

Educação e linguagem: uma reflexão teórica acerca da formação das identidades das crianças sem-terra

Jaqueline Cerezoli
Eliane Cardoso Brenneisen¹

RESUMO - Este trabalho realiza uma reflexão teórica a respeito da formação das identidades das crianças sem-terra, tendo em vista o modelo educacional proposto pelo movimento dos trabalhadores sem-terra. A escolha deste tema deu em virtude da abordagem educacional que o MST tem mantido em suas escolas, que atribui acentuada importância à formação de jovens e crianças como militantes. Busca-se verificar de que maneira a formação militante oferecida nas fronteiras do acampamento influencia na formação das identidades. O artigo, à luz das bibliografias apresentadas, pretende problematizar o tema observando-o tanto pelo prisma de autores que defendam a chamada pedagogia do movimento, quanto por outros que detém uma posição mais crítica em relação à abordagem educacional pretendida pelo MST. Por meio deste artigo foi possível verificar a necessidade de maiores estudos e pesquisas em relação ao modelo educacional veiculado pelo MST, pois apesar de fértil o campo de pesquisas que apóiam a educação do movimento, ainda é escassa a bibliografia dedicada a analisar tal abordagem educacional.

Palavras-chave: Discurso, Sem-Terrinha, Escola.

Children's literature and everyday experiences: relationships established by children

ABSTRACT - this article develops a theoretical reflection about the formation of sem-terra children identities, in view of the educational model proposed by the movement. The choice of this theme happened because of the educational approach that the MST has maintained in its schools, which gives strong emphasis on training young people and children as militants. Intend to verify how the militant formation offer in the camp frontiers influences in the identity formation. The article, in light of the bibliographies presented, intend discuss the theme to discuss watching it through the prism of authors who advocate called pedagogy of movement, and by others who hold a more critical stance in relation to the educational approach intended by the MST. Through this article was possible to verify the need for further studies and research in relation to the educational model propagated by the MST, since despite the fertile field of research that supports the education movement, is still scarce bibliography dedicated to analyzing this educational approach.

Keywords: speech, Sem-Terrinha, school.

¹ Unioeste.

Introdução

O homem como ser social se educa e educa os outros ao seu redor por meio da sociedade, ou seja, as identidades dos homens são construídas por intermédio das relações sociais, às quais os sujeitos estão expostos. Ao se relacionarem, no processo de interação, os sujeitos vão se formando e formando seus pares. A escola, como espaço de interação passa a ser, dessa forma, uma das principais responsáveis pela construção das identidades das crianças.

As questões relacionadas à identidade chamam a atenção dos estudiosos contemporâneos, da sociologia, antropologia, psicologia e etc, pois, nos dias atuais, as identidades parecem estar cada vez mais fragmentadas, e o sujeito moderno já não consegue afirmar com precisão quem ele é, o que gera uma busca incessante por grupos unidos pela identidade. Nesse sentido, o MST, como Movimento social, recruta os militantes para seus quadros, e por intermédio da reforma agrária e da luta pela terra tem conseguido unir os “pobres do campo” na luta por uma vida mais digna, pelo direito de viver da terra onde moram, e não só na luta pela terra, mas na luta pela vida².

No entanto, é visível que existem dificuldades, quando se trata da aglutinação de massas, em se conseguir que um grande número de pessoas se una por um mesmo objetivo e siga os ideais do Movimento. Manter uma coesão em um grupo que tem tomado grandes proporções, em um país que tem o povo com suas culturas e costumes tão diferentes, se torna um trabalho

árduo. Além da luta pela terra o MST busca divulgar entre seus membros os ideais socialistas, de viver em comunidade, e dessa forma o individualismo arraigado pelo capitalismo precisa ser gradativamente abandonado. A maneira que o Movimento tem encontrado para manter a coesão deste grupo e fazer com que os interesses individuais de seus membros sirvam para os objetivos maiores do grupo, seria criar e manter, entre seus membros, um forte sentimento de identidade e, para tanto, reforçam de forma muitas vezes impositiva a ideologia do Movimento.

O que pretende o presente trabalho é discutir de que maneira uma instituição como a Escola, ajuda na formação das identidades, ou até mesmo imprime as ideologias de um determinado grupo nas crianças. E é ela, juntamente com a comunidade, que se torna referência para a formação das crianças. Para a realização do presente artigo foi empregada a metodologia da pesquisa bibliográfica. Buscaram-se autores da conjuntura atual que discutissem tal temática tanto pelo viés da própria pedagogia do movimento (ARENHART, 2007; SOUZA, 2002) quanto autores que se posicionam criticamente em relação ao tema (BRENNEISEN, 2002; MARTINS, 1997; NAVARRO 2002). O artigo apresenta também uma breve discussão acerca da formação das identidades pelo discurso na sala de aula e para tanto baseia-se principalmente no pensamento de Moita Lopes (2002).

1. A escola como construtora de identidade

² Referência ao título do trabalho de Brenneisen (2004) *Da luta pela terra à luta pela vida*.

Berger e Luckmann (1985) definem a socialização primária como sendo “a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, em virtude da qual se torna membro da sociedade” (BERGER & LUCKMAN, 1985, p. 174). Ao deparar-se com um mundo exterior a ele, o indivíduo é “induzido a tomar parte da dialética da sociedade”, e este processo é iniciado com a interiorização, que para os autores é a “apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido”, ou seja, a manifestação de processos subjetivos de outros, que passam a ser significativos para o sujeito em socialização. Assim, o sujeito não só compreende os processos e relações que acontecem a sua volta no mundo exterior, mas esse mundo passa a ser também o mundo próprio do indivíduo. E é por meio de tal processo que o indivíduo se torna membro da sociedade (*Ibidem*, 1985, p. 175).

Nesse sentido os autores discutem também o processo de socialização como formador da identidade do indivíduo. Para Berger (1986), “a identidade é atribuída socialmente, sustentada socialmente e transformada socialmente” (BERGER, 1986, p.112). Berger & Luckmann (1985) afirmam que a criança “absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus”. Destarte, se identificando com os outros, seus semelhantes, a criança identifica-se, adquirindo dessa forma uma “identidade subjetivamente coerente e plausível”. O indivíduo não absorve somente os papéis e atitudes dos outros, mas assume o “mundo deles”. (BERGER, 1986, p.113).

Já a socialização secundária é caracterizada como sendo a “interiorização de ‘submundos’ institucionais ou baseados em instituições [...] A extensão e caráter destes são, portanto, determinados pela complexidade da divisão do trabalho” (BERGER & LUCKMANN, 1985, P.184). É nessa fase que o indivíduo precisa adquirir até mesmo vocabulário específico e por meio da linguagem se relacionar com o mundo exterior e a escola pode ser considerada uma dessas instituições em que o indivíduo se socializa. Assim, é possível afirmar que a formação das identidades das crianças depende e muito do mundo dos adultos. No entanto, as crianças não são como pequenas tábuas rasas, em que os adultos inserem sua cultura e conhecimento, mas a construção das identidades se dá na interação entre a criança e os outros a sua volta.

Ainda neste sentido, Moita Lopes (2002) apresenta um estudo sobre a construção das identidades em sala de aula. O autor destaca que a relação entre a concepção de linguagem operada em sala de aula é determinante do modo como os alunos aprendem a se constituir como sujeitos. Assevera que “a educação é crucial na construção de quem somos. Isso quer dizer que os significados construídos na escola sobre a vida social, paralelamente a outros significados que somos expostos em outras práticas discursivas das quais participamos, desempenham papel central na legitimação das identidades sociais”. (MOITA LOPES, 2002, p. 59).

Para o autor é na escola que as crianças se expõem, pela primeira vez, “a significados que podem contestar ou confirmar quem elas são com base em como suas identidades foram

construídas na família” (id, *ibidem*). O autor assevera que para compreender a construção das identidades sociais é preciso antes considerar sua relação com o discurso. Compreende o discurso como sendo “uma forma de ação social através da qual as pessoas estão agindo no mundo” e a ação discursiva dos sujeitos não ocorre de forma autônoma no mundo social, mas é marcada por “condições sócio-históricas particulares que definem como os participantes se posicionam e são posicionados no discurso” (id, *Ibidem*).

Baseado em Foucault, o autor destaca que “o discurso em sala de aula, como igualmente em outros contextos, é determinado por contingências sócio-históricas particulares que definem como os alunos e professores podem agir no discurso, com base nas relações de poder exercidas ali e à luz de como são percebidos mutuamente como sujeitos sociais, o que envolve suas identidades sociais de gênero, raça, sexualidade e etc.” (ibidem, p. 61).

É nesse processo social de construção de significados que o indivíduo constrói o mundo social e se constrói a si mesmo, bem como a seus interlocutores. Isso significa, segundo o autor (2002), que “o discurso tem uma natureza constitutiva e mediadora” (id, *Ibidem*). Nesse sentido os discursos não somente representam as entidades e relações sociais, “eles as constroem ou as constituem”. (Id, *Ibidem*). Segundo o autor, dentre os espaços sociais, a escola pode ser considerada “como um dos mais importantes na construção de quem somos ou dessa fragmentação identitária”. (*Ibidem*, 2002, p. 16). Para ele:

As identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são reexperienciadas ou reposicionadas. (*Ibidem*, 2002, p. 38).

Diante do exposto, o que se pode compreender é que um grupo unido pela identidade necessita propagar seus ideais e não existe maneira mais acertada de se fazer isso do que por meio da escola, ou seja, as identidades que são formadas no ambiente escolar ou o que as crianças aprendem a ser na escola pode se tornar decisivo quanto aos adultos que essas crianças se tornarão. O MST tem buscado, na atualidade, um grande investimento no que condiz a formação escolar. Tem feito isso não sem o intuito de formar, já nos bancos escolares, sujeitos com fortes raízes identitárias que formaram um grupo cada vez mais unido, cada vez mais engajado. Essa abordagem pode vir a ser perigosa, já que essas crianças têm sido preparadas para serem os novos militantes, ou uma força tarefa que pretende superar seus mestres. Dessa forma, é necessário que se questione qual é o papel que a escola tem exercido nesse contexto. Superar o modo de produção capitalista e ainda viver em comunidade, fazendo com que todos os sujeitos se tornem agentes ativos do ambiente em que vivem e que a comunidade decida, conjuntamente, quais medidas deverão ser adotadas em relação ao grupo, de maneira que todos sejam beneficiados, é uma perspectiva nos moldes do socialismo e tem sido historicamente utilizada nos quadros do MST.

Educação e infância no MST

Para Arenhart (2007), o MST se organizou por meio da necessidade de lutar pela “democratização da terra como estratégia de sobrevivência e manutenção dos trabalhadores rurais sem-terra no campo” (ARENHART, p. 20, 2007). A autora afirma que a consciência coletiva dos sujeitos sem-terra que vai além da luta pela terra, vai se formando no ato de fazer parte do grupo. E nesse processo, conforme aponta, diferente de outros grupos na sociedade, as crianças não estão passivas, não são meros coadjuvantes, mas “estão incluídas no próprio fazer da luta” (ARENHART, 2007, p. 20).

A educação cumpre papel fundamental no processo de construção identitária, pois acreditando que estudar é uma forma revolucionária de transformação da sociedade moderna, e preocupados com a formação de seus integrantes, o MST criou o setor de educação já nos primeiros anos de sua composição. Ressalta-se, entretanto, que a educação para este Movimento não se restringe à escola, uma vez que deve estar entrelaçada com a formação política e as práticas produtivas (BEZERRA NETO, 1999; FLORESTA, 2006).

Souza (2002) argumenta que a luta pela escola no MST, seja no acampamento ou no assentamento rural, é a mesma luta pela escola dos trabalhadores do campo em geral, pois segundo a autora, a partir dos anos 80 houve um grande crescimento no setor educacional nas áreas urbanas em detrimento das áreas rurais, que ficaram esquecidas, obrigando os alunos moradores do campo a se deslocarem quilômetros para poder frequentar a escola. A educação, juntamente com outras ações do movimento, é uma das bandeiras mais

importantes levantadas pelo MST, segundo o que aponta Arenhart (2007), e a conquista da escola se inspira em dois desafios: o primeiro seria o de garantir a educação aos moradores do campo, que enfrentaram historicamente grandes dificuldades de acesso à escola; e um segundo desafio, que é o que a autora chama de “ocupação da escola”, seria a de inserir a pedagogia do movimento no ambiente escolar. Para a autora (2007), “o MST ocupa a escola para fazer dela um foco irradiador da cultura, da identidade e dos anseios dos trabalhadores da terra” (ARENHART, p. 92, 2007). Dessa forma, buscam a participação efetiva da escola na comunidade.

Conforme Souza (2002), a educação, no Movimento, não se faz somente em sala de aula, mas na “luta que ocorre no dia a dia do assentamento” (SOUZA, 2002, p. 158). Nesse sentido afirma que os conteúdos elaborados pelos professores buscam respaldo nas vivências das crianças. Assim, “os professores aprendem um novo conhecimento – aquele advindo do contato com as histórias de vida dos alunos e seus familiares – ao mesmo tempo em que reelaboram os conteúdos escolares” (SOUZA, 2002, p. 158). Assinala ainda que é possível verificar nos materiais pedagógicos utilizados pelas escolas vinculadas ao MST “a presença de um paradigma diferenciado de análise da realidade social, no sujeito que constrói o movimento social, mas ao mesmo tempo há um ideal de transformação social baseado nos princípios político-ideológico que orientam o MST” (Ibidem, 2002, p. 158). Para ela, a principal preocupação do setor educacional do MST seria a educação como um meio de transformação social.

Nesse sentido, o conhecimento histórico é o que faz os sujeitos, pertencentes ao Movimento se reconhecerem como agentes da história, segundo que destaca (quem sabe destacado em?) uma das cartilhas do MST “cultivar a memória da luta e conhecer mais profundamente a história da humanidade são aspectos fundamentais do que pode ser chamado mesmo de uma pedagogia da história” (MST, 2001, p. 29). Dalmagro (2002) argumenta ainda que a educação, para o MST tem uma postura de “classe” que visa à formação crítica dos trabalhadores em “relação à sociedade vigente e, por outro lado, a capacidade de organização para a construção de um projeto nacional-popular” (DALMAGRO, 2002, p.134).

Arenhart (2007) ressalta que, na conjuntura do movimento, é possível que os sujeitos cultivem a própria memória do MST. No âmbito escolar, as crianças têm contato com a memória dos que fizeram história “sob a ótica dos vencidos” (ARENHART, p. 65, 2007). É nesse sentido que as crianças têm contato com a história dos mártires que promoveram a luta no passado ou têm a oportunidade de discutir a luta realizada no presente. Além do ambiente escolar, a história da luta também é rememorada de outras formas que fazem parte da cultura do movimento, como as celebrações e as místicas.

Aponta o modo de produção coletivo como contraposição à ótica individualista sustentada pelo capitalismo. Destaca que “a experiência de viver coletivamente vem sendo um dos desafios mais difíceis para os Sem Terra que assumem essa perspectiva e a levam para a fase posterior ao acampamento, ou seja, a organização de assentamentos coletivos” (ARENHART, p. 67, 2007). Sendo assim, a

dificuldade maior está no embate entre o velho e o novo, ou seja, a velha concepção individualista contra a concepção coletiva. Entende-se, no entanto, que a imposição do modo de vida coletivo é paradoxal ao que vem sendo defendido pelo movimento, ou seja, buscam uma união na luta pela liberdade: a emancipação social. No entanto, ao buscarem sob qualquer custo a implantação de um modelo idealizado, como o do modo de produção coletiva, o MST acaba por se contradizer, ou seja, na busca por uma libertação, impõe, cerceia a liberdade de escolha dos participantes do movimento. Nesse sentido, para Brenneisen (2002):

A imposição de um modelo supostamente ideal de organização da produção, além de poder ser qualificada como violência simbólica contra estas populações, tem causado, nos assentamentos rurais, cisões e seqüelas das mais diversas ordens. Esses fatores têm dificultado tanto a reorganização dos grupos, como também têm-se demonstrado limitantes à continuidade do processo de democratização nas relações sociais no campo. (BRENNEISEN, 2002, p. 288).

Assim, voltar o processo educativo para os ideais do Movimento se torna uma estratégia perigosa, pois, no mesmo sentido em que se busca, em um modelo educacional, promover a libertação social, impõem-se também um modo de vida que se consolida, no imaginário dos alunos, por meio da escola. Aprendem na escola qual é a maneira “correta” de viver e irão reproduzir esses ensinamentos no decorrer de suas vidas. Contudo, é paradoxal implementar um modelo educacional que ao mesmo tempo em que apregoa a libertação e a emancipação social, imponha um modo de vida e exclua da sala de aula alternativas, que não aquelas aceitáveis pelo Movimento, como o modo de produção

capitalista, que é visto como sendo o “grande vilão”.

Navarro (2002) aponta que ao buscar investir com mais afinco nos setores educacionais nos quais jovens e crianças passam a receber formação política que pode ocorrer seria a aparição de “um novo conjunto de líderes” que se tornarão ainda mais radicais que os primeiros. Segundo o que afirma o autor, o objetivo da formação política dos jovens militantes “pretende tão somente produzir a adesão a uma compreensão total e fechada da política que, de fato, sequer procura situar-se concretamente em relação ao desenvolvimento político brasileiro recente, pois se volta inteiramente para dentro”, já que a motivação principal seria a de manter a disciplina, a motivação e a coesão entre seus militantes intermediários.

Souza (2002) indica que a grande preocupação do movimento em relação à educação é que essa fuja aos moldes formais, e que os educandos, por meio do que aprendem em sala de aula, tenham acesso à construção do conhecimento, mas que também estejam aptos à “formação dos quadros que possam contribuir na organização social e da produção agrícola dos assentamentos” (SOUZA, 2002, p.162).

O que parece intrigante nessas afirmações é que ao possibilitar o acesso à educação das crianças do campo, que antes enfrentavam grandes dificuldades para frequentarem a escola, estabelecem, no modelo educacional proposto pelo movimento, que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos dentro do próprio movimento, isto é, parece existir uma grande preocupação, por parte dos que encabeçam o movimento, em oferecer a

educação formal aos educandos para que esses, a seu turno, devolvam, não à sociedade em geral, mas ao próprio movimento, o que neles foi investido, com seu trabalho voltado para benefício dos acampamentos e assentamentos. O que torna isso visível é a grande preocupação em formar sujeitos em modelos políticos e ideológicos totalmente voltados aos interesses do MST.

Para Souza (2002), a educação no movimento é aquela chamada de educação popular, como a baseada nos princípios de Paulo Freire. Para a autora, a Educação Popular, seria um processo de capacitação que acontece em uma perspectiva política de classe, que se atrela a uma ação organizada das massas com o objetivo de servir à construção de uma sociedade nova, que combine com seus interesses. Nesse mesmo sentido, assinala que a educação popular disseminada pelo MST deve servir aos interesses da luta de classes empreendida pelo movimento. Sugere que esta escola deve promover, nos educandos, “autonomias, conforme explícito nos documentos do MST. *No entanto, a autonomia vincula-se aos princípios éticos, ideológicos e políticos do MST*”³ (SOUZA, 2002, p. 162). Conclui-se, diante destas afirmações que parece contraditório promoverem certa autonomia, desde que essa seja vinculada a ideais já postos. Os alunos aprendem a ser autônomos, desde que seja dentro dos padrões do movimento. Essa contradição aponta que a Educação Popular, proposta nestes moldes, está sendo vista de maneira distorcida, pois, se não há outros horizontes, a autonomia é inválida. Brandão

³ grifo nosso

(2002), em seu livro *Educação popular na escola cidadã*, também baseado nos princípios de Paulo Freire, destaca o seguinte.

Não cabe à professora, à escola, ou a uma política de educação o dizer a eles como devem ser e o que devem fazer. Compete a todas e a todos nós o criarmos situações e facultarmos acessos a experiências e a vivências do saber reflexivo, de tal modo que venham a ser eles mesmos, em cada momento de suas vidas e ao longo delas, os senhores e sujeitos de suas próprias escolhas. (BRANDAO, 2002, p. 346).

Para este autor, a educação deve possuir lugar de destaque para uma transformação da sociedade atual em outra mais justa, mais humana e mais igualitária. Igualmente, os alunos aprendem a ser parte de um todo, como participantes sociais. Desta forma, para que se reconheçam nos conteúdos vistos em sala de aula, estes devem se aproximar de sua realidade. Assim, os alunos deixam de ser expectadores para serem participantes do mundo e da comunidade que habitam.

Portanto, ao se discutir questões relacionadas a escola e a sala de aula, não se pode perder de vista o espaço ocupado pela infância nesta conjuntura. Historicamente as crianças foram sujeitos considerados inválidos (ARIÈS, 2006). E para Martins (1997), as crianças, ao longo da história têm sido as maiores vítimas, já que são totalmente dependentes dos adultos. E Nesta cultura adultocêntrica, às crianças é relegado o papel de submissos, incapazes, irracionais, portanto, sem vez e voz. Na conjuntura atual, segundo o autor, as crianças têm sido consideradas pertencentes a uma classe diferente da dos adultos, e na maioria das vezes são os adultos quem falam por elas.

Para Arenhart (2007), na concepção moderna de infância, esta fase torna-se um momento de preparação para a vida adulta. A criança, “vista como ser irracional, deve ser preparada para, no futuro, ser valorizada como adulto dotado de razão” (ARENHART, 2007, p.17). Devido essa acentuada importância dada à preparação das crianças para o futuro, conforme assinala, tem sido negado a elas o direito de serem crianças, de usufruírem sua infância. Tanto nas classes mais pobres, em que as crianças são obrigadas a adentrarem desde cedo no mercado de trabalho, quanto nas classes mais abastadas, em que as crianças têm suas agendas lotadas de cursos e atividades que visam uma preparação para o futuro, elas têm sido privadas do direito de serem crianças.

Conforme Martins (1997), as crianças do meio rural, Sem-Terra ou não, apesar de não serem bombardeadas pelos afazeres e agendas lotadas que rodeiam o mundo urbano, têm também seu tempo de crianças ceifado, ou pelo trabalho no campo, ou também pela responsabilidade de serem os herdeiros da terra ou a esperança de algum dia conquistarem a terra. Ou seja, o tempo das crianças está sempre voltado para o futuro.

Ainda na sociedade atual, conforme Arenhart (2007), “a infância seria o tempo de preparação no qual a criança – ser irracional – fica subordinada ao adulto, que a conduz e a prepara (moralmente, intelectualmente, tecnicamente) para, quando atingir a idade adulta, estar apta a assumir o mundo do trabalho e o papel de cidadã” (ibidem, p. 32). Nessa concepção, a criança é considerada um ser de “não razão”, ou seja, “ela também não fala, não

trabalha, não participa” (id, *ibidem*). E é com base nestas concepções que a escola tem sido justificada.

A autora ainda sustenta que “Os Sem Terrinha”, que é como se denominam as crianças no movimento, estão inseridos na “dinâmica de um movimento social que também elas, como crianças, ajudam a construir”. (ARENHART, 2007, p. 43,). Destaca que essas crianças estão fora do ambiente da sociedade desigual, mas que, no entanto, trazem marcas do mundo do trabalho e das dificuldades que enfrentam no ambiente do acampamento, já que, sendo elas filhas de Sem Terra, fazem parte de um contingente que, por estar à margem da sociedade, se submetem às condições precárias em busca de um objetivo maior, que é a luta pela terra para que eles, juntamente com a família, possam viver com dignidade. Os corpos dessas crianças revelam uma identidade de “luta, dignidade e confiança no presente e no futuro”, concebidos pela própria inserção no movimento, conforme destaca a autora, que “as ampara em relação à possibilidade de sonhar e de acreditar num mundo melhor, especialmente porque estão construindo, através da luta, outras realidades de presente e futuro” (ARENHART, 2007, p. 44).

Com bases nessas afirmações é possível garantir que o Movimento busca, pela da a união dos sujeitos, a solidificação de uma identidade e, conforme afirma Martins (2003), existe uma grande dificuldade em se solidificar uma determinada identidade em um grupo de sujeitos advindos de várias outras origens sociais. Para o autor, “pessoas que estão supostamente voltadas a objetivos comuns, mesmo quando têm origens diferentes, não conseguem construir um eixo

comum de referência nem mesmo no âmbito das relações de interesse, certa ideia de pertencimento, de estarem juntos, de comunidade” (MARTINS, 2003, p. 66). A autora afirma ainda que o assentamento não é base para identidade, que a junção dos participantes seria uma intervenção no curso do processo social. Àqueles que aderem ao MST é sugerido que neguem seu passado, tempo que em viviam de forma “errada”. E agora, libertos pela ideologia do movimento, devem habituar-se aos moldes propostos por eles. Por causa disso, o próprio movimento enfrenta dificuldades, não conseguindo muitas vezes disciplinar os participantes, que em certas ocasiões se rebelam, não aceitando o viver coletivo ou discordando das propostas dos dirigentes. Isso causa conflitos que de fato desunem o grupo. A “cura” para esse mal seria, portanto, acostumar as crianças, desde o berço, com o viver da luta, ou seja, crianças que se habituem com os modos de vida tal qual os propostos pelo Movimento, já que é durante a infância que os sujeitos se socializam.

As crianças, por estarem em franco processo de construção das identidades, têm mais facilidade em assimilar aquilo que lhes é ensinado, tanto no âmbito escolar, quanto no ambiente do acampamento. A luta, a mística, o trabalho, as reuniões, tudo contribui para a formação da identidade das crianças que mais tarde se tornarão militantes, ou que serão os quadros de reposição nas frentes de luta. O que não parece ter resposta por parte da literatura engajada nos ideais do Movimento, é de fato, se essas crianças têm alguma escolha, já que moram no acampamento ou no assentamento por escolha de seus pais.

A autora comenta que sendo o movimento formado por famílias, é também realizado pelas crianças, e sua presença em “conflitos, acampamentos e mobilizações é representação de alegria, força, esperança” (ARENHART, 2007, p. 53). Isso ocorre, segundo a autora, tanto porque têm a capacidade de contagiar os adultos com sua visão lúdica de estar sempre cantando e brincando, quanto do que representam, que conforme Arenhart (2007) seria “a projeção dos futuros lutadores do povo” (*Id. Ibidem*). Assinala ainda que o Movimento se esforça para que as crianças não sejam apenas os filhos dos que lutam, mas que sua participação seja efetiva, pois essa participação, segundo aponta a autora, “possibilita também a construção de uma identidade coletiva, quando passam a se perceber como Sem Terrinha” (*Ibidem*, p. 55) e essa identidade foi sendo construída no decorrer do desenvolvimento do próprio MST. Caldart (1997) aponta que a própria condição infantil, a condição de estudante e a participação na organicidade e na história do Movimento são os elementos constitutivos da identidade Sem-Terrinha.

Considerações finais

O que pode ser observado no âmbito deste trabalho foi que, principalmente no que diz respeito à formação das identidades dos

Referências

ARENHART, Deise. **Infância, Educação e MST: Quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007.

militantes, o MST tem buscado cada vez mais a busca por um tradicionalismo unificador. Faz assim o caminho contrário ao da sociedade em geral, que é caracterizada pela fragmentação das identidades. No âmbito do Movimento, busca-se uma identidade única, a de Sem-Terra.

A proposta inicial da Educação Popular a qual é divulgada pelo Movimento aponta para a emancipação do sujeito, ou seja, a formação de pessoas autônomas, seres pensantes. No entanto, é paradoxal que os temas discutidos em sala de aula digam respeito somente às ideologias do movimento, o que pode ser causa de certa alienação.

Diante do que foi exposto neste artigo é possível verificar a necessidade de se pensar melhor as questões aqui indicadas, já que, a educação proposta pelo Movimento apresenta-se de maneira positiva em certos aspectos, mas falha diante da necessidade da formação de um cidadão crítico e autônomo. Sem dúvida a educação do campo, ou educação para o campo, é ainda terreno muito fértil a ser pesquisado e os grupos ligados ao MST tem se debruçado cada vez mais na produção de reflexão científica diante deste tema. No entanto, é necessário que se tenha certo cuidado ao tocar em tais esferas e também sensibilidade para perceber em que momento a educação abandona a autonomia e aproxima-se da esfera da ideologia.

ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. [trad] Dora Flaksman – 2.ed. – Rio de Janeiro: LCT, 2006.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. **Construção social da realidade**. [tradução de

Florianópolis de Souza Fernandes] Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística.** [tradução de Donaldson M. Garschagen] Petrópolis: Vozes, 1986.

BEZERRA NETO, L. **Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos trabalhadores rurais.** Campinas: Autores associados, 1999.

BRANDAO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRENNEISEN, Eliane Cardoso. **Da luta pela terra à luta pela vida: entre os fragmentos do presente e as perspectivas para o futuro.** – São Paulo: Annablume, 2004.

_____. **Relações de Poder, Dominação e Resistência: o MST e os assentamentos rurais.** Cascavel, Edunioeste, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST – Petrópolis/ RJ: Vozes, 1997.**

FLORESTA, L. **Escolas dos acampamentos / assentamentos: Uma pedagogia para revolução?** Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 211 p. Campinas, SP: 2006. Disponível em: <<http://ibdig.unicamp.br/document/?code=vtls000383623>> Acesso em: 31 de jan. 2007.

MARTINS, Jose de Souza **O sujeito oculto: ordem e transgressão na reforma agrária.** Porto Alegre: editora da UFRGS, 2003.

_____. Regimar e seus amigos – a criança na luta pela terra e pela vida. In: **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano.** São Paulo: Hucitec, 1997.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

NAVARRO, Zander. Mobilização sem emancipação – as lutas sociais dos sem-terra no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza. [org]. **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista.** Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2002.

SOUZA, Maria Antonia de. Assentamentos rurais, cidadania e educação: projetos possibilidades e desafios. IN: VENDRAMINI, Célia Regina (org). **Educação em movimento na luta pela terra.** Florianópolis: NUP/CED, 2002.

Artigo submetido em maio de 2012

Aceito em julho de 2012