-nos a fala de Fernando sobre o receio de atrapalhar a reunião em que o assunto não era tão conhecido, pois ele é uma criança que participa diretamente de muitas atividades do MST, demonstrando, nas vivências observadas por nós, empoderamento e consistência de suas ações. De acordo com uma das responsáveis pela Ciranda, embora participassem das reuniões dos núcleos de base e das assembleias, as crianças, em algumas situações, queriam sair para brincar, o que, segundo ela, era respeitado. Embora a participação política seja possibilitada às crianças e elas sejam formadas paulatinamente na luta, isso não significa que sempre elas conseguem acessá-la. Há momentos em que elas não desejam participar ou não atribuem sentido à sua presença. Tais questões não estão isentas de ocorrer também com os adultos.

Após dormirmos no acampamento (Figura 35), acordamos cedo no sábado (21 de setembro de 2024) para conhecer o território ocupado. Fomos com Fernando e Bruna. Durante a manhã nublada, realizamos uma roda de conversa no local onde ocorriam as assembleias. Todos foram convidados a participar. Estavam presentes lideranças, educadoras, famílias e crianças, cerca de trinta pessoas no total. As crianças fizeram um cordel como forma de acolher a nossa visita. Conversamos sobre como era a participação das crianças na ocupação, mas não lançamos perguntas fechadas, somente um diálogo com problematizações a partir da

espontaneidade em que a roda de conversa foi direcionada. Percebemos que os adultos ficaram mais calados, inicialmente, para que as crianças assumissem o espaço.

Figura 35 – Bruna e Fernando no acampamento



Fonte: Arquivo da autora.

Ao questionarmos como era a experiência no acampamento (Figura 35) e o que elas tinham feito, as crianças que conhecemos ali pela primeira vez afirmaram: “Tá fluindo, não é fácil ficar embaixo da lona preta, mas a gente precisa lutar”. “Eu já conhecia como é viver nas barracas, porque estive em outros acampamentos”. “O núcleo de base não lavou o banheiro, aí eu fui lá e lavei pra ajudar, mesmo que não era nossa vez”. “Eu ajudo meus pais nas tarefas do nosso núcleo ou, quando minha mãe precisa sair, eu cuido dos meus irmãos”. “Eu vim de outro acampamento. A gente tava lutando por terra lá e continua aqui” (Diário de campo, setembro de 2024). Diante do desafio de morar nas barracas, as crianças o percebem de forma diferente, sobretudo a depender se é a primeira vez ou não a morar em um acampamento. Um exemplo disso pode ser observado quando uma criança, a princípio, afirmou que não é uma tarefa simples estar nesse contexto de ocupação. Em contraste, uma segunda criança, que já tinha experiência prévia em acampamentos, disse que não considerava a vivência nas barracas um desafio complexo.

Também cabe-nos comentar sobre a divisão de tarefas entre crianças e adultos. Todas elas pertenciam a núcleos de base. Uma criança relatou que assumiu a limpeza de um banheiro quando percebeu que o núcleo responsável não cumpriu a tarefa. Assim, ela ter nos contado esse fato mostra a sua percepção de que não era a função dela, mas ela encarou tal

responsabilidade para contribuir com o coletivo e expôs publicamente como um questionamento àqueles que se ausentaram do seu compromisso. A criança sinalizou em público para uma falha de algum adulto que se comprometeu com a tarefa e não a realizou, causando impacto no espaço compartilhado. Outra criança, por sua vez, falou sobre as demandas do seu núcleo, mas, além disso, destacou que cuidava dos irmãos quando a mãe estava ausente. Observamos, então, como as crianças, antes de comentar sobre as brincadeiras e as aulas nas escolas, contaram sobre o trabalho compartilhado com os adultos no acampamento.

Considerando a diversidade de enunciações das crianças, uma das responsáveis pela Comissão da Ciranda explicou: “Muitas delas não estiveram nunca debaixo da barraca, então é uma novidade que elas vão entendendo aos poucos” (Diário de campo, setembro de 2024). Ela ainda contou que os filhos de seu marido, antes de se mudarem com ela para o acampamento, perguntavam com animação: “Que dia vamos lá pros Sem Terra?” (Diário de campo, setembro de 2024). Nesse sentido, identificamos que nem todas as crianças, quando chegam ao acampamento, têm pertencimento à luta do MST, portanto é diferente a participação dos Sem Terrinha que possuem uma trajetória distinta daqueles que, independentemente da idade, chegam pela primeira vez no movimento. Graciela vê a troca entre as crianças oriundas de outras realidades como uma experiência potente, pois elas interagem umas com as outras a partir de suas próprias bagagens.

Ao conversarmos sobre os desafios colocados ao acolhimento das crianças no acampamento, uma das mães afirmou: “Ensinar mais sobre o MST e o significado de ser um Sem Terrinha. Também refazer a Ciranda e arrumar um lugar para brincar” (Diário de campo, setembro de 2024). Entendemos que a importância de as crianças conhecerem mais acerca do MST e da identidade Sem Terrinha é assumida principalmente por muitas delas estarem no acampamento pela primeira vez, como mencionado por elas. Ao ouvirem sobre o brincar, uma das crianças levantou a mão e disse: “Aproveitando, então, o momento, tá faltando mais materiais, tipo papel, lápis, tinta. A gente não tá conseguindo fazer nossos encontros de desenhar com os amigos naquela barraca grande” (Diário de campo, setembro de 2024).

Interessante perceber que a menina viu na roda de conversa a possibilidade de colocar sua demanda a partir da experiência do seu grupo de amigos, mesmo diante da presença de “estranhos”, como nós. Quando uma das responsáveis pela Comissão de Mística perguntou o que as demais crianças desejavam no acampamento, um menino afirmou que gostaria de um

campo de futebol. Imediatamente, o coordenador do acampamento perguntou se o campo podia ser de areia ao invés de grama. A criança assentiu. O homem então sorriu, pediu que ele aguardasse, pois em breve conseguiriam construir o campo.

Observamos que a roda de conversa transformou-se, imprevisivelmente, de um diálogo sobre o tema da pesquisa em um movimento de demandas das crianças aos adultos. A participação política *com* as crianças parece ocorrer sem intenções iniciais, mas deixa-se desvelar pelas inquietações das novas gerações aos adultos dispostos a ouvi-las e acolhê-las.

5.2.1 “Tem que ser pra sempre assim e não pode mudar nada”: horizontes perseguidos pelas novas gerações

Após a roda de conversa nos dirigimos para uma barraca onde estávamos hospedadas. As educadoras continuaram focadas no que conversamos e demonstraram a preocupação de acolher as demandas colocadas pelas crianças. Uma delas se emocionou ao se orgulhar do modo como as crianças falavam sobre a vida no acampamento, mas se afligiou ao pensar como os adultos no transcorrer do cotidiano não se dão conta de tais enunciações. Ao que nos parece, a ação política é muito pujante na experiência no acampamento, tanto em relação à participação dos adultos quanto das crianças, pois as demandas pela luta aparecem de forma mais efervescente do que no assentamento. Graciela aprofundou-se na reflexão sobre o significado de estar na ocupação com as crianças e outros adultos:

Graciela: A gente tem dificuldade? Tem. Mas a construção coletiva possibilita muita coisa. A gente percebe **a evolução dos adultos. Como eles também vão mudando no processo, não são só as crianças. A gente ouviu a história, sabe como foi, conta para as crianças. Mas aí se a posse da terra sair, nós juntos vamos ter que lutar pela escola e participaremos de todo o processo, é diferente. Não é uma conquista individual**, mas um aprendizado (Diário de campo, setembro de 2024).

No trecho acima, Graciela destacou como a experiência no acampamento traz aprendizados para as crianças e os adultos, sendo perceptível a forma como mudam no tocante ao tempo da construção coletiva. Problematicizou que a história é contada às crianças sobre a luta do passado, mas, por se tratar de um acampamento, as demandas são do presente e exigem participação constante de todos. Assim, ainda que os Sem Terrinha saibam como os mais velhos se esforçaram para a conquista da escola no Assentamento Histórias Vidas, caso a posse de terra fosse liberada, seria necessária a luta por uma escola no acampamento, o que envolveria diretamente as crianças em tal reivindicação.

Durante uma caminhada no acampamento por volta do meio-dia, um homem apontou para uma barraca grande e perguntou aos responsáveis pela Comissão da Ciranda se a barraca seria destinada a essa comissão ou à de Saúde. Elas imediatamente defenderam a utilização da barraca para as crianças e explicaram que usariam duas barracas, cada uma delas direcionada às atividades das crianças por faixa etária, o que havia sido acordado com a coordenação-geral do acampamento. O homem parecia considerar que a barraca seria mais útil para a saúde, mas, ao ouvir o questionamento das educadoras, demonstrou sentir-se convencido do sentido que teria para a Ciranda. Dessa forma, podemos dizer que, mesmo internamente, pode haver divergências quanto ao reconhecimento do que é ou não prioridade, algo inerente a qualquer experiência política.

No período da tarde do mesmo dia, após almoçarmos e caminhar pelo acampamento com as crianças, passamos mais tempo com Graciela, Ayla, Fernando e Bruna. A educadora Graciela, em conversa com Ayla, Fernando e Bruna, contou que, no início da história do MST, a luta atraiu muitos católicos em decorrência da associação à passagem bíblica: “Vão para uma terra que mana leite e mel. Eu não irei no meio de vocês, porque vocês são um povo teimoso, para que eu não os destrua no caminho” (Êxodo, 33:2). Para Graciela, um conjunto de eventos do MST continuava relacionado com a Igreja Católica, por exemplo, no Assentamento Histórias Vivas, as assembleias e noites culturais ocorriam no espaço anexo à Igreja. Bruna complementou: “Tem gente que pensa assim, a história é essa. Tem que ser pra sempre assim e não pode mudar nada” (Diário de campo, setembro de 2024).

Graciela afirmou que a luta por terra do MST não pertence a uma Igreja, pelo contrário, transcende o âmbito religioso. Para Graciela e Bruna, a associação histórica do MST com a Igreja Católica resultou no afastamento de assentados evangélicos de algumas atividades do MST. Relembramos a ausência de Sophia em diferentes momentos. Embora ela participe de eventos da Escola dos Sonhos e do Assentamento Histórias Vivas com interesse, por vezes, no decorrer da pesquisa, percebemos que a família não a autorizava a participar de certas programações, caso houvesse algum elemento contrário à Igreja Evangélica.

Ao ouvirmos o questionamento de Graciela e de Bruna sobre a persistente dificuldade de mudanças no pensamento de alguns assentados do MST, bem como a necessidade de desvincular a luta do MST de pautas e de templos religiosos, entendemos o quanto essa perspectiva estava articulada com o início de sua história. Ouvir a fala de Bruna em

concordância à crítica feita por Graciela é interessante, se pensarmos que ela é uma criança capaz de reconhecer, em seu próprio olhar, que a história não é única e nem tudo o que se faz no movimento precisa ser mantido tão à risca a ponto de não haver abertura para alterações. Cabe-nos questionar em que medida há uma abertura para modificar algum elemento no movimento? As novas gerações têm liberdade de efetuar possíveis mudanças? Recobramos Arendt (2020, p. 59) ao afirmar que “[...] todas as coisas podem ser constantemente substituídas com a mudança das gerações que chegam”.

Isso não significa que as tradições não possam ser mantidas, mas permitir que outras visões de mundo sejam reconhecidas para que a formação dos Sem Terrinha transcenda uma perspectiva única, um caminhar não previamente definido, apenas com referências que os conectem ao mundo e ao que nele já viveram. O diálogo entre Graciela e Bruna evidencia como uma adulta pertencente a uma família que constitui a história do MST consegue reconhecer a existência de conflitos internos, afirmar que é necessário traçar mudanças, dando abertura para a nova geração que vem com a chegada de Bruna e tantos outros Sem Terrinha. Aceita-se, assim, o questionamento da criança.

Com seus rituais, tradições e acolhimento às novas gerações, o MST delineia uma experiência política intergeracional. Pelo que podemos depreender, não se trata de ortodoxia por aderir a princípios historicamente orientados ao movimento, mas de uma forma de radicalismo que pressupõe a política como um entrelugar. Essa abordagem, que pode refletir o vislumbre do movimento em buscar uma raiz para se constituir e incluir as crianças, parece ser importante para que esse horizonte se concretize.

Há uma base orientadora, mas propõem-se transformações. À medida que as novas gerações chegam, elas podem criar espaços para perspectivas antes não pensadas, desafiando normas e alargando as possibilidades de interpretações sobre o horizonte das lutas do MST. Existem conflitos internos, como pessoas com uma postura mais fechada em relação às mudanças profundas, à necessidade de convencimento entre os próprios assentados e militantes, além dos enfrentamentos diretos do MST com o Estado e a sociedade civil. Todavia, entendemos que essas facetas compõem a experiência política feita no dissenso, na divergência, na oposição de interesses e na persuasão. Assim, a luta prossegue, e os recém-chegados vão se integrando nela, transformando-a e permitindo que a história não se dissipe, mas, ao contrário, que ganhe outros enredos.

Falar sobre a participação política das crianças nesse contexto é, sem dúvida, peculiar. Não nos cabe transpor os acontecimentos vivenciados no MST para outros espaços sociais, mas fica como reflexão importante sobre quanto os posicionamentos das crianças são levados em consideração, o que poderia passar despercebido pelos adultos em qualquer ambiente. A experiência política do MST se dá pela possibilidade de construção de um espaço público entre crianças e adultos, compartilhando a esperança de um mundo mais humano, podendo fundar, assim, novos padrões de existência que ganham força com a chegada das novas gerações.

5.3 A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA CONSTITUIÇÃO DE UM ESPAÇO PÚBLICO

*[...] se não houver o amanhã, brindaremos o ontem.
E saberemos então onde está o horizonte.
(Ademar Bogo)*

A pesquisa sugere a importância de analisar as diferentes práticas sociais e experiências do Assentamento Histórias Vividas. Em vez de utilizarmos uma concepção uniforme de criança ou participação, devemos entender como, no âmbito do movimento social, as infâncias Sem Terrinha são “produzidas” e como se relacionam com a política, haja vista que as diferenças estruturais nos espaços coabitados influenciam os modos de ser e de estar no mundo das categorias geracionais.

Com Arendt (2016), compreendemos que as crianças não deveriam se ocupar da política, pois esta seria uma responsabilidade atribuída aos adultos, considerando que eles estariam mais bem preparados para essa experiência. Todavia, a autoridade dos adultos decorrente de um conhecimento mais alargado do mundo não elimina o fato de que as crianças também podem ensiná-los ou contribuir nas ações compartilhadas. As crianças não têm que ser responsabilizadas por problemas que antecedem a sua chegada ao mundo, mas também não precisam ser tão resguardadas a ponto de não terem nem sequer a possibilidade de ocupar espaços em comum com os adultos sob a justificativa de que precisam ser protegidas. Isso não significa afirmar que elas têm a mesma racionalidade dos adultos ou que devem ser expostas ao mundo independentemente das circunstâncias, no entanto podem ser consideradas na sua própria forma de pensar.

A formulação de juízos, como movimento de criação, de recriação, de reflexão, de avaliação e de julgamento sobre situações da realidade, é construída aos poucos, se pensarmos

que os seres humanos se encontram continuamente em processos formativos. Arendt (2016) afirma que a infância não é um estado autônomo com suas próprias regras e as crianças não devem ser isoladas da comunidade dos adultos. Para a autora, não há um marcador capaz de estabelecer a linha de divisão entre a infância e a fase adulta. A ideia de “prontidão” para a política não parecer tratar-se de uma percepção objetiva, pois, se concebermos a política como experiência que deve ser oportunizada a todos que desejarem, entenderemos tal experiência como possível de ser compreendida pelas crianças, sobretudo quando falamos daquelas recém-chegadas ao mundo, por meio do pertencimento a um movimento social.

Se Arendt (2016) considera que as crianças não devem ser mantidas, artificialmente, no mundo das crianças, como se elas não vivessem no mesmo mundo habitado também por adultos, desconsiderar totalmente as crianças na participação política em um contexto em que elas moram em um assentamento com seus pares, bem como com outras categorias geracionais e gestadas na luta coletiva, parece contraditório. Abramowicz e Oliveira (2010) ressaltam que, por vezes, a gama de sentidos à nossa disposição não é suficiente para dar conta dessas falas, fazendo-nos questionar se a persistência da recusa das crianças na política ou o desconhecimento da potência do que elas pensam também não pode revelar certa incapacidade de nós, adultos, de apreciar as suas enunciações e discursos.

Para Arendt (2016, p. 227), “O facto desastroso de as crianças – isto é, os seres humanos em processo de devir, ainda não completados – serem forçadas, por essa razão, a expor-se à luz de uma existência pública”. Ao considerarmos as experiências observadas no Assentamento Histórias Vividas e a história das crianças participantes da pesquisa, não vemos como elas poderiam estar, de algum modo, afastadas da vida política do MST com suas famílias. A pesquisa extrai da experiência intergeracional do MST a política, que revela também a possibilidade de criação de um “espaço público” entre crianças e adultos.

Ainda que as crianças não formulem juízos da maneira descrita por Arendt (2016), a pesquisa evidenciou que elas emitem opiniões e possuem uma racionalidade distinta dos adultos. Ao exporem opiniões e presenciar acontecimentos reais do mundo do qual constituem, podem inserir-se nele com seus atos e palavras, ser tocadas ao passo que as tocam acompanhadas daqueles que vieram primeiro ao mundo e, portanto, estabelecem uma visão mais alargada.

Não podemos deixar de considerar ainda que as crianças do MST nascem não apenas em um mundo velho que “naturalmente” sempre será novo para quem chega, como também

são gestadas no contexto de um movimento social com especificidades distintas de outros espaços sociais dos quais também recebem as novas gerações. Problematicamos se seria cabível afirmar que, entre o nascimento biológico e o segundo nascimento – como o momento descrito por Arendt (2016) como aquele em que o ser humano na fase adulta confirma o aparecimento no mundo público – haveria uma passagem ou um “rito de iniciação” à política, quando pensamos nas crianças do MST. Parte da introdução ao mundo para a pensadora ocorre na escola, mas quando lidamos com a formação das crianças em uma luta coletiva constante, certamente os espaços público e privado colidem. Diante disso, acolher as novas gerações em tal realidade requer uma abordagem diferenciada.

Em Arendt (2016), o espaço público constrói-se mediante a presença de atores e de espectadores que partilham uma mesma experiência, fazendo uso do ser e do aparecer, do ver e do ouvir. O espaço público diz respeito à construção de um universo comum e compartilhado, considerando o que temos em comum com as pessoas que vivem no presente, mas também com aquelas que viveram no passado e as que viverão no futuro. A autora considera que a criação de um espaço público está condicionada à construção de um senso de realidade, o que acreditamos ocorrer com os Sem Terrinha na medida em que se conectam com o mundo a partir do movimento social no qual fazem a experiência com os adultos.

Carvalho (2008) afirma que o espaço público surge na constituição de um mundo comum, que não se apresenta como propriedade privada dos seres humanos nem do Estado. Arendt (2016, p. 45) afirma: “Não só os seres humanos, mas todos os seres sensíveis que habitam a face da Terra são equipados para ver e serem vistos, ouvir e serem ouvidos, tocar e serem tocados – em suma, tudo o que é vivo tem um impulso para aparecer, apresentando e exibindo a sua aparência exterior, que o distingue dos demais”. O espaço público só existe pelo consentimento mútuo de reconhecer o outro em uma experiência compartilhada.

Ao tomarmos como referência esse conceito de espaço público, entendemos que a constituição de um espaço público relaciona-se com o compartilhamento e a convivência, tal como a experiência de uma comunidade, então indagamos: é possível estender-se às crianças? Se o espaço público não se refere a um espaço físico ou a uma junção das pessoas, mas um espaço político que confere interesse e sentido ao mundo, as crianças podem ser incluídas ainda que seja na condição de potenciais iniciadores? Tais problematizações surgiram a partir dos pormenores observados na etnografia no Assentamento Histórias Vivas.

A maneira trivial com que a sociedade costuma olhar para as infâncias cria a tendência de depreciação do que as crianças falam, pensam e questionam. Suas opiniões, muitas vezes, são renegadas, por não possuírem a “seriedade” dos adultos. Mesmo se não acessarem uma mentalidade alargada, traduzida como um “Pensar no lugar de todas as demais pessoas” (Arendt, 2020, p. 274), entendemos que, no contexto investigado, as crianças podem emitir opiniões, uma vez que elas caminham para a formulação de juízos quando são afetadas pelos acontecimentos sociais e os afetam também, no que diz respeito aos valores políticos do MST.

Cabe-nos explicar brevemente que a mentalidade alargada – um conceito cunhado por Kant (2016, p. 193) – é utilizada na obra de Hannah Arendt e se refere à capacidade de o ser humano “[...] ir além das condições subjetivas privadas, entre as quais tantos outros estão como que presos, e refletir sobre o seu próprio juízo de um ponto de vista universal (que ele só pode estabelecer colocando-se no ponto de vista dos outros)”. Sob essa perspectiva, atribui-se às crianças a incapacidade de deliberação no contexto da mentalidade alargada. No entanto, compreendemos que as crianças no Assentamento Histórias Vividas têm aprendido, com os adultos, a refletir e a tomar decisões com vistas ao que é melhor para a comunidade, cultivando e praticando o exercício de sentimentos públicos.

De maneira direta ou indireta, identificamos como as crianças começam a formar suas opiniões, inseridas em um movimento social que as incentiva a questionar diferentes aspectos da realidade. Em cada decisão ou reflexão, o exercício de imaginar como agir no lugar do outro se revela importante para a formulação de juízos, o que, em nossa visão, é estimulado na formação e educação dos Sem Terrinha. A música “Coração de estudante”, interpretada por Milton Nascimento, ajuda-nos a pensar nessa participação política dos adultos *com* as crianças:

Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Tantas vezes se escondeu

Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Para que a vida nos dê flor e fruto

[...]
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo,
Tomar conta da amizade

A primeira estrofe critica os modos de cercear o comportamento das crianças. Seus momentos e sentimentos são aniquilados, assim como seus destinos são controlados pelos adultos. Por sua vez, a segunda estrofe traz uma mensagem de renovação em virtude de as novas gerações apresentarem a possibilidade de uma nova aurora, precisando ser cuidadas como “sementes” que geram flores e frutos. A terceira estrofe comenta que há de se cuidar da vida e do mundo, tomando conta da amizade. Amizade essa que, no MST, traduzimos como *philia* social, uma potência de criação de espaço público entre crianças e adultos, de resistência política, de cuidado com tudo aquilo que é comum, de mediação entre aqueles que chegaram primeiro ao mundo e os que estão sendo introduzidos nele. Talvez, nessa perspectiva, novas formas de pensar a política sejam construídas, por considerar diferentes vozes no diálogo tecido, como uma melodia em que cada “parte” compõe a beleza do “todo”.

É necessário potencializar a construção de novos modos de lutar com as crianças, tomando por referência horizontes éticos e políticos que afirmam um *ethos* público de participação. As crianças no MST são inseridas ao nascer em uma luta coletiva e aos poucos, aprendem a tomar parte dela com seus pares e demais categorias geracionais. Estamos nos referindo a uma luta travada nas minúcias do contexto investigado que, sem uma devida atenção, pode passar despercebida.

Recobramos aqui a história “As aventuras dos Sem Terrinha na construção do Poder Popular”, presente na edição de outubro de 2022 da Revista das Crianças Sem Terrinha. A história conta que, no Assentamento Nova Esperança, as crianças brincavam em um campinho perto da escola todos os dias e, certa vez, escavadeiras tentaram destruí-lo. Um motorista das escavadeiras explicou que iriam construir um escritório e iniciariam a limpeza da área no dia seguinte, após uma assembleia. As crianças sentiram-se injustiçadas e escreveram cartazes de revolta, colocando-os em vários locais do assentamento. O presidente da associação julgou como uma brincadeira e não considerou os cartazes relevantes, mas uma das coordenadoras do assentamento refletiu: “As crianças estão questionando uma decisão dos adultos? E por que as crianças não podem questionar as nossas decisões, se elas também fazem parte da comunidade?” (MST, 2022, p. 9).

Outros adultos do assentamento também se sentiram provocados, até que, junto com as crianças, realizaram uma reunião para que elas pudessem expor suas demandas e questionamentos. Considerando que os adultos precisavam de um espaço para o escritório e as crianças não queriam perder o campinho, elas mapearam outra área do assentamento que

atenderia à construção do escritório, ideia essa que foi levada diretamente aos adultos. Chegando a um consenso, crianças e adultos tiveram, então, seus interesses manifestados e garantidos. A partir de então, estabeleceu-se que as crianças sempre seriam convidadas a participar das assembleias. A história terminou com uma pergunta: “E aí, Sem Terrinha, no seu acampamento ou assentamento, como vocês, crianças, estão participando das decisões e construindo o poder popular?” (MST, 2022, p. 19).

Essa história real foi transformada em quadrinhos e adaptada para a revista. Foi transmitida às crianças e adultos de diferentes acampamentos ou assentamentos do Brasil e de outros países. Ainda que, inicialmente, tenha ocorrido a recusa de algumas lideranças em ouvir as crianças, posteriormente elas foram inseridas no processo de reflexão e de tomada de decisões. Ao invés de suprimir esse acontecimento, ele é divulgado mesmo com suas contradições iniciais para inspirar outras realidades a garantir a participação política de todos. Reconhecemos que não é tão simples assegurar a multiplicidade de vozes na construção de um espaço público, mas o horizonte é perseguido, apesar das dificuldades de qualquer realidade. Foi questionado, na mesma edição da revista que, “[...] a democracia não se resume às eleições, as crianças também podem participar das decisões. Isso também é fazer política, não é mesmo?” (MST, 2022, p. 12).

É corriqueira a afirmação de que a exclusão das crianças da política é fruto de uma sociedade adultocêntrica. Resta-nos questionar o que fazer, então, a partir disso. Portanto, educar e formar as crianças com um horizonte público é tão necessário quanto ressignificar a percepção dos adultos sobre elas. Se os adultos têm uma responsabilidade pelos processos de exclusão das crianças, eles também podem auxiliar na atribuição de um novo significado à participação política. Freire (2004) reflete que a questão não é parar de lutar, mas, ao reconhecer a luta como uma categoria histórica, é necessário reinventar também a forma histórica de lutar. Isso não significa responsabilizar as crianças por uma luta histórica, mas reconhecê-las, junto com as demais gerações, como parte de uma luta a qual também pertencem, pois fazem parte do coletivo.

Afinal, o que há por trás da recusa das crianças na política? No contexto atual, é possível colocar somente os adultos na posição de participantes da política e opor-se à possibilidade de participação dos mais novos em tal experiência? Como transgredir as fronteiras delineadas entre as possibilidades de participação dos adultos e das crianças? Quem são os responsáveis por delinear essas fronteiras? Matos e Vieira (2023) problematizam os

desafios que a participação política das crianças coloca à filosofia e os desafios que a filosofia coloca à participação política, chamando-nos a atenção para as questões levantadas por elas:

É possível falar-se em participação política se esta não for um espaço de livre circulação, sem exclusões? [...] Seria possível que a participação política não fosse um território? Como se a participação política fosse um espaço, um plano onde as fronteiras se redefinem e, com elas, o movimento de desterritorialização e territorialização [...]. Será possível que não se configure enquanto área delimitada na posse de alguém, mas seja antes um lugar aberto, sem fronteiras? (Matos; Vieira, 2023, p. 14).

As autoras defendem a participação política como espaço livre de circulação, de não exclusão, de redefinição das fronteiras, de não apenas territorialização, mas também de desterritorialização para que se torne área aberta, sem estar sob posse de alguém ou somente de adultos, como historicamente a política é colocada. Como espaço comum, Matos e Vieira (2023) afirmam tratar-se de um espaço também das crianças. Sem pré-requisitos exclusivos aos mais velhos e sem obrigatoriedade que force os mais novos a se responsabilizarem para além do que podem ou desejam: uma participação política que permita o ir e vir, o transitar, constituindo um entrelugar no momento em que o coletivo se reúne simbolicamente em prol do que é comum e se esvai na medida em que cada um do “nós” se volta para as elementaridades de suas vidas privadas.

Com a transmutação dos tempos, não tem sido possível separar tão bem o público do privado, o campo da cidade, a infância da fase adulta ou da velhice, o passado do presente ou do futuro. As fronteiras se cruzam, as temporalidades se conectam, as linhas são borradas e reescritas a cada instante. Nesse sentido, afastar totalmente as crianças da vida política não parece mais que seja tão simples no contexto atual. Tendo em vista que a obra de Arendt (2016) decorre de um contexto histórico totalmente diferente, percebemos que, atualmente, as crianças têm acesso a outras informações, portanto uma nova condição de formulação de juízos talvez pudesse ser constituída. Queiroz (2023) afirma que a dinâmica social impacta a criança de maneira que não existe uma proteção que possa isolá-la do que é e do que faz parte da sociedade em que vive, ainda mais se tratando do contexto de um movimento social com ações diretas de política. Movimento esse que se denomina coletivo de crianças, jovens, adultos e idosos.

Entendemos que a participação política das crianças é um desafio contínuo para os adultos, exigindo resistência e persistência. Ao que nos parece, não é o fato de haver crianças nos assentamentos ou em demais espaços sociais que garantirá a sua participação, mas a

compreensão de que, em cada experiência, é preciso construir formas de considerá-las, uma vez que a política é atemporal, sem engessamentos de tempo ou de lugar.

Como em qualquer realidade, existem contradições na experiência do Assentamento Histórias Vivas e desafios a serem superados. Afinal, falar de política é tratar de conflitos, dissensos e tensões. Mas isso não elimina a existência singular de participação política dos adultos *com* as crianças no MST, pelo contrário, faz-nos pensar na possibilidade de constituição de um espaço público e compartilhado *com* as novas gerações.

A pesquisa propôs o exercício de não somente *conhecer*, mas, sobretudo, *pensar* a participação política diante da etnografia realizada. Conhecemos a experiência do Assentamento Histórias Vivas, permitindo-nos tecer algumas considerações a partir do nosso olhar, o que não deixa de ser uma interpretação daquilo que presenciamos e não uma visão unívoca dos fatos observados. Não nos cabe determinar verdades absolutas, dar respostas a todas as perguntas feitas durante o percurso investigativo, mas, principalmente, refletir, (re)pensar e apresentar argumentos que contribuam para o enfrentamento da temática no tocante à nossa experiência.

Ainda que tenhamos nos fundamentado nas distintas considerações de Hannah Arendt e da Sociologia da Infância acerca da participação política das crianças, em alguns momentos, a pesquisa nos desloca para outras possibilidades de análise. Inspirando-se na metáfora do “pensamento sem corrimão” de Arendt (2021), observamos que, durante a escrita do texto etnográfico, soltamos aos poucos as grades que nos dão apoio a fim de não cristalizarmos nossa percepção.

Observamos, ao longo da pesquisa, que “participação infantil”, “participação das crianças” e “participação social” são apenas algumas nomenclaturas comumente usadas para se referir à participação política das crianças. Embora sejam tratadas como sinônimos, cada uma delas provoca sentidos diferentes e precisa ser cuidadosamente pensada antes de ser empregada. Afirmamos na pesquisa a possibilidade de participação política do MST *com* as crianças. Mas o que isso significa? Compreendemos que crianças e adultos participam, à sua maneira, dentro de suas racionalidades próprias. Ao serem iniciadas na política com os familiares e demais pessoas do assentamento, é possível a constituição de um espaço público pela via do (com)partilhar e do (com)viver.

Entendendo a constituição do espaço público como um acontecimento, compreendemos a possibilidade de participação das crianças junto aos adultos, uma vez que a

etnografia realizada evidencia ser possível, coletivamente: discutir ideias; expor opiniões; ouvir pontos de vista diferentes; apresentar argumentos que ajudem na arte do convencimento; ocupar espaços de debates; refletir sobre o mundo; pensar e repensar ações coletivas; desvencilhar-se momentaneamente dos interesses privados para priorizar o bem comum como horizonte; educar-se e formar-se constantemente a partir das experiências no movimento social.

Portanto, percebemos que essa experiência política intergeracional no MST é uma possibilidade concreta de construção de um espaço público, em que as diferentes gerações trocam ideias e conhecimentos. Considerando que os Sem Terrinha são introduzidos à política, esse intercâmbio se torna necessário, pois permite que crianças e adultos apresentem suas formas de compreender o mundo, entrelaçando e fortalecendo suas visões. Diante de conflitos internos e externos, cada geração se manifesta de forma peculiar, tendo seu respectivo papel dentro da luta comum, construindo coletivamente um movimento social como um espaço de resistência em constante formação.

Um ponto que chama a nossa atenção na pesquisa é a preocupação do MST com questões que transcendem sua própria pauta de lutas, pois, caso fosse diferente, os interesses particulares da vida estariam se sobrepondo à dimensão pública. A exemplo disso, destacamos que a formação das crianças para a política não se restringe apenas ao período de acampamento, quando a demanda pela terra se torna mais urgente, mas continua no assentamento, mesmo após a conquista da terra e da moradia. A busca por uma educação que introduza as crianças na política persiste assim. Isso ocorre em virtude de o MST reconhecer a terra como um bem comum, e não como uma posse de alguns.

Essa discussão nos leva a resgatar o conceito de espaço privado na obra arendtiana. Para Arendt (2020, p. 68), “[...] viver uma vida inteiramente privada significa, acima de tudo, ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana”. Compreendemos que, no MST, busca-se uma vida em que diferentes pessoas possam se engajar ativamente com o mundo, participando politicamente de um espaço público e debatendo assuntos coletivos que não afetam um ou poucos, mas toda a comunidade.

Como crianças e adultos podem ter uma experiência compartilhada de participação política? Pelo desejo mútuo de partilhar, de constituir um espaço em comum com outros seres humanos, o que se dá pelo diálogo e pela ação conjunta. Se a etimologia da palavra “diálogo” decorre do prefixo *dia* (por meio de) e do sufixo *logos* (palavra), entendemos que o diálogo

não é uma conversa automatizada, na verdade, envolve uma troca de ideias, sempre em interlocução com mais pessoas. Nessa perspectiva, a participação política exigiria abertura à opinião alheia e aos diferentes modos de se expressar de cada um. Assim, acreditamos na possibilidade de crianças e adultos exercerem uma participação política, manifestando suas singularidades e, ao mesmo tempo, acolhendo a realidade daqueles que são diferentes.

A participação política dos adultos *com* as crianças pressupõe como cada um se reconhece e é reconhecido pelo outro na constituição de um espaço público. Assim, há uma importância no valor constitutivo na ação política atravessada por quem fala, quem pensa, quem age, quem tem coragem de se expor. A relação entre o eu, o outro e o movimento social é destacada na experiência do Assentamento Histórias Vivas, abrangendo a dimensão pública do “nós”.

A presença das crianças na política não significa antecipar as respostas sobre as dicotomias certo x errado, belo x feio, justo x injusto com base no ponto de vista do MST, como se a visão de mundo “correta” fosse definida *a priori*, mas sim apresentar as lutas, transmitir o legado por meio de histórias e memórias, dar a possibilidade de conhecer, inclusive, o que é diferente dos princípios do MST, de modo a ampliar seus olhares e permitir que, aos poucos, compreendam aquilo que querem para suas vidas. Tal processo de acolhimento das crianças na política não se daria como um conteúdo a ser transmitido. A própria iniciação das crianças no mundo público pode ajudar a criar laços e conexões com o sentido da política.

Quando afirmamos a possibilidade de participação das crianças na constituição de um espaço público, não estamos dizendo que todo o tempo em que crianças e adultos estão no assentamento, elas participam politicamente, como se fosse algo natural, pois isso desmobilizaria o próprio sentido da política que só ocorre no curso da ação, não sendo possível ser previsto, dado o seu caráter imprevisível. Contudo, identificamos tal participação nas experiências coletivas, nas quais o bem comum é colocado como horizonte.

Diante de tantas reflexões provocadas pela etnografia, o estudo vislumbra: que a participação política *com* as crianças seja uma questão constantemente a ser considerada; que nos provoque a refletir mais; que nos convide a nos responsabilizarmos pelo acolhimento das novas gerações, fundamentado no sentimento de pertencimento ao espaço que compartilhamos; que nos desloque para uma experiência intergeracional de política e de constituição de um espaço público dividido por todos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Desmedido é o crescimento
Das árvores e pastagens da primavera
Incessantemente fecunda
É a floresta, os prados e os jardins.
A terra faz nascer o novo
(Bertolt Brecht)*

Ao retomarmos o levantamento bibliográfico e a análise documental realizados no Banco de Dados da Capes e na Biblioteca Agrária do MST sobre o tema, observamos muitas reflexões em torno da participação infantil, no entanto, não necessariamente sobre a participação política das crianças. É comum que se debata sobre como as crianças participam de diferentes espaços sociais, mas sem uma problematização que tenha a premissa do que se entende por política.

Embora a pesquisa de campo tenha finalizado, entendemos que as conexões estabelecidas com os Sem Terrinha, os adultos e os idosos do Assentamento Histórias Vividas não se encerram. Como afirma Bakhtin (2011), a vida de cada um de nós abrange, no tempo, a existência dos outros. As reflexões sobre a concepção de participação política do MST *com* as crianças também não são exauridas em um texto acadêmico; elas abrem espaços para novas pesquisas que geram outros enunciados concretos e singulares sobre o tema. Ainda que se articulem, cada um desses enunciados pode se aproximar ou se afastar. De qualquer forma, compõem um mosaico de vozes produzidas dentro de determinadas condições sociais e históricas.

O estudo apontou que, em seus próprios modos de interpretar o mundo, as crianças compartilham com os adultos uma espécie de “ação”. Não necessariamente em uma relação assimétrica pelo confronto entre diferentes gerações, elas podem ser formadas para iniciar algo novo no mundo. Referimo-nos à política traduzida em uma experiência intergeracional. Assim, não falamos dos Sem Terrinha como uma mobilização infantil própria, tampouco de uma atuação específica dos adultos, mas como parte do MST, uma experiência coletiva entre crianças e adultos que constituem uma história comum e (com)partilhada. Para além de dizer que as crianças são ouvidas dentro do MST, é necessário destacar como a existência delas suscita responsabilidades de todos, sendo reconhecidas e se reconhecendo como integrantes da ação.

Mas essa participação política do MST *com* as crianças não está necessariamente nas Cirandas, nas místicas ou em outros espaços institucionalizados previamente estabelecidos como formativos e participativos pelo próprio movimento. Referimo-nos a essa experiência, sobretudo nas próprias miudezas do cotidiano, encontradas na proteção dos direitos das crianças; na intergeracionalidade; nos cuidados com as infâncias; no respeito aos seus modos de ser e estar no mundo; no incentivo às reflexões sobre acontecimentos sociais; nas colocações em seu dia a dia dentro e fora das relações com seus pares; nas suas formas de se comportar no coletivo; nas brincadeiras realizadas; no encorajamento à construção dos seus pensamentos críticos; na formação voltada aos sentimentos públicos; dentre outros aspectos.

Tendo em vista a nossa problematização inicial: a participação política das crianças na experiência do MST, observamos que esse envolvimento se revela na experiência das crianças com outras categorias geracionais e não parte delas isoladamente. Consideramos que, para o pensamento arendtiano, isso poderia representar uma lacuna interessante que alarga outras possibilidades de análise do/no contexto atual. Como mencionamos, nas palavras de Bernstein (2021), no início do trabalho: é preciso pensar *com* Arendt *contra* Arendt. Isso significa reconhecer a relevância de sua obra, dialogando com seus conceitos e, ao mesmo tempo, abordando o seu pensamento de forma crítica, discutindo outras ideias.

Nesse sentido, a pesquisa de campo revelou que o MST é tradutor de uma experiência em que as novas gerações participam de um “rito de iniciação” (Ellison, 1998) à política, fazendo-nos pensar que elas, como recém-chegadas ao mundo preexistente, estariam ali com os adultos, representando o possível embrião de um agir político. Os adultos estão todo o tempo envolvendo as crianças, ouvindo-as e (com)partilhando momentos. Juntos anunciam as possibilidades do (com)viver e do (bem)viver (Araújo, 2017) por meio de uma (com)vivência plural.

A possibilidade de constituição de um espaço público no contexto do MST reverbera em uma mentalidade alargada no processo de formação das crianças. Se a militância fosse voltada apenas para os interesses do MST, sem uma compreensão mais ampla sobre a terra e o bem comum, a educação das crianças estaria restrita a uma visão estreita, limitada à necessidade de moradia, sem um horizonte público. No entanto, o que se busca é que elas compreendam o significado dessas lutas para o conjunto da sociedade. Dessa forma, as crianças são educadas paulatinamente para agir na política, saindo do espaço privado e ampliando suas demandas pessoais. Esse processo formativo foca a racionalidade e a

formulação de juízos, mas também busca a capacidade de transcender as necessidades individuais e permitir que as crianças entendam o movimento como um todo e não voltado para si mesmo, almejando um coletivo com viés transformador.

Ao falarmos desse “rito de iniciação” à política, identificamos elementos importantes de participação política que as crianças começam a experimentar com as demais categorias geracionais. Na medida em que o MST se empenha no processo de formação com esse horizonte público, buscando cultivar as virtudes e os sentimentos públicos nas crianças, elas começam a questionar o universo individualista. O MST propicia uma experiência compartilhada, reconhecendo que as crianças ainda estão em processo de formação, mas elas já se inserem nessa participação à medida que ampliam sua visão sobre o mundo. Esse alargamento de perspectiva pode levá-las a compreender o bem comum, especialmente o significado da posse da terra e o impacto dessas reflexões para a sociedade.

Embora não lhes sejam depositadas responsabilidades como se certos problemas fossem delas, elas não são apartadas da realidade, como se esta estivesse estagnadamente organizada em duas dimensões paralelas: o mundo dos adultos e o mundo das crianças. Há um mundo comum, fruto da obra humana, coabitado por diferentes gerações, em várias temporalidades: o passado, o presente e o futuro. Segundo Almeida (2011), o mundo comum é entendido como o palco e o cenário das histórias humanas, abrangendo tanto as ações presentes quanto as passadas, as realizações culturais e o modo como nos compreendemos e nos comunicamos sobre essas questões.

Considerando a afirmação de Ralph Ellison sobre pessoas que, embora vivam em uma sociedade sem reconhecimento ou status real, estão envolvidas nos ideais dessa sociedade e procuram encontrar a sua posição de direito (Ellison *apud* Young-Bruehl, 1997), a pesquisa de campo indicou elementos que revelam que, na relação estabelecida entre crianças e adultos no MST, há uma experiência de participação política, seja na sua expressão presente, seja na passada.

Ao assumir a preocupação de não lançar os mais novos no mundo antes de serem “preparados”, ao mesmo tempo em que são integrados aos espaços do MST aos quais pertencem, percebemos que existe um processo de formação desde quando as crianças são concebidas. Nesse processo, as crianças são introduzidas no mundo para que, em algum momento, segundo suas escolhas, possam inaugurar algo novo e se responsabilizar por ele, caso desejem.

Dizer que as crianças estão sendo iniciadas no mundo não significa cair na famosa retórica adultocêntrica “Cresce e aparece”, cujo significado recai sobre a ideia de que as crianças são apenas adultos em espera em um processo de treinamento para quando for o tempo apto de participar; mas significa reconhecer que pertença, direitos e participação andam juntos (Fernandes, 2018). Conforme afirma Fernandes (2018), em uma sociedade adultocêntrica, em que a *adultice* prevê a superioridade dos adultos sobre as crianças, são necessárias mudanças institucionais e organizacionais para facilitar e encorajar os mais novos em seus modos de estar no mundo. Identificamos no MST oportunidades de participação criadas para as gerações mais novas que assumem a prerrogativa do *fazer-parte* (Fernandes, 2018), destituindo a posição marginal em que os não adultos são historicamente colocados.

Ao dizermos que as crianças são, por princípio, iniciadoras no mundo, cabe ressaltar que, em Arendt (1963), a salvação potencial do mundo reside no fato de que a humanidade tem a capacidade de se regenerar para sempre. Salvação essa relacionada com a capacidade de o ser humano começar algo novo. O mundo se renova, se altera e se modifica, manifestando possíveis indagações: que experiência do mundo estamos fazendo para deixarmos como legado? Em nome do quê ou de quem agimos? Inaugurar outros mundos com quais referências? Nessa perspectiva, há a importância da vinda dos mais novos. Arendt (1997) argumenta que cada ser humano, sendo único e singular, tem o poder de construir o mundo e, concomitantemente, tornar-se uma parte dele. A referência encontra-se no passado e o horizonte no futuro das próximas gerações, bem como na continuidade do mundo. À vista disso, como acolher as crianças?

Se a criança não fosse um recém-chegado ao mundo, mas somente uma criatura viva ainda não desenvolvida, a educação seria unicamente uma das funções da vida associada à uma necessidade e não a um acontecimento, tal como a política. Dessa forma, duas considerações importantes são feitas na obra arendtiana: a) *nascer para a vida* é diferente de *nascer para o mundo*; b) não apenas estamos *no* mundo, mas somos *do* mundo. Iniciar as crianças no mundo comum de realizações e heranças públicas/simbólicas é uma responsabilidade da formação que, a nosso ver, está empreendida na experiência política do MST.

Pelo que podemos depreender, a responsabilidade política assumida pelos adultos *com/para* as crianças e a dimensão política dos processos formativos podem auxiliar na superação da chamada “participação encenada” ocorrida frequentemente na sociedade

adultocêntrica, que recebe críticas importantes da Sociologia da Infância. Ao dialogar com a pergunta de Lee (2006) sobre por que, em uma sociedade que se orgulha de seus valores democráticos, a ideia de envolver as crianças na participação é considerada tão controversa, Fernandes (2018) explica que, com frequência, espera-se que as crianças se adaptem aos modos adultos de participação, mas são necessárias alterações a partir do contexto, da conscientização dos próprios adultos e do afastamento da prerrogativa de que o ônus é apenas das crianças.

Ao falarmos, portanto, de uma participação política do MST *com* as crianças, referimo-nos a uma experiência que não se satisfaz em lançar as crianças sozinhas ao mundo, em criar formas estruturadas de participação e em naturalizar o que elas falam cotidianamente. Esses arranjos de cuidado com as crianças confirmam uma prática coletiva do MST de acolhimento das novas gerações. Há exemplos de participação propostos em muitas legislações, mas a efetividade precisa ser contrastada em campo. Vivemos em uma sociedade desigual e as crianças são fortemente afetadas, intimidadas e marginalizadas, apesar do reconhecimento legal dos seus direitos.

Araújo (2022) destaca a importância de refletir sobre como encontrar formas de participação política, com o objetivo de estabelecer parâmetros mais igualitários de ação. No Assentamento Histórias Vividas, parece haver um enfrentamento político de adultos *com* as crianças, sem responsabilizá-las por problemas que antecedem o seu nascimento, mas na perspectiva de incluí-las, de considerá-las no presente e no futuro, de não afastá-las de um mundo no qual se espera que elas possam agir, de não apartá-las da sociedade. Nessa perspectiva, um equilíbrio entre o direito à participação e o direito à proteção é vislumbrado, tidos muitas vezes como ambíguos e contraditórios na dinâmica social. A formação das novas gerações no MST desafia uma lógica adultocêntrica, cuja fixação na proteção muitas vezes deixa de vislumbrar modos importantes de participação política *com* as crianças.

Percebemos que as crianças participam politicamente com os adultos, mesmo que de maneira sutil ou nem sempre de forma perceptível aos olhares menos atentos. A própria presença das crianças nas ocupações e em ações políticas mais diretas tende a evitar determinadas atitudes mais violentas daqueles que se opõem ao MST. A forma como quem está de fora vê o movimento parece se alterar ao se deparar com a existência das crianças. Assim, elas produzem impactos nos espaços que ocupam e nas relações neles estabelecidas, dentro e fora do MST.

A chegada de cada criança ao MST pode gerar a reinvenção da vida e dos modos de conceber o mundo pelo movimento. Ensaiam-se, assim, novos horizontes, produz-se um novo espaço simbólico, uma vez que as crianças são sujeitos relacionais, cujas vidas se cruzam e se entrelaçam com outras categorias geracionais, construindo histórias coletivas. A participação das crianças, considerando as representações, as relações e as práticas que estabelecem no Assentamento Histórias Vivas, incide em rupturas que forjam um cotidiano não programado, por meio de atos de subversão e de (re)existência. Mesmo as crianças envolvidas em um movimento social conseguem reformular as normas e romper com os domínios impostos pela sociedade adultocêntrica, cujos rastros podem influenciar até as relações consideradas mais horizontais.

A etnografia nos possibilitou identificar, na educação dos Sem Terrinha, um modo de pensar uma formação comprometida com a participação das crianças pela via da iniciação no mundo comum. Quando educadas e formadas, mesmo nos referindo a um movimento social, o que elas farão? Arriscamo-nos a dizer que a aposta feita na formação das novas gerações se dá como uma promessa. Arendt (2020) afirma que a promessa tem a função de criar, no futuro incerto, algumas “ilhas de segurança”, essenciais para garantir a continuidade e a durabilidade das relações humanas.

Embora reconheçamos a relevância da educação no MST, que se baseia na valorização da tradição, na autoridade dos mais velhos e na herança a ser transmitida aos Sem Terrinha, é fundamental que se tenha um cuidado especial com o objetivo de formar militantes. Esse cuidado deve garantir que as crianças não sejam privadas da oportunidade de criar novos começos, sem que isso signifique interromper a transmissão do legado que conecta diferentes gerações. Assim, ainda que haja uma experiência política no MST *com* as crianças representada na expressão passada e presente, por meio de uma aposta na formação das novas gerações e de sua iniciação no mundo comum, à pergunta se elas vão inaugurar novos começos ou não qualquer resposta se caracteriza como um oceano de incertezas, uma promessa.

Estariam, então, os Sem Terrinha, sendo iniciados no mundo por meio de um “ordálio de fogo”, como destacou Ralph Ellison ao referir-se às crianças negras? Refletir sobre esse questionamento nos faz pensar novamente em uma promessa. No cerne da promessa, segundo Arendt (2020), está a capacidade de tratar o futuro como se fosse o presente, o que representa um aumento significativo e quase milagroso da dimensão em que o poder pode se mostrar

eficaz. Talvez, o poder – como conceito político e capacidade humana de agir em comum acordo (Arendt, 1999) – do MST resida justamente na vinda das novas gerações, pois elas representam um novo começo, inesperado e imprevisível.

As crianças no MST são formadas para construir uma nova realidade pertencente a elas por direito. Elas se tornarão militantes ou irão percorrer outros caminhos? Darão continuidade às lutas do MST ou seguirão pautas diferentes? Não nos cabe projetar o futuro das novas gerações, mas sim acolher as rotas inimagináveis que elas podem traçar, reconhecendo a importância da participação política junto com os adultos no presente, independentemente do que ocorrerá em seguida, assim como as gerações anteriores lutaram com base nas experiências daqueles que as precederam, sem certezas prévias.

Entendemos que os Sem Terrinha têm o direito de construir essa própria realidade, a partir das demandas do momento em que agirem, ao mesmo tempo em que podem dialogar com as histórias e referências dos mais velhos. A interrogação sobre a continuidade da luta se justifica porque compreendemos que a militância não é imutável; ela pode se transformar e adquirir novas formas de expressão, conforme o contexto e as características de cada nova geração que chega ao MST. Devemos acolher a possibilidade da liberdade de ação e dos modos imprevisíveis de política que podem ser experimentados pelos mais novos. Assim, abre-se espaço para uma participação política que envolva e acolha as diferentes perspectivas apresentadas pelas novas vozes no mundo, conscientes de que elas estão sendo introduzidas à política nesse movimento social, como um “rito de iniciação”, na constituição de uma experiência pública e compartilhada.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.
- ABRAMOWICZ, Anete. Crianças e guerra: as balas perdidas! **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-14, maio 2020.
- AGOSTINHO, Santo. **Obras completas**. Brasil: Vic Ebooks, 2021.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Acerca da educação em Little Rock, de Hannah Arendt. **Cadernos Arendt**, Piauí, v. 4, n. 7, p. 15-30, jan./dez. 2023.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação. In: CORREIA, Adriano; ROCHA, Antonio Glauton Varela; MULLER, Maria Cristina; AGUIAR, Odílio Alves (org.). **Dicionário Hannah Arendt**. São Paulo: Edições 70, 2022. p.167-173.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 853-865, set./dez. 2010.
- ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Katia. Poética da infância. In: FRIEDMANN, Adriana; ROMEU, Gabriela (org.). **Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças**. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento, 2016. p. 26-35.
- ARAÚJO, Vania Carvalho de; AUER, Franceila. Por um horizonte público na educação das crianças. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-25, nov. 2022.
- ARAÚJO, Vania Carvalho de; AUER, Franceila. Educação: por uma *philia* social na formação das crianças. **Cidade Nova - Fraternidade em Revista**, Vargem Grande Paulista, n. 8, ago. 2023.
- ARAÚJO, Vania Carvalho de. Criança: **Do reino da necessidade ao reino da liberdade**. Vitória: Edufes, 1996.
- ARAÚJO, Vania Carvalho de. Infância e educação inclusiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 65-77, jan./jul. 2005.
- ARAÚJO, Vania Carvalho de. Educação infantil em tempo integral: em busca de uma *philia* social. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 191-203, jan./mar. 2017.
- ARAÚJO, Vania Carvalho de. Proposta pedagógica da educação infantil: uma experiência compartilhada. In: SILLER, Rosali Rauta; INTRA, Zínia Fraga; GAVA, Fabiola Alves Coutinho; CAMARGO, Fernanda Monteiro Barreto; SOARES, Maria Angélica Vago (org.). **Memórias, histórias, lutas e resistências**: Nedi - 25 anos. São Paulo: Pedro & João Editores, 2022.

ARENDT, Hannah. **Pensar sem corrimão**: compreender (1953–1975). Tradução de Márcio Seligmann-Silva. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARENDT, Hannah. Revolutions: spurious and genuine. **HannahArendt.net**, v. 7, n. 1, 2013a. Disponível em: <http://www.hannaharendt.net./index.php/han/article/view/294>. Acesso em: 28 out. 2022.

ARENDT, Hannah. Founding Fathers. **HannahArendt.net**, v. 7, n. 1, 2013b. Disponível em: <http://www.hannaharendt.net./index.php/han/article/view/294>. Acesso em: 28 out. 2022.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Tradução de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

ARENDT, Hannah Arendt. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

ARENDT, Hannah. **A dignidade da política**. Tradução de Helena Martins, Frida Coelho, Antonio Abranches, César Almeida, Claudia Drucker e Fernando Rodrigues. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARENDT, Hannah. **Crises da república**. Tradução de José Volkmann. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

ARENDT, Hannah. **O conceito de amor em Santo Agostinho**: ensaio de interpretação filosófica. Tradução de Alberto Pereira Dinis. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

ARENDT, Hannah. **Lições sobre a filosofia política de Kant**. Tradução de André Duarte de Macedo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Tradução de Denise Bottmann. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. Tradução de Antônio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1978.

ARENDT, Hannah. **Da Revolução**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Ática S.A., 1963.

ARENHART, Deise. Quando o MST ocupa a escola: a educação da infância numa escola em movimento. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-Ufes**, Vitória, v. 12, n. 24, p. 51-77, jul./dez. 2006.

ASSY, Bethania. Introdução à edição brasileira. Faces privadas em espaços públicos: por uma ética da responsabilidade. In: ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 31-60.

AUER, Franceila; ARAÚJO, Vania Carvalho de. O acesso à educação infantil em tempo integral: do direito “público” à judicialização. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 63, p. 1-22, jan./mar. 2022.

AUER, Franceila; PINHEIRO, Larissa Franco de Mello Aquino; ARAÚJO, Vania Carvalho de. Visita técnico-científica no Instituto Universitário Sophia: algumas reflexões sobre o amor ao mundo. **Revista Ciranda**, Montes Claros, v. 6, n. 2, p. 204-222, dez. 2022.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BALDI, Fabiana; ORSO, Paulino José. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): Educação em Movimento. **Revista Histedbr**, Campinas, n. 50, p. 275-285, maio de 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter (org.) **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas**. 7. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Tradução de Willy Bolle. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado/UFMG, 2006.

BERNSTEIN, Richard. **Por que ler Hannah Arendt hoje?** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2021.

BLIXEN, Karen. **A festa de Babette e outras anedotas do destino**. Tradução de Isabel Paquet de Areripe. Rio de Janeiro: Record, 1986.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora UnB, 1998.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A roda na escola infantil: aprendendo a roda, aprendendo a conversar**. 2010. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BORBA, Julian. Participação política: uma revisão dos modelos de classificação. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 263-288, maio/ago. 2012.

BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. A dessegregação de Little Rock a partir de Hannah Arendt. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 1-20, jan./mar. 2019.

BROSTOLIN, Marta Regina. Cidadania infantil: questões contemporâneas e implicações para a participação da criança. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 56, p. 1-14, jan./mar. 2021.

CALDART, Roseli. **Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARDOSO, Sérgio. **O olhar viajante (do etnólogo)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 813-828, jul./dez. 2014.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. O declínio do sentido público da educação. **Estudos RBEP**, v. 89, n. 233, p. 411-424, set./dez. 2008.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Pensar a experiência escolar**. You Tube (Caio Souto - Conversações filosóficas), 20 de maio de 2021. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=VbHZ4XKQdWU&t=66s. Acesso em: 10 nov. 2023.

CASTRO, Lucia Rabello de. Entrevista com Lucia Rabello de Castro. [Entrevista concedida a] Marcelo Burgos e Ana Carolina Canegal. **Desigualdade & Diversidade**: Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, Rio de Janeiro, v. 2, n. 15, p. 161-187, jul./dez. 2014.

CASTRO, Lucia Rabello de. **Aventura urbana**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

COLA, César Pereira. **Ensaio sobre o desenho infantil**. 3. ed. Vitória: Edufes, 2014.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 18. ed. São Paulo: Global, 1985.

CORDERO ARCE, Matías. Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. In: TOMÁS, Catarina; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (org.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**: perspectivas globais. Braga: UMinho Editora, 2021.

CORREIA, Adriano. **Hannah Arendt e a modernidade**: política, econômica e a disputa por uma fronteira. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

CORREIA, Luciana Oliveira; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes Castro; GOUVÊA, Maria Cristina Soares. 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.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, João da Silva. O MST e as lutas históricas por terras no Brasil. In: XV Simpósio Internacional de Linguagem e Educação, 15., 2022, Londrina. **Anais eletrônicos [...]**. Disponível em: <https://www.uel.br/projetos/trialogos/simp/simp15.htm>. Acesso em: 30 nov. 2022.

DA MATTA, Roberto. O Ofício do etnólogo, ou como ter “Antropological Blues”. **Boletim do Museu Nacional: Antropologia**, n. 27, p. 1-12, maio de 1978.

DELALANDE, Julie. Etnografia. In: TOMÁS, Catarina; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (org.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância: perspectivas Globais**. Braga: UMinho Editora, 2021. p. 241-249.

DIANI, Mario. The concept of social movement. **The Sociologia Review**, United Kingdom, v. 40, n. 24, fev. 1992.

DIANI, Mario; BISON, Ivano. Organizações, coalizões e movimentos. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v. 15, n. 3, p. 1-25, jan./jul. 2010.

EZÉMBÉ, Ferdinand. **L'enfant africain et ses univers**. Paris: Éditions Kharthala, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. O MST e as Reformas Agrárias do Brasil. **Boletim da Luta**, dez. 2008. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/12artigodomes_2008.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 229-240, jan./abr. 2004.

FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes**. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FERNANDES, Natália. A participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes. [Entrevista concedida a] Regiane Sbroion de Carvalho e Ana Paula Soares da Silva. **Psicologia em Estudo**, v. 21, n. 1, p. 187-194, 2016.

FERNANDES, Natália. **Cidadania ativa das crianças ou “cresce e aparece”**. You Tube (Portal Educação UFPR), 26 de março de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vbFef-kuSdE>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FIGUEIREDO, Gislayne Cristina; PINTO, José Marcelino de Rezende. Acampamento e assentamento: participação, experiência e vivência em dois momentos da luta pela terra. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 3, p. 562-571, set. 2014.

FLEMING, Jennie. Young people's participation: where next? **Children and Society**, v. 27, n. 6, p. 484-495, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. Meu sonho é o sonho da liberdade. In: FREIRE, Ana Maria (org.). In: **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Unesp, 2004. (Série Paulo Freire)

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **L' ordine nuovo (1919 - 1920)**. Turim: Einaudi, 1987.

GUARALDO, Olivia. Public happiness: revisiting an arendtian hypothesis, **Philosophy Today**, Chicago, v. 62, n. 4, p. 1-33, dez. 2018.

HAESBAERT, Rogério. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **GEOgraphia**, Niterói, v. 22, n. 48, jan./dez. 2020.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

HART, Roger. **Children's participation from tokenism to citizenship**. Florença: Unicef, 1992.

INDURSKY, Freda. O ritual da mística no processo de identificação e resistência. **Revista Rua**, Campinas, p. 109-126, 2014. Número Especial.

KALLIO, Kirsi Pauliina; Hakli, Jouni. Are there politics in childhood? **Space and Polity**, Finlândia, v. 15, n. 1, p. 21-34, jan./dez. 2011.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade de julgar**. Tradução de Fernando Costa Mattos. Petrópolis: Vozes, 2016.

KRAMER, Sonia. Des/acertos, silêncios e conflitos éticos: o que você faz com os resultados da sua pesquisa? In: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor P. B.; BARBOSA, Silvia Néli Falcão. **Ética**: pesquisa e práticas com crianças na educação infantil. Campinas: Papirus, 2019. p. 235-254.

LARA, Juliana Siqueira de; CASTRO, Lucia Rabello de. As crianças no encontro com o outro: uma perspectiva relacional e afetiva de responsabilidade. **Latitude**, Alagoas, v. 10, n. 2, p. 217-249, jan./dez. 2016.

LIEBEL, Manfred; SAADI, Iven. La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. **Desacatos**, Ciudad de México, n. 39, p. 123-140, maio/ago. 2012.

LIEBEL, Manfred. Contrarrestar em adultocentrismo: sobre niñez, participación política y justicia intergeracional. **Última Década**, Santiago, v. 30, n. 8, p. 4-36, maio 2022.

LIEBEL, Manfred. Adultism and age-based discrimination against children. In: Kutsar, Dagmar; Warming, Hanne. **Children and non-discrimination**. Crean: Estonia, 2014. p. 119-144.

LIEBEL, Manfred. Protagonismo infantil. In: TOMÁS, Catarina; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (org.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância: perspectivas globais**. Braga: UMinho Editora, 2021. p. 416-423.

LISPECTOR, Clarice. **O lustre**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOPES, Jader Janer; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: Feme, 2005.

LOPES, Jader Janer. O mar, o coração e as crianças: quando terras e gentes se encontram em enunciações infantis. In: KUSHANO, Elizabete Sayuri (org.). **Turismo e infância**, São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

LUZ, Joyce; DANTAS, Humberto; SILVA, Bruno. **Participação política: casos que nos inspiram e ações que nos movimentam**. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung, 2021.

JESUS, Alex Dias de. Das ligas ao MST: luta pela terra e a territorialidade camponesa. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, v. 1, p. 1-14, 2011.

JULIÃO, Francisco. **Cambão: a face oculta do Brasil**. Recife: Bagaço, 2009.

JULIÃO, Francisco. **Cartilha do trabalhador do campo**. Datilografada e com acréscimos manuscritos. Brasília: Cehibra - Fundação Joaquim Nabuco, 1981.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999.

KRAMER, Sonia. **A infância e suas representações**. São Paulo: Cortez, 2001.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARCHI, Rita. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: Eduepb, 2011.

MONTENEGRO, Antônio Torres. As Ligas Camponesas às vésperas do Golpe de 64. **Proj. História**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 391- 416, dez. 2004.

MOREIRA, Eduardo. **Travessia: de banqueiro a companheiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MOVIMENTO SEM TERRA. Ocupar, resistir e produzir também na educação. **Coleção Boletim da Educação**, n. 1, ago. 1992.

MOVIMENTO SEM TERRA. Como trabalhar a mística do MST com as crianças? **Coleção Boletim da Educação**, n. 2, jul. 1993.

MOVIMENTO SEM TERRA. Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos? **Coleção Boletim da Educação**, n. 3, ago. 1993.

MOVIMENTO SEM TERRA. Escola, trabalho e cooperação. **Coleção Boletim da Educação**, n. 4, maio 1994.

MOVIMENTO SEM TERRA. O trabalho e a coletividade na educação. **Coleção Boletim da Educação**, n. 5, jun. 1995.

MOVIMENTO SEM TERRA. O desenvolvimento da educação em Cuba. **Coleção Boletim da Educação**, n. 6, set. 1995.

MOVIMENTO SEM TERRA. Educação infantil: construindo uma nova criança. **Coleção Boletim da Educação**, n. 7, jul. 1997.

MOVIMENTO SEM TERRA. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas. **Coleção Boletim da Educação**, n. 8, jul. 2001.

MOVIMENTO SEM TERRA. Educação no MST: balanço 20 anos. **Coleção Boletim da Educação**, n. 9, dez. 2004.

MOVIMENTO SEM TERRA. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (II ENERA). **Coleção Boletim da Educação**, n. 12, dez. 2014.

MOVIMENTO SEM TERRA. Como fazer a escola que queremos? **Coleção Caderno da Educação**, n. 1, jul. 1991.

MOVIMENTO SEM TERRA. Alfabetização. **Coleção Caderno da Educação**, n. 3, jul. 1998.

MOVIMENTO SEM TERRA. Como fazer a escola que queremos? O planejamento. **Coleção Caderno da Educação**, n. 6, jan. 1995.

MOVIMENTO SEM TERRA. Princípios da educação no MST. **Coleção Caderno da Educação**, n. 8, jul. 1996.

MOVIMENTO SEM TERRA. Como fazermos a escola de ensino fundamental? **Coleção Caderno da Educação**, n. 9, nov. 1999.

MOVIMENTO SEM TERRA. Educação infantil: movimento da vida, dança do aprender. **Coleção Caderno da Educação**, n.12, nov. 2004.

MOVIMENTO SEM TERRA. Dossiê MST Escola Documentos e Estudos 1990-2001. **Coleção Caderno da Educação**, n. 13, ago. 2005.

MOVIMENTO SEM TERRA. Escola itinerante em acampamentos do MST. **Coleção Fazendo Escola**, n. 1, jun. 1998.

MOVIMENTO SEM TERRA. Crianças em movimento: as mobilizações infantis no MST. **Coleção Fazendo Escola**, n. 2, jun. 1999.

MOVIMENTO SEM TERRA. Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST. **Coleção Fazendo Escola**, n. 3, dez. 2000.

MOVIMENTO SEM TERRA. A escola itinerante: Paulo Freire no 5º Congresso do MST. **Coleção Fazendo Escola**, n. 4, set. 2001.

MOVIMENTO SEM TERRA. A comunidade dos gatos e o dono da bola. **Coleção Fazendo História**, n. 1, dez. 1994.

MOVIMENTO SEM TERRA. 1995 – 300 anos de Zumbi dos Palmares. **Coleção Fazendo História**, n. 2, mar. 1995.

MOVIMENTO SEM TERRA. A história de uma luta de todos conta sobre a vida do MST. **Coleção Fazendo História**, n. 3, dez. 1996.

MOVIMENTO SEM TERRA. Ligas Camponesas: reforma agrária (1955-1964). **Coleção Fazendo História**, n. 4, jul. 1997.

MOVIMENTO SEM TERRA. Nossa turma na luta pela Terra. **Coleção Fazendo História**, n. 5, maio 1998.

MOVIMENTO SEM TERRA. Semente. **Coleção Fazendo História**, n. 6, set. 2000.

MOVIMENTO SEM TERRA. História do menino que lia o mundo. **Coleção Fazendo História**, n. 7, jul. 2001.

MOVIMENTO SEM TERRA. **O MST**. 2023. Disponível em: <https://mst.org.br/>. Acesso em: dez. 2023.

MELO, Lis Albuquerque. “Aqui a desigualdade é muito grande”: desafios da participação infantil em um contexto de lutas e coletivização. **Agenda Social**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 77-96, out./dez. 2020.

MURRAY, Roseana. **Receita de olhar**. São Paulo: FTD, 1997.

NASCIMENTO, Mariângela. A esfera pública na democracia brasileira: uma reflexão arendtiana. In: CORREIA, Adriana; NASCIMENTO, Mariângela (org.). **Hannah Arendt: entre o passado e o futuro**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2008.

NEJAR, Carlos. **A idade da noite: poesia I**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

OSWELL, David. Agência das crianças. In: TOMÁS, Catarina; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (org.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância: perspectivas globais**. Braga: UMinho Editora, 2021. p. 30-37.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

PEREIRA, Renata Carolina. **A cidade que foi salva pelas crianças: prática teatral com crianças e adolescentes com direitos violados**. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (org.). **Infância e produção cultural**. São Paulo: Papirus, 1998.

POLLARD, Andrew. **The social world of the primary school**. London: Cassel Education, 1985.

PORFIRIO, Pablo Francisco de Andrade. Escritos políticos de Francisco Julião no processo de redemocratização do Brasil (1981-1985). **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 31, p. 616-640, jul./dez. 2015.

PROUST, Marcel. **O tempo recuperado**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

QUEIROZ, Caroline Trapp. Considerar a infância: história, interseccionalidade e philia. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 75, p. 291-305, out./dez. 2023.

QUEIROZ, Eliani de Fátima Covem. Os movimentos sociais e o ativismo no Brasil no embate com o governo de extrema direita de Jair Bolsonaro. **Revista Movimentos Sociais**, Goiânia, v. 4, n. 6, p. 1 - 40, jan./jun. 2019.

RAMOS, Márcia Mara. A significação da infância em documentos do MST. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo, v. 9, n. 2, p. 73 - 95, jul./dez. 2013.

RAMOS, Márcia Mara. **Infância do campo: uma análise do papel educativo da luta pela terra e suas implicações na formação das crianças Sem Terrinha do MST**. 2021. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

RENAULT, Alain. **A libertação das crianças: a era da criança cidadã: contribuição filosófica para uma história da infância**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

ROMEY, Gabriela. Narrativas do olhar. In: FRIEDMANN, Adriana; ROMEY, Gabriela. (org.). **Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças**. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento, 2016. p. 42 - 50.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças Sem Terrinha no MST**. 2009. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto; TREVISAN, Gabriela. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 17-34, 2017. Edição Especial.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Retrato em positivo. [Entrevista concedida a Adriana Friedmann e Gabriela Romeu]. In: FRIEDMANN, Adriana; ROMEU, Gabriela (org.). **Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças**. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Construir a educação infantil na complexidade do real. **Pátio**, Porto Alegre, v. 32, p. 1-4, jan./dez. 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina (org.). **Estudos da infância**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudos da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manoel Jacinto (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 13, n. 25. p. 183-206, jul./dez. 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; SILVA, Isabel de Oliveira e. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 131-150, jan./mar. 2016.

SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da. **A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil**. 2015. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVA, Alberto Nídio. Ludicidade. In: TOMÁS, Catarina; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (org.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância: perspectivas globais**. Braga: UMinho Editora, 2021. p. 329-337.

SILVA, Maria Lúcia Carvalho da; GOMIDE, Cristina de Mello. WANDERLEY, Mariangela Belfiore; PAZ, Rosangela Dias Oliveira da; DINIZ, Tânia Maria Ramos de Godói. Movimentos sociais e redes: reflexões a partir do pensamento de Ilse Scherer-Warren. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 109, p. 112-125, jan./mar. 2012.

SILVA, Priscilla Stuart da. Memória e educação dos sentidos em Walter Benjamin. **Constelaciones: Revista de Teoría Crítica**, Madrid, v. 2, n. 6, p. 122-143, dez. 2014.

SOARES, Lilian Maria; OLIVEIRA, Fabiana de. Um estudo sobre a participação infantil: o que nos dizem as pesquisas. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1258-1284, jul./dez. 2023.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Jacinto Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**, São Paulo, v. 12, n. 13, p. 49-64, jan./dez. 2005.

SOUSA, Janaína Costa; TOMAZZONI, Edegar Luis. As viagens etnográficas e o turismo cultural na obra de Mário Andrade. **Caderno Virtual de Turismo**, Rio de Janeiro, v. 21, n.1, p. 1-14, jan./dez. 2021.

SOUSA, Emilene Leite de. As crianças e a etnografia: criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças. **Revista Iluinuras**, Porto Alegre, v. 16, n. 38, p.140-164, jan./jul. 2015.

SOUZA, Ademilson Pereira; PIZETT, Adelar João; GOMESA, Helder; CASALI, Derli. **A Reforma Agrária e o MST no Espírito Santo: 20 anos de lutas, sonhos e conquista de dignidade**. São Mateus/ES: MST, 2005.

TARROW, Sidney. **O poder em movimento: movimentos sociais e confronto político**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2009.

TATAGIBA, Lucina; ABERS, Rebeca; SILVA, Marcelo Kunrath. Movimentos sociais e políticas públicas: ideias e experiências na construção de modelos alternativos. In: PIRES, Roberto; LOTTA, Gabriela; OLIVEIRA, Vanessa Elias de (org.). **Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas**. Brasília: Ipea/Enap, 2018. p. 105-138.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Infâncias, cidade e relações intergeracionais na vida cotidiana. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-26, 2020.

THÉRY, Irene. **Couple, filiation et parenté aujourd'hui: le droit face aux mutations de la famille et de la vie privée**. Paris: Documentation française-Odile Jacob, 1998.

TILLY, Charles. Movimentos sociais como política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 3, p. 133-160, jan./ jul. 2010.

TILLY, Charles. **Democracia**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

VALLERA, Tomás; PAZ, Ana Luísa. O sábio-aprendiz e o efêmero lugar da escrita: para uma ética da inventividade acadêmica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 483-498, abr./jun. 2014.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; FATYASS, Rocío. Agencia, participación y protagonismo infantil: diálogos con los Estudios Sociales de la Infancia. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, n. 1, p. 1-19, jan./dez. 2024.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. Protagonismo em cenários latino-americanos: diálogos limiars com os estudos da infância. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-28, jan./dez. 2022.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WYNESS, Michael; HARRISON, Lisa; BUCHANAN, Ian. Childhood, politics and ambiguity: towards an Agenda for Children's Political Inclusion. **Sociology**, London, v. 1, n. 38, p. 81-99, Feb. 2004.

YARA, Malheiros. Lobby das crianças dá certo na Constituinte. **Correio Braziliense**, Brasília, 4 out. 1987. Seção 8941. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/133264>. Acesso em: 10 jan. 2022.

YOUNG-BRUEHL, Elizabeth. **Por amor ao mundo**: a vida e a obra de Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos adultos participantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa de forma totalmente voluntária.

A pesquisa de doutorado intitulada "As crianças do/no MST: horizonte de participação política" tem como finalidade investigar a participação política infantil no MST. É desenvolvida pela pesquisadora Franceila Auer.

A sua participação acontecerá por meio da realização de uma entrevista semiestruturada a partir de uma ou mais questões norteadoras. Farei uso de um celular para gravar as falas.

Durante a entrevista, é possível que se sinta tímido, mas se isso acontecer e se sentir incomodado(a) com minha presença podemos marcar outro dia ou você pode deixar de participar da pesquisa, tendo liberdade de manifestar o que deseja.

Duração: Cerca de uma hora para a realização da entrevista.

Sigilo: A pesquisa será convertida em uma Tese de Doutorado, na qual não constará o nome dos participantes, preservando seu anonimato. Poderá ser posteriormente publicada em formato de artigo científico ou capítulo de livro, bem como ser apresentada em eventos científicos. Este termo será



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

redigido em duas vias originais, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante e pela pesquisadora. Cada um ficará com uma via.

Vale lembrar que você poderá acessar os resultados desta pesquisa. Qualquer dúvida sobre este projeto ou sobre a sua participação em qualquer momento de realização da pesquisa, entre em contato com a pesquisadora no número: (27) 99849-3499 ou no email: auerfranceila@gmail.com.

Benefícios da pesquisa: Dar visibilidade à participação e à formação política das crianças no MST e contribuir com as reflexões sobre a participação política infantil no movimento.

Indenização e ressarcimento: É garantido o direito ao participante de buscar indenização em caso de dano decorrente da participação na pesquisa. Em caso de gastos ou de despesas na pesquisa, é garantido o ressarcimento ao participante.

Em caso de denúncia/intercorrência: Em caso de denúncia ou intercorrência na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos pelo telefone (27) 3145-9820 ou pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 7 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29075-910.

- Antes de concordar em participar, é importante que você compreenda as informações contidas neste documento.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

- A pesquisadora deverá responder a todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.

Eu, _____, afirmo que li, compreendi e sob a minha responsabilidade concordo em participar da pesquisa.

São Mateus, _____ de _____ de 2023.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do participante

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) destinado aos responsáveis legais das crianças participantes da etnografia



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a),

A criança sob sua responsabilidade está sendo convidada a participar desta pesquisa de forma totalmente voluntária.

A pesquisa de doutorado, intitulada “As crianças do/no MST: horizonte de participação política”, tem como finalidade investigar a participação política infantil no MST. É desenvolvida pela pesquisadora Franceila Auer.

A participação da criança acontecerá da seguinte maneira: observarei a criança nas relações com seus pares e com os adultos em atividades educacionais de rotina na instituição escolar e/ou do próprio assentamento, sempre previamente de forma combinada com o responsável. Anotarei, em meu diário de campo, o que eu observar e as falas da criança enquanto interage. Conversarei com ela em rodas de conversa. Em alguns momentos, farei uso de um celular para capturar imagens da criança nas atividades observadas. O que a criança disser será utilizado apenas para o estudo e ela não será identificada. Assim como as imagens feitas, as falas serão divulgadas de forma que não possibilitem sua identificação.

Riscos: Durante a pesquisa, em quaisquer momentos, é possível que a criança se sinta envergonhada ou tímida. Se isso acontecer e ela se sentir incomodada com minha presença, ela poderá escolher um outro dia para continuar ou deixar de participar da pesquisa, tendo a liberdade de manifestar o que deseja.

Duração: Para a realização da pesquisa, planejamos ir ao assentamento e/ou a



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

instituição escolar, a depender da atividade desenvolvida, dez vezes em dias e horários avisados previamente, de acordo com as nossas agendas e disponibilidades.

Sigilo: A pesquisa será convertida em uma Tese de Doutorado, na qual não constará o nome dos participantes, preservando seu anonimato. Poderá ser posteriormente publicada em formato de artigo científico ou capítulo de livro, bem como apresentada em eventos científicos. Este termo será redigido em duas vias originais, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo responsável da criança e pela pesquisadora. Cada um ficará com uma via.

Vale lembrar que você poderá acessar os resultados desta pesquisa. Qualquer dúvida sobre este projeto ou sobre a participação da criança em qualquer momento de realização da pesquisa, entre em contato com a pesquisadora no número: (27) 99849-3499 ou no email: auerfranceila@gmail.com.

Benefícios da pesquisa: Dar visibilidade à participação e à formação política das crianças no MST e contribuir com as reflexões sobre a participação política infantil no movimento.

Indenização e ressarcimento: É garantido o direito ao participante de buscar indenização em caso de dano decorrente da participação na pesquisa. Em caso de gastos ou de despesas na pesquisa, é garantido o ressarcimento ao participante.

Em caso de denúncia/intercorrência: Em caso de denúncia ou intercorrência na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa com Seres Humanos pelo telefone (27) 3145-9820 ou pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 7 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29075-910.

- Antes de concordar em participar, é importante que você compreenda as informações contidas neste documento.
- A pesquisadora deverá responder a todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.

Eu, _____, afirmo que li, compreendi e concordo com a participação da criança _____ sob a minha responsabilidade na referida pesquisa.

São Mateus, _____ de _____ de _____.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do responsável

APÊNDICE C – Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido (Tale) destinado às crianças participantes da etnografia



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO
(Tale)**

Oi, meu nome é Franceila Auer. Estou estudando sobre a participação política infantil no MST, então quero convidar você para participar da minha pesquisa. Quero observar você brincando, conversando, estudando e participando das atividades educacionais da sua escola e/ou do seu assentamento. Depois vou escrever no meu caderno o que aconteceu. Vou tirar fotos de você, mas não vou identificar o seu rosto. Às vezes, usarei meu celular para gravar suas falas enquanto você interage. Esse documento que quero que você assine, caso aceite participar, será feito em duas vias originais, uma ficará comigo e outra com você.

Topa? Já falei com o seu responsável e ele deixou. Outras crianças também farão parte do estudo. Se não quiser participar em qualquer momento da pesquisa, é só falar comigo e nós podemos parar tudo! Aqui está o meu número se você precisar me ligar ou mandar mensagem: (27) 99849-3499.

Eu, _____,
aceito participar do estudo. Entendi, após a pesquisadora fazer a leitura deste texto, que posso dizer sim e participar, mas que posso dizer não a qualquer momento e ninguém vai ficar chateada comigo. A pesquisadora leu este papel para mim, explicou tudo e também conversou com o meu responsável.

São Mateus, ____ de _____ de 2023.

Assinatura da criança

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) destinado aos responsáveis legais das crianças participantes da entrevista coletiva



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a),

A criança sob sua responsabilidade está sendo convidada a participar desta pesquisa de forma totalmente voluntária.

A pesquisa de doutorado, intitulada “As crianças do/no MST: horizonte de participação política”, tem como finalidade investigar a participação política infantil no MST. É desenvolvida pela pesquisadora Franceila Auer.

A participação da criança acontecerá da seguinte maneira: observarei a criança nas relações com seus pares e com os adultos em atividades educacionais de rotina na instituição escolar e/ou do próprio assentamento em encontros, sempre previamente combinados com o responsável. Anotarei, em meu diário de campo, o que eu observar e as falas da criança enquanto interage. Conversarei com ela em rodas de conversa. Em alguns momentos, farei uso de um celular para capturar imagens da criança nas atividades observadas. O que a criança disser será utilizado apenas para o estudo e ela não será identificada. Assim como as imagens feitas serão divulgadas de forma que não possibilite sua identificação. Além disso, farei uma entrevista coletiva com ela, junto de outra criança e de um/uma educador/educadora para conversarmos sobre os Encontros dos Sem-Terrinha. As falas serão gravadas em formato de áudio exclusivamente para registro e transcrição posterior da escrita dos dados.

Riscos: Durante a pesquisa, em quaisquer momentos, é possível que a criança se sinta envergonhada ou tímida. Se isso acontecer e ela se sentir incomodada



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

com minha presença, ela poderá escolher um outro dia para continuar ou deixar de participar da pesquisa, tendo a liberdade de manifestar o que deseja.

Duração: Para a realização da pesquisa, planejamos ir ao assentamento e/ou à instituição escolar, a depender da atividade desenvolvida, dez vezes em dias e horários avisados previamente de acordo com as nossas agendas e disponibilidades. Em relação à entrevista coletiva, a duração será de uma hora.

Sigilo: A pesquisa será convertida em uma Tese de Doutorado, na qual não constará o nome dos participantes, preservando seu anonimato, e poderá ser posteriormente publicada em formato de artigo científico ou capítulo de livro, bem como ser apresentada em eventos científicos. Este termo será redigido em duas vias originais, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo responsável da criança e pela pesquisadora. Cada um ficará com uma via.

Vale lembrar que você poderá acessar os resultados desta pesquisa. Qualquer dúvida sobre o projeto e a participação da criança em qualquer momento de realização da pesquisa, entre em contato com a pesquisadora no número: (27) 99849-3499 ou no email: auerfranceila@gmail.com.

Benefícios da pesquisa: Dar visibilidade à participação e à formação política das crianças no MST e contribuir com as reflexões sobre a participação política infantil.

Indenização e ressarcimento: É garantido o direito ao participante de



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

buscar indenização em caso de dano decorrente da participação na pesquisa. Em caso de gastos ou de despesas para participar da pesquisa, é garantido o ressarcimento ao participante.

Em caso de denúncia/intercorrência: Em caso de denúncia ou intercorrência na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos pelo telefone (27) 3145-9820 ou pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 7 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29075-910.

- Antes de concordar em participar, é importante que você compreenda as informações contidas neste documento.
- A pesquisadora deverá responder a todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.

Eu, _____, afirmo que li, compreendi e concordo com a participação da criança _____ sob a minha responsabilidade na referida pesquisa.

São Mateus, _____ de _____ de 2023.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do responsável

APÊNDICE E – Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido (Tale) destinado às crianças participantes da entrevista coletiva



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO (Tale)

Oi, meu nome é Franceila Auer. Estou estudando sobre a participação política infantil no MST, então quero convidar você para participar da minha pesquisa. Quero observar você brincando, conversando, estudando e participando das atividades educacionais da sua escola e/ou do seu assentamento. Depois vou escrever no meu caderno o que aconteceu. Vou tirar fotos de você, mas não vou identificar o seu rosto. Às vezes, usarei meu celular para gravar suas falas enquanto você interage. Em um momento farei uma entrevista coletiva com você, outra criança e um/uma educador/educadora para conversarmos sobre os Encontros dos Sem-Terrinha. Esse documento que quero que você assine, caso aceite participar, será feito em duas vias originais, uma ficará comigo e outra com você.

Topa? Já falei com o seu responsável e ele deixou. Outras crianças também farão parte do estudo. Se não quiser participar em qualquer momento da pesquisa, é só falar comigo e nós podemos parar tudo! Aqui está o meu número se você precisar me ligar ou mandar mensagem: (27) 99849-3499.

Eu, _____,
aceito participar do estudo. Entendi, após a pesquisadora fazer a leitura deste texto, que posso dizer sim e participar, mas que posso dizer não a qualquer momento e ninguém vai ficar chateada comigo. A pesquisadora leu esse papel para mim, explicou tudo e também conversou com o meu responsável.

São Mateus, ____ de _____ de ____.

Assinatura da criança

Assinatura da pesquisadora

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br

APÊNDICE F – Roteiro da entrevista coletiva

QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COLETIVA

PARTICIPANTES: UM EDUCADOR E DUAS CRIANÇAS SEM-TERRINHA

- 1) Como ocorrem os encontros dos Sem-Terrinha?
- 2) Como é a participação das crianças no MST?
- 3) Sempre existiu a denominação “Sem-Terrinha”?
- 4) A denominação legitima mais a participação política infantil?
- 5) Como o movimento se mobiliza quanto à formação e à participação dos Sem-Terrinha?

APÊNDICE G – Roteiro da entrevista individual

QUESTÃO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PARTICIPANTE: PROFISSIONAL DO SETOR DE FORMAÇÃO DO MST

- 1) Como a instituição escolar e o Setor de Formação têm se articulado na comunidade do assentamento para garantir a participação das crianças nos diferentes espaços do MST?

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA

TERMO DE ANUÊNCIA

À DIREÇÃO DA [REDACTED] - ASSENTAMENTO [REDACTED] SÃO
MATEUS

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa de doutorado intitulada “As crianças do/no MST: horizonte de participação política” desenvolvida pela pesquisadora Franceila Auer e orientada pela professora doutora Vania Carvalho de Araújo. A tese problematiza se a experiência do MST, seja na sua expressão presente e/ou passada, revela uma participação política “genuína” das crianças?

Para a realização da pesquisa e obtenção dos dados necessários ao trabalho proposto, viemos solicitar de V.S autorização para acesso às dependências na [REDACTED] nas atividades educacionais realizadas no respectivo assentamento junto às crianças e adultos.

Afirmamos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 510/2016 e a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), zelando pelo sigilo do conteúdo acessado, preservando os participantes da pesquisa e utilizando os dados exclusivamente para os fins científicos.

Ao final da pesquisa nos comprometemos a informar os resultados gerados pela pesquisa.

Na expectativa de sua análise e manifestação, nos colocamos à disposição para outros esclarecimentos pertinentes ao nosso pedido.

Respeitosamente,

Franceila Auer

Vitória, [REDACTED]



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ESPAÇO RESERVADO AO PARECER DA DIREÇÃO DA [REDACTED]

Após recebimento e análise da solicitação, segue o nosso parecer:



FAVORÁVEL



NÃO FAVORÁVEL

Considerações acerca do parecer:

A direção escolar da [REDACTED] está
de acordo com a realização da pesquisa, dada a relevância
do tema para a comunidade escolar.

São Mateus, [REDACTED]



