

U F *m* G

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Programa de pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Doutorado Latino-Americano em Educação

Fábio Accardo de Freitas

**Infância e movimentos sociais: participação política de crianças
no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**

Belo Horizonte

2022

Fábio Accardo de Freitas

**Infância e movimentos sociais: participação política de crianças
no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, curso Doutorado Latino-Americano em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Infância e Educação Infantil

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina Soares de Gouvea

Belo Horizonte

2022

<p>F866i T</p>	<p>Freitas, Fábio Accardo de, 1986- Infância e movimentos sociais [manuscrito] : participação política de crianças no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) / Fábio Accardo de Freitas. - Belo Horizonte, 2022. 307 f. : enc, il., color.</p> <p>Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Maria Cristina Soares de Gouvea. Bibliografia: f. 283-298. Anexos: f. 299-307.</p> <p>1. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra -- Aspectos educacionais -- Teses. 2. Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinhas, (1 : 2018 : Brasília) -- Aspectos educacionais -- Teses. 3. Educação -- Teses. 4. Crianças -- Condições sociais -- Teses. 5. Crianças do campo -- Condições sociais -- Teses. 6. Crianças do campo -- Participação política -- Teses. 7. Crianças do campo -- Direitos sociais -- Teses. 8. Crianças do campo -- Atividades Políticas -- Teses. 9. Crianças do campo -- Participação política -- Teses. 10. Estudantes -- Atividades Políticas -- Teses. 11. Participação política -- Teses. 12. Direitos das crianças -- Teses. 13. Direitos fundamentais -- Teses. 14. Direitos sociais -- Teses. 15. Movimentos sociais -- Aspectos educacionais -- Teses. 16. Movimentos sociais -- Aspectos políticos -- Teses. 17. Movimentos sociais rurais -- Aspectos educacionais -- Teses. 18. Sociologia educacional -- Teses. 19. Infância -- Aspectos sociais -- Teses. 20. Infância -- Aspectos sociológicos -- Teses.</p> <p>I. Título. II. Gouvea, Maria Cristina Soares de, 1961-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 301.4314</p>
--------------------	--

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

Infância e movimentos sociais: participação política de crianças no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

FÁBIO ACCARDO DE FREITAS

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 27 de maio de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maria Cristina Soares de Gouvêa - Orientador
UFMG
Prof(a). Isabel de Oliveira e Silva
UFMG
Prof(a). Lucia Rabelo de Castro
UFRJ
Prof(a). Eliud Torres Velázquez
Universidad Veracruzana
Prof(a). Shirley Aparecida de Miranda
UFMG
Prof(a). Marcia Maria Ramos
UERJ

Belo Horizonte, 10 de outubro de 2022.

Professor Dr. Eucídio Pimenta Arruda
Vice coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Eucídio Pimenta Arruda, Coordenador(a)**, em 10/10/2022, às 20:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1823007** e o código CRC **FAE530E6**.

*Ao João, Beto, João Roberto.
Meu pai.*

Resumo

Após a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1989, a participação infantil assume centralidade na discussão dos direitos da criança e no campo dos Estudos Sociais da Infância. O conceito, forjado a partir da experiência social de crianças de países do Norte Global, tida como universal, desconsidera as experiências de participação das crianças do Sul Global existentes antes mesmo da CDC. No intuito de visibilizar e compreender as experiências de participação das crianças do Sul Global, esta pesquisa tem como objetivo central analisar a participação política de crianças em movimentos sociais latino-americanos, tendo como foco de análise as crianças Sem Terrinha do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil. O referencial teórico-metodológico do qual a pesquisa parte se situa no diálogo entre os campos dos Estudos Sociais da Infância e das Teorias dos Movimentos Sociais e Ações Coletivas, e da instabilidade dos conceitos de agência, ator social e participação quando observados desde uma perspectiva latino-americana. As estratégias metodológicas, por sua vez, foram condicionadas pelo envolvimento do pesquisador com a realidade pesquisada, como educador-pesquisador, inserindo-se em campo a partir das demandas e dinâmicas do movimento social. O trabalho de campo foi realizado a partir da participação do pesquisador como educador no 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinhas; na Oficina estadual de preparação para os encontros regionais d@s Sem Terrinha de Minas Gerais; no Encontro Regional Sem Terrinha da Zona da Mata mineira e; na Ciranda Infantil do acampamento Marielle Vive, no interior do estado de São Paulo. Combinado às observações de campo, foram realizadas entrevistas com onze crianças entre 7 e 12 anos que estiveram presentes no Encontro Nacional Sem Terrinha. As observações empíricas e as entrevistas realizadas contribuíram para compreender a instabilidade dos conceitos acima elencados e demonstraram a necessidade de descrever e analisar as experiências concretas de participação das crianças Sem Terrinha. Os principais achados da pesquisa foram sintetizados em sete características da participação política das crianças no MST: i) o contexto latino-americano, o qual apresenta as condições materiais e históricas em que vivem as famílias e as crianças, que precisam, cotidianamente, se organizarem na luta pelos seus direitos; ii) o desenvolvimento de um processo sistemático de construção dos espaços e experiências de participação das crianças ao longo da história do MST; iii) a dimensão coletiva da participação das crianças ao estarem inseridas em um movimento social; iv) participação condicionada e estruturada pelas relações intergeracionais de poder; v) a efetividade e o impacto das decisões das crianças na reestruturação do movimento social para a garantia da sua participação; vi) a intencionalidade formativa, que busca conciliar um projeto de transformação social com a necessidade de assegurar a continuidade do movimento por meio da formação de novos militantes, em que participação política das crianças, embora seja parte de um projeto de futuro, se faz no presente; vii) as diversas formas e linguagens da participação infantil que questionam os modelos adultos tradicionais de participação. Tais características conformam e são conformadas por uma infância que atua politicamente, que tem consciência política e a qual a luta social atravessa todas as dimensões da vida das crianças. Assim, a análise da participação política possibilitou tensionar concepções normativas e universalizantes ainda presente em documentos de agências internacionais e no campo acadêmico, contribuindo para complexificar as compreensões dos conceitos dos Estudos Sociais da Infância e aprofundar as possibilidades de se pensar sobre o direito das crianças em contextos atravessados pelas questões políticas.

Palavras-chave: Participação Política. Movimentos Sociais. MST. Crianças. Estudos Sociais da Infância. Direitos das Crianças.

Resumen

Después de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989, la participación infantil asume centralidad en la discusión de los derechos del niño y en el campo de los Estudios Sociales de la Infancia. El concepto, forjado desde la experiencia social de la niñez de los países del Norte Global, considerada universal, desconsidera las experiencias de participación infantil del Sur Global que existían incluso antes de la CDN. Con el fin de visibilizar y comprender las experiencias de participación del Sur Global, esta investigación tiene como objetivo principal analizar la participación política de la niñez en movimientos sociales latinoamericanos, con foco en los niños/as Sem Terrinha del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), en Brasil. El marco teórico-metodológico del que parte la investigación se sitúa en el diálogo entre los campos de los Estudios Sociales de la Infancia y las Teorías de los Movimientos Sociales y las Acciones Colectivas, y de la inestabilidad de los conceptos de agencia, actor social y participación cuando observados desde una perspectiva latinoamericana. Las estrategias metodológicas, a su vez, estuvieron condicionadas por la implicación del investigador con la realidad investigada, como educador-investigador, ingresando al campo a partir de las demandas y dinámicas del movimiento social. El trabajo de campo se realizó a partir de la participación del investigador como educador en el 1er Encuentro Nacional de Niños Sin Tierra; en el Taller de preparación para los encuentros regionales de l@s Sem Terrinha de Minas Gerais; en el Encuentro Regional de los Sem Terrinha de Minas Gerais y; en la Ciranda Infantil del campamento Marielle Vive, en el interior del estado de São Paulo. En combinación con las observaciones de campo, se realizaron entrevistas a once niños de entre 7 y 12 años que asistieron al Encuentro Nacional de los Sin Tierra. Las observaciones empíricas y las entrevistas contribuyeron a comprender la inestabilidad de los conceptos enumerados anteriormente y demostraron la necesidad de describir y analizar las experiencias concretas de participación de los niños y niñas Sem Terrinha. Los principales hallazgos de la investigación se resumieron en siete características de la participación política infantil en el MST: i) el contexto latinoamericano, que presenta las condiciones materiales e históricas en las que viven las familias y los niños, que necesitan organizarse cotidianamente en la lucha por sus derechos; ii) el desarrollo de un proceso sistemático de construcción de espacios y experiencias de participación infantil a lo largo de la historia del MST; iii) la dimensión colectiva de la participación infantil cuando forman parte de un movimiento social; iv) participación condicionada y estructurada por relaciones de poder intergeneracionales; v) la efectividad e impacto de las decisiones de los niños en la reestructuración del movimiento social para garantizar su participación; vi) la intención formativa, que busca conciliar un proyecto de transformación social con la necesidad de asegurar la continuidad del movimiento a través de la formación de nuevos militantes, en el que la participación política de los niños, aunque sea parte de un proyecto de futuro, toma lugar en el presente; vi) las diferentes formas y lenguajes de participación infantil que cuestionan los modelos tradicionales de participación adulta. Estas características condicionan y están condicionadas por una infancia que actúa políticamente, que tiene conciencia política y en la que la lucha social atraviesa todas las dimensiones de la vida de los niños. Así, el análisis de la participación política permitió cuestionar los conceptos normativos y universalizadores aún presentes en documentos de organismos internacionales y en el campo académico, contribuyendo a complejizar la comprensión de los conceptos de los Estudios Sociales de la Infancia y profundizar las posibilidades de pensar en los derechos de las infancias en contextos marcados por cuestiones políticas.

Palabras-clave: Participación Política. Movimientos Sociales. MST. Niñez. Estudios Sociales de la Infancia. Derechos del niño.

Abstract

After the Convention on the Rights of the Child (CRC) of 1989, children's participation takes a central place in the discussion of children's rights and in the field of Social Studies of Children. This concept, based upon the social experiences of children from the countries of the Global North and assumed to be universal, disregards the experiences of child participation in the Global South that existed even before the CRC. In order to give visibility and to better comprehend the experiences of children participation in the Global South, this research has as its main goal the analysis of the political participation of children in Latin American social movements, focusing on the Sem Terrinha – the children of the Landless Rural Workers Movement (MST), in Brazil. The starting point for this research's theoretical-methodological framework are the discussions of Infancy Social Studies and the Theories of Social Movements and Collective Actions, as well as the instability of the concepts of 'agency', 'social actor' and 'participation' when analyzed from a Latin American perspective. The methodological strategies were conditioned by the researcher's involvement with the reality under investigation, as an educator-researcher, taking into account the demands and dynamics of the social movement. The field research was carried out based on the researcher's participation as an educator in the 1st Sem Terrinha National Meeting; in the Preparatory Workshop for the Minas Gerais Sem Terrinha regional meetings; in the Minas Gerais Sem Terrinha Regional Meeting; and in the Ciranda Infantil from the Marielle Vive camp. In combination with field observations, interviews were conducted with eleven children between the ages of 7 and 12 who attended the Sem Terrinha National Meeting. Alongside with empirical observations, they contributed to understand the instability of the aforementioned concepts and demonstrated the need to describe and analyze the concrete experiences of participation of the Sem Terrinha. The main findings of the research were summarized in seven characteristics of children's political participation in the MST: i) the Latin American context and its material and historical conditions, which presents to the children and their families the daily need to struggle for their rights; ii) the development of a systematic process of construction of spaces and children participation experiences throughout the history of the MST; iii) the collective dimension of child participation in the context of their insertion in a social movement; iv) intergenerational power relations as an conditioning and structuring factor of participation; v) the effectiveness and impact of children's decisions in the restructuring process of the social movement to guarantee their participation; vi) the formative intentionality, which seeks to reconcile a project of social transformation with the necessity to guarantee the continuity of the movement through the training of new militants, in which the political participation of children, even if it is part of a project for the future, takes place in the present; vii) the different forms and languages of children's participation through which traditional models of adult participation are brought into question. These characteristics condition and are conditioned by a childhood that acts politically, that has a political conscience and in which the social struggle crosses all dimensions of the children's lives. Thus, the analysis of their political participation made it possible to question the normative and universalizing interpretations still present in documents from international organizations and in the academic field, contributing to complexify the comprehension of the concepts of the Social Studies of Childhood and to deepen the possibilities of reflection about children's rights in contexts marked by political issues.

Keywords: Political Participation. Social Movements. MST. Childhood. Social Studies of Childhood. Rights of the Child.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-Ato lúdico-político das crianças na frente do MEC.....	115
Figura 2-Imagem de divulgação do 1o Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha.....	124
Figura 3-Reunião de organização no alojamento do Encontro Nacional	129
Figura 4-Reunião da coordenação do Encontro Nacional, composta por adultos e crianças .	142
Figura 5-Sem Terrinhas coordenando a atividade na plenária do Encontro Nacional	143
Figura 6-Crianças no caminhão de som em frente ao Ministério da Educação	151
Figura 7-Marcha das crianças passando ao lado do Palácio do Congresso Nacional	155
Figura 8-Roda de ciranda das crianças na Praça dos Três Poderes durante a marcha	156
Figura 9-Carta de Compromissos do 1o Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha.....	170
Figura 10-“Vocês estão vendo?”. Exploração imaginária na viagem de barco.....	175
Figura 11-Assembleia na Ilha Deserta.....	177
Figura 12-Passando repelente feito pela Curandeira	182
Figura 13-Início do Encontro Regional Sem Terrinha no Espaço Cultural da Escola.....	199
Figura 14-Lousa com a divisão de tarefas, nomes e cores dos Núcleos de Base das crianças	202
Figura 15-Desenho barco da ilha feito pelo menino pequeno no Encontro Regional.....	207
Figura 16-Vista aérea do Acampamento Marielle Vive.....	226
Figura 17-Rascunho do xilogravura em homenagem ao Seu Luis na oficina de Xilogravura	231
Figura 18-Xilogravuras produzidas pelas crianças na atividade do Almoço da Resistência .	232
Figura 19-Assembleia dos adultos no Almoço da Resistência.....	237
Figura 20: Exposição das xilogravuras das crianças no barracão do Almoço da Resistência	242
Figura 21-Crianças acompanhando a pintura do mural.....	256
Figura 22-Menina brincando na poça de lama deixada pela chuva.....	258
Figura 23-Finalização do mural. Presença das crianças ajudando o artista.....	259
Figura 24-Rascunho do sonho feito por uma menina do acampamento	262
Figura 25-Tranferindo o rascunho para a pintura no muro	262
Figura 26-Crianças pintando o muro externo da escola do Acampamento Marielle Vive.....	263
Figura 27-Obra coletiva das crianças. Pintura do muro externo da Escola Popular.	264
Quadro 1-Informações sobre as crianças entrevistadas.....	45
Quadro 2-Programação da Oficina Estadual de preparação para os Encontros Regionais d@s Sem Terrinha	173
Quadro 3-Programação Encontro Regional Sem Terrinha da Zona da Mata Mineira	200

LISTA DE SIGLAS

CDC	Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
ENFF	Escola Nacional Florestan Fernandes
EZLN	Exército Zapatista de Libertação Nacional
FAE	Faculdade de Educação
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MAM	Movimento pela Soberania Popular na Mineração
MANTHOC	Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros

Cristianos

MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MNMMR	Movimento de Meninos e Meninos de Rua
MNNAT	Movimiento de los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto
NB	Núcleo de Base
PNERA	Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RAP	Reforma Agrária Popular
REIR	Red Latinoamericana de Investigación y Reflexión con Niños, Niñas y

Jóvenes

SP	São Paulo
STF	Superior Tribunal Federal
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. MEUS (DES)CAMINHOS ATÉ AQUI: QUANDO PESQUISAR É TAMBÉM PARTICIPAR.....	25
1.1. Meu lugar como educador-pesquisador e a construção negociada da pesquisa de campo com as crianças Sem Terrinhas.....	26
1.2. Pesquisar participação das crianças participando com elas: o olhar para os coletivos infantis	34
1.3. O contexto como elemento central nas pesquisas com crianças em movimentos sociais	38
1.4. Revelando um segredo compartilhado: as entrevistas com as crianças.....	42
1.5. Pesquisar-educando ou educar-pesquisando.....	45
2. DA AGÊNCIA À PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DAS CRIANÇAS.....	51
2.1. Os debates sobre a agência infantil.....	54
2.2. Os problemas da participação infantil	66
2.3. Contexto latino-americano, estudos da infância e participação.....	74
2.4. Crianças como atores políticos em ações coletivas e movimentos sociais: a questão da participação política.....	85
3. BRINCAR, SORRIR E LUTAR: PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO MST	103
3.1. O Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha	123
4. SOBREVIVENDO NA ILHA: DECIDIR, IMAGINAR E PARTICIPAR.....	167
4.1. A Oficina estadual de preparação para os Encontros Regionais Sem Terrinha.....	168
4.2. Encontro Regional Sem Terrinha em Minas Gerais	195
5. TEMPO ACAMPAMENTO: RESISTÊNCIA, ARTE E PARTICIPAÇÃO INFANTIL	216
5.1. Almoço da Resistência e Xilogravura	217
5.2. Escola Popular: reforma, pintura e participação	246
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	266
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	283
Anexo I	299
Anexo II.....	302
Anexo III.....	304
Anexo IV.....	306

Introdução

As palavras deste trabalho partem das vivências, experiências e reflexões que me acompanham desde meu primeiro contato com as crianças Sem Terrinhas. As questões aqui presentes se evidenciam a partir da minha inserção no cotidiano e na luta junto às crianças do MST como educador e pesquisador, experiência que justifica os problemas de pesquisa que aqui se apresentam e que motivou a escrita desta tese, a qual tem como objetivo analisar a participação política de crianças em movimentos sociais latino-americanos, tendo como foco de análise as crianças Sem Terrinha do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil.

Prefiro pensar nesta pesquisa como parte de um processo que não se iniciou com a minha entrada do doutorado e tampouco se encerrará na defesa desta tese. Ela se apresenta como um recorte temporal de um trabalho educativo e investigativo com as crianças de movimento sociais que realizo há mais de quinze anos. Por isso, penso ser importante contar brevemente as/aos leitoras/es a trajetória que provocou a construção e realização deste trabalho.

No início da graduação em Ciências Sociais participei de um estágio de vivência no qual morei durante um mês em um assentamento rural no sudoeste paulista. Na idealização de encontrar militantes revolucionários, foi, antes, a vida cotidiana do dia a dia do campo, com os sujeitos que compõem o movimento social, que me calçou o pé no chão, mostrando a realidade da luta pela terra, com seus limites e possibilidades. No entanto, um desses sujeitos se fez ainda mais presente naquele momento: as crianças.

Foram elas as minhas interlocutoras com a realidade local. Contavam histórias, mostravam os espaços e lugares do assentamento, trabalhavam e brincavam junto comigo durante o tempo que estive ali. Hoje o meu olhar me ajuda a compreender a maneira como as crianças daquele assentamento, que existe há mais de quarenta e um anos, participavam da construção coletiva da vida da comunidade, desde o trabalho, o cuidado com o lugar, até seus modos de ser criança e viver a infância. As crianças nunca mais deixaram de participar da minha caminhada acadêmica, profissional e pessoal. São elas que têm transformado o meu olhar adulto e me provocado a compreender a realidade em que vivem a partir de suas perspectivas e experiências de infância.

No mestrado¹, pude analisar a prática educativa na Ciranda Infantil² de um acampamento do MST do interior do estado de São Paulo, realizada pelo coletivo de educadores infantis populares do qual eu fazia parte. As brincadeiras, atividades, mobilizações políticas e afetos compartilhados com as crianças naquele acampamento foram os objetos de análise da dissertação. Ao compreender as crianças como sujeitos da luta pela terra e construtoras da realidade compartilhada do acampamento, observei a participação delas nos trabalhos na horta, nos atos políticos, no mutirão para construção do espaço da Ciranda Infantil, assim como pude acompanhar a organização delas para uma marcha, entendida como mobilização infantil, em protesto à ameaça de despejo, e a ocupação delas à um barraco abandonado do acampamento, onde criaram a sua própria escola. Tais fatos foram analisados naquela oportunidade como expressões das culturas infantis em movimento, que partiam da experiência de serem crianças pertencentes a um movimento social (FREITAS e FARIA, 2019).

Pelo meu envolvimento como educador infantil naquele acampamento, fui convidado a contribuir em outros espaços da infância no MST em âmbito estadual e nacional. Esses novos espaços de atuação trouxeram novas perguntas sobre a infância Sem Terrinha. Ao participar de eventos, encontros e marchas³ junto com elas, fui acompanhando, nesses últimos dez anos, um processo de ampliação do lugar da infância na dinâmica do movimento social. Lugar não somente cedido, mas conquistado pelas crianças (ROSSETTO, FREITAS e DA SILVA, 2015). Tais experiências me trouxeram a percepção de algo que anteriormente não conseguira nomear: as diversas formas de participação política das crianças.

No entanto, foi a minha experiência na Ciranda Infantil na terceira edição da Feira Nacional da Reforma Agrária⁴, em abril de 2018, que evidenciou diversos elementos sobre a participação delas. Naquela oportunidade as crianças organizaram e realizaram uma marcha e ocuparam o seu lugar na Feira com a Barraca das Crianças Sem Terrinha. Durante a marcha,

¹FREITAS, Fábio Accardo de. Educação Infantil Popular: possibilidades a partir da Ciranda Infantil do MST. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254003>>.

²Espaço educativo autônomo destinado às crianças Sem Terrinha, o qual possibilita a participação infantil e o desenvolvimento de atividades próprias à infância. São espaços não escolares calcados a partir da dinâmica da luta pela terra, estando presente nas marchas, encontros, congressos, reuniões e assentamentos rurais, constituindo a concepção de educação do MST. No capítulo 4 abordo com mais profundidade sobre as Cirandas Infantis.

³Fui educador infantil e coordenador das Cirandas Infantis no Acampamento Nacional da Via Campesina em 2011; no VI Congresso Nacional do MST em 2014; na Marcha Estadual “Luiz Beltrame” de São Paulo em 2014 e, nas duas edições da Feira Nacional da Reforma Agrária, em 2015 e 2017.

⁴A Feira Nacional da Reforma Agrária é realizada na cidade de São Paulo reunindo uma diversidade de produção de alimentos saudáveis de acampamentos e assentamentos do MST de todo o Brasil. Além de barracas de produtos de todas as regiões do país onde o movimento está organizado, a Feira conta com programação cultural com apresentações musicais, feira literária, teatro e culinária típica das diferentes regiões. Como é um evento organizado pelo MST, é garantida a Ciranda Infantil, como lugar de educação, cuidado e participação das crianças.

elas brincaram, gritaram palavras de ordem e levantaram cartazes produzidos por elas, protestando contra o fechamento das escolas do campo, pelo direito à terra e à educação e contra o extermínio da população negra⁵. Na Barraca das Crianças, elas distribuíram frutas e alimentos orgânicos produzidos nos acampamentos e assentamentos para as crianças visitantes da Feira. Além disso, um grupo de três crianças produziu um programa de rádio transmitido ao vivo pela rádio da Feira Nacional. Elas apresentaram as entrevistas que fizeram com feirantes, além de contarem um pouco sobre as atividades da Ciranda Infantil e relataram sobre suas vidas como Sem Terrinhas.

Como um primeiro exercício reflexivo após a entrada no doutorado, analisei as minhas observações sobre a Feira Nacional em um trabalho final de disciplina. Nesse trabalho, ao fazer um levantamento sobre os estudos de participação no campo das Teorias dos Movimentos Sociais e Ações Coletivas não encontrei trabalhos que reconhecessem as crianças como sujeitos que se mobilizam e promovem ações políticas. A constatação da ausência das crianças nessas teorias me levou a questionar: se o MST reconhece as crianças como sujeitos participantes da luta pela terra e nas minhas experiências e observações elas também me mostravam as suas diversas formas de participação política, por que elas não são reconhecidas nessas teorias como sujeitos que participam ativamente de ações coletivas e movimentos sociais? Outras experiências de crianças em movimentos sociais latino-americanos que eu conhecia também reforçava esse questionamento: quais características da nossa conformação societária explicam a presença e participação das crianças em movimento sociais?

Além disso, as discussões sobre a participação infantil dentro do campo dos Estudos Sociais da Infância que eu havia entrado em contato até aquele momento, não pareciam falar da experiência de crianças inseridas em movimentos sociais. Ao tomarem como base a Convenção dos Direitos das Crianças, os diversos estudos apresentavam um modelo universalizante de participação, ancorado numa vivência da infância caracteristicamente individualista e institucionalizada. Me questionava, então: esse conceito hegemônico de participação dá conta de explicar as experiências de infâncias em movimentos sociais latino-americanos? Pergunta que se reforça quando olhamos para a realidade da infância Sem Terrinha, a qual apresenta uma participação das crianças que é coletiva, possibilitada e imersa em relações intergeracionais, uma vez que meninos e meninas fazem parte de uma coletividade,

⁵Estiveram presentes também algumas crianças do movimento negro da cidade de São Paulo. Seus pais e mães participaram de um seminário da programação da Feira sobre a violência contra o povo negro, lembrando os trinta dias da morte de Marielle Franco. Durante o seminário, as crianças ficaram na Ciranda Infantil e na preparação para a marcha elas produziram cartazes com os dizeres “Vidas Negras Importam”.

estão organizadas em um movimento social em que protagonizavam junto com os adultos ações de protesto, resistência e luta pela terra que atravessam suas subjetividades e condicionam seus modos de existência.

A minha entrada no Doutorado Latino-americano da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE-UFMG) evidenciou a importância de alargar a observação da infância para as experiências de participação de crianças em movimentos sociais na América Latina. Para além da observação das experiências das crianças Sem Terrinhas, fui motivado a buscar outras experiências e práticas que pudessem contribuir para complexificar as questões que estavam aparecendo e as compreensões sobre a participação das crianças a partir de uma perspectiva de análise situada nas discussões, contextos e pontos de vista latino-americanos, uma vez que as teorias do campo hegemônico não pareciam dar conta da realidade observada.

Nesse processo, me propus, em um primeiro momento, fazer uma pesquisa sobre as experiências de participação das crianças que fazem parte do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), no México, em diálogo com as experiências de participação das crianças do MST. O EZLN é um dos maiores movimentos sociais da América Latina e que tem como sujeitos as comunidades de famílias indígenas da região sul do país, particularmente no estado de Chiapas, em que as crianças participam da luta coletiva como integrantes do movimento social na luta pela permanência em suas terras indígenas, reivindicando por autonomia e autogoverno dos seus territórios, no reconhecimento das comunidades como unidades políticas com direito de governarem a si mesmos. O EZLN se apresentou como uma importante experiência de participação infantil a ser pesquisada em diálogo com a infância Sem Terrinha, principalmente pela possibilidade da realização de uma pesquisa de campo junto às comunidades Zapatistas.

Eu já havia realizado a pesquisa de campo no Brasil e estava organizando a minha ida ao México para a pesquisa com as crianças Zapatistas: havia feito os contatos necessários com a professora Kathia Núñez Patiño, da Universidad Autónoma de Chiapas, que me acompanharia no período de estadia no México, a qual tinha me convidado para uma primeira imersão em campo, e comecei a fazer parte dos encontros da Red Latinoamericana de Investigación y Reflexión con Niños, Niñas y Jóvenes (REIR)⁶. Com as passagens compradas e a uma semana

⁶A REIR é uma rede de pesquisadoras/es mexicanas/os que se vinculam a outros de Colômbia, Argentina, Brasil e Espanha constituindo a uma rede latino-americana que tem se dedicado a conhecer “as diversas formas que meninas, meninos e jovens atuam e se organizam em seus grupos e comunidades resistindo a condições de violência, discriminação e vulnerabilidade de direitos. Para mais informações, acessar: <https://redreir.wordpress.com/>

do embarque, a pesquisa empírica foi impossibilitada em decorrência da pandemia e da crise sanitária da COVID-19. A pandemia mudou os planos e o mundo entrou em quarentena. No dia 16 de março de 2020, com muitas informações desencontradas, eu ainda não sabia se seria possível viajar. No mesmo dia o EZLN divulgou o comunicado “Por coronavirus el EZLN cierra caracoles y llama a no abandonar las luchas actuales”⁷, em que determinaram o fechamento de todos os seus territórios autônomos e espaços do movimento social como forma de conter a transmissão do vírus. Tive sentimentos ambíguos: tristeza por não poder realizar a pesquisa e alegria de saber da força da auto-organização indígena Zapatista para o cuidado de não circulação da doença nos seus territórios.

Ainda que a pandemia tenha trazido essa restrição para a pesquisa e para meu processo formativo, as leituras sobre as experiências de crianças em movimentos sociais na América Latina evidenciaram a importância de manter uma perspectiva analítica que leve em conta as realidades latino-americanas para se pensar a infância e a participação política das crianças. Dessa maneira, o objeto desta pesquisa foi recortado. O impedimento da realização da pesquisa no México limitou o foco da pesquisa para a análise da participação das crianças no MST, em diálogo com as experiências e debates latino-americanos.

A pesquisa no Brasil, iniciou-se com a minha participação como educador e pesquisador no 1º Encontro Nacional das crianças Sem Terrinhas, realizado em Brasília, em julho de 2018, com a presença de cerca de 1200 crianças, entre 7 e 12 anos, de todas as regiões do Brasil. A minha participação no Encontro Nacional foi o disparador para os próximos momentos da pesquisa de campo. De julho de 2018 a março de 2020, realizei a pesquisa empírica a partir da observação participante em espaços coletivos de participação das crianças Sem Terrinhas, os quais fazem parte da dinâmica de organização e mobilização do movimento social.

Minha inserção no movimento social direcionou a definição dos outros contextos de pesquisa, estabelecidos a partir de convites para a minha participação como educador em espaços, eventos e encontros organizados para/com as crianças, ainda que não tenha se restringido somente a eles. Como educador-pesquisador participei da “Oficina estadual de preparação para os encontros regionais d@s Sem Terrinha”, em Belo Horizonte, e do Encontro Regional Sem Terrinha, realizado no assentamento Denis Gonçalves, no município de Goianá, estado de Minas Gerais (este último sendo convidado pelas crianças que estiveram presentes na Oficina estadual). Além disso, acompanhei as atividades da Ciranda Infantil do acampamento

⁷Ver em: <<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2020/03/16/por-coronavirus-el-ezln-cierra-caracoles-y-llama-a-no-abandonar-las-luchas-actuales/>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

Marielle Vive, que fica no município de Valinhos, no interior do estado de São Paulo, durante o processo de resistência à ordem de despejo das famílias. Combinado às observações de campo, realizei entrevistas com onze crianças entre 7 e 12 anos, sendo oito meninas e três meninos, que estiveram presentes no Encontro Nacional Sem Terrinha. As entrevistas tiveram a intenção de compreender as percepções, sentidos e experiências das crianças sobre a sua participação no movimento social.

No processo de reflexão sobre os dados obtidos nas observações de campo realizadas, novas questões se desdobraram: qual o lugar da infância no projeto educativo e de sociedade do MST? Quais as concepções e significados produzidos pelas crianças sobre a sua participação? Como as crianças participam no cotidiano dos acampamentos e assentamentos de reforma agrária? De que maneira as relações intergeracionais condicionam a participação infantil na dinâmica do movimento social? Quais as estruturas e processos de participação existentes ou criados para possibilitar a participação infantil no movimento social analisado? A participação e decisões das crianças têm impactado em mudanças internas no MST? Tais perguntas contribuem para complexificar o objetivo geral desta tese, evidenciando outros objetivos, mais especificadamente: a) conhecer as estratégias de participação das crianças no MST; b) compreender como se dão as relações adulto-criança nas dinâmicas de participação das crianças nos movimentos sociais; c) analisar as participações das crianças na dinâmica interna do movimento social, tanto na vida cotidiana das comunidades, acampamentos ou assentamentos, como nos eventos, encontros, marchas e protestos; d) refletir sobre as concepções de participação que as crianças integrantes do movimento social tem sobre a participação infantil.

Dessa maneira, esta tese se ateve em observar as experiências concretas das crianças Sem Terrinhas, em diálogo com experiências de crianças em movimentos sociais latino-americanos, buscando compreender as formas, espaços e estratégias de participação política das crianças enquanto membros desse movimento social.

Apresento a seguir uma breve discussão sobre a temática desta pesquisa e os fundamentos teóricos com os quais estamos dialogando, buscando evidenciar as questões sobre as quais este trabalho tem dialogado.

Introduzindo o tema: a participação política das crianças

A participação infantil, após a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC), em 1989, assume centralidade na discussão dos direitos da criança e no campo dos

Estudos Sociais da Infância. Juntamente aos direitos de proteção e provisão, o direito à participação se constituiu como um dos eixos centrais da Convenção ao afirmar a importância da escuta das crianças, do seu direito de associação e de que elas possam decidir sobre temas de seus interesses, que tenham a ver com a sua própria vida e com as comunidades às quais pertencem. O direito à participação explicitou, por um lado, o reconhecimento das crianças como atores ativos e, por outro, provocou novas reflexões, teorizações, discursos, metodologias e práticas sociais e educativas com as crianças, tanto no espaço acadêmico como no âmbito das instituições (governamentais, organismos internacionais e organizações da sociedade civil).

Embora o documento apresente inegáveis avanços na afirmação do direito à participação infantil, os termos em que foi formulado tem sido objeto de críticas. As críticas apontam para a indefinição do conceito de participação (TOBIN, 2013), a desconsideração da singularidade das formas de expressão da criança e dos mecanismos de promoção de sua participação (LIEBEL, 2012), bem como a ausência desses sujeitos na formulação do texto (REYNOLDS, NIEUWENHUYS e HANSON, 2006). Além disso, o enquadramento da participação acompanha a experiência social de crianças de países do Hemisfério Norte, tida como universal, desconsiderando os modos de participação das crianças do Hemisfério Sul (ROSEMBERG e MARIANO, 2010; SARMENTO e MARCHI, 2008). Nessa leitura, a Convenção reflete uma definição de infância caracterizada pelo individualismo e uma experiência social de forte institucionalização, centrada na família e na escola. Nesse sentido, a participação é entendida como um processo formativo e não como uma dimensão presente na vida da criança.

A visão inspirada pelos direitos das crianças – eurocêntrica, normatizada, burguesa, branca, escolarizada e familiarizada –, tirou a voz delas e legitimou sua retirada do espaço público e do mundo produtivo (dimensão que as garantia algum poder e impacto em termos de atuação junto à sua família e ao seu grupo social). O que restou à essa infância senão a pergunta sobre a participação da criança? Como elas participam se estão presas na escola e em casa? Ao se propor a falar do direito à participação, a Convenção tenta dar conta desse processo estrutural de isolamento das crianças do mundo público. Ainda que a Carta tenha possibilitado uma série de avanços, ao não definir o que se entende por participação e tampouco enfrentar a contradição da sociedade centrada no adulto, restringiu o impacto da efetivação dos direitos das crianças a participarem da vida social e política.

Na realidade da América Latina, o modelo de infância eurocêntrico convive com outras experiências de infância que se configuram a partir de diferentes condicionantes. Os violentos processos de colonização, exploração e racialização dos povos latino-americanos, produziram um *outro* diferente do colonizador. Diante de um modelo ideal e universal de infância, a

diversidade de experiências de infância nesses continentes é percebida como diferença, categorizadas como uma *outra* infância, subalternizada. As hierarquias coloniais impactaram nos modos de pensar e ser dos povos daqui, subalternizando saberes, conhecimentos e culturas, o que persiste até os dias de hoje como desigualdades estruturais, econômicas, políticas e sociais de raça, classe, gênero e geração. Elementos que configuram as várias experiências de infância que aqui convivem.

Na realidade latino-americana, as crianças estão mais no mundo público por conta de nossa conformação societária estruturalmente desigual. Ao pensar a participação da criança na família, por exemplo, implica considerar que nas camadas populares esta diferencia-se do modelo hegemônico que relaciona a família à domesticidade. A vivência espacial é distinta, caracterizada pelo trânsito entre espaços público e privado, nos quais a criança circula com maior autonomia entre a casa e a rua. O trabalho doméstico ou remunerado também se faz presente, compreendido tanto como contribuição da criança para manutenção da unidade familiar, quanto como instância de formação do trabalhador adulto. Como demonstram os trabalhos de Punch (2001) e Taft (2019) sobre a participação das crianças em famílias de camadas populares latino-americanas, afirma-se um modelo de família fortemente coletiva, em que os diferentes sujeitos contribuem para sua manutenção.

A participação das crianças também pode ser analisada a partir das lógicas comunitárias de vida, seja desde as experiências ancestrais indígenas e negras, como nas relações de comunidade em bairros periféricos e nas comunidades rurais. Dessa maneira, quais as questões sobre a participação das crianças que interessa a nós latino-americanos? Quais seriam as especificidades do conceito de participação no contexto latino-americano, a partir de uma infância que é produzida de forma estruturalmente desigual, econômica e socialmente? Que outras participações advêm dessas outras infâncias, sejam elas indígenas, negras, camponesas, periféricas etc.?

Se uma expressiva produção de estudos críticos e de pesquisas empíricas mais recentes vem contemplando uma miríade de expressões de participação, para Milne (2015, p. 10), ainda se tem como referência “a participação das crianças do Hemisfério Norte, que embasou uma agenda para o restante do mundo sem um maior conhecimento das sólidas experiências das crianças em movimentos do chamado Sul Global”. Ao contrapor, por exemplo, as experiências dos movimentos sociais de crianças e jovens destes diferentes contextos, o autor afirma que no Hemisfério Norte estes são organizados por adultos, que definem as pautas, assumindo uma feição pouco politizada e focalizando temas como a defesa da paz e a questão ambiental. Muitas dessas iniciativas dialogam com as formas de participação infantil trazidas pela CDC, como os

parlamentos mirins, vereadores mirins, consulta às crianças, fóruns infantis etc. baseados em uma mimetização das formas de participação dos adultos.

Já os movimentos sociais do Sul Global buscam ter uma efetividade na vida social dos seus integrantes, em que a participação não é um exercício ou mimetização, mas as crianças atuam e interferem nos rumos de suas vidas. Nesse sentido, esses movimentos apresentam pautas relacionadas à experiência social dos sujeitos, como trabalho, violência policial e falta de acesso à direitos básicos. Vale destacar que há exceções que fogem à essa dicotomia. Podemos citar, por exemplo, a participação das crianças na luta contra o racismo e pelos direitos civis nos EUA, tanto nas mobilizações nas décadas de sessenta (DAVIS, 2018), como nos protestos recentes do Black Lives Matter; a importante mobilização das crianças em torno do tema ambiental nos últimos anos, que teve como figura de destaque a ativista sueca Greta Thunberg; assim como, a presença de crianças nas mobilizações antidemocráticas em apoio ao governo de extrema direita no Brasil, pedindo fechamento do Congresso Nacional e do Superior Tribunal Federal (STF).

Ainda que consigamos identificar diferentes experiências de participação das crianças, e que uma série de estudos venham indicando os limites da concepção de participação, são também as próprias crianças que têm explicitado a negação da sua participação na tomada de decisões políticas por parte da sociedade adulta. Elas colocam em questionamento o alcance e possibilidade de efetivar sua participação como sujeitos políticos ativos.

Para a sociedade adulta, meninos e meninas são colocados como sujeitos pré-políticos ou como pré-cidadãos, que não podem se expressar, não podem escolher, em que a participação aparece como um processo de aprendizagem para chegar a serem cidadãos quando adultos. Não se proíbe as crianças de falar. Contudo, não se tem levado a sério suas decisões nos assuntos políticos. As crianças podem se reunir em coletivos e associações, podem expressar sua opinião sobre os temas que as afetam, mas não lhes é permitido se envolver nas decisões políticas, votar e eleger seus representantes. Parece continuar sendo nula a possibilidade de influenciar de maneira direta nas decisões políticas sobre suas próprias vidas e das comunidades a que pertencem. Qual seriam, portanto, os espaços da política para as crianças? Como elas atuam politicamente? Nesse sentido, se a Convenção e sua ratificação pelos governos nacionais foram importantes para a ampliação dos discursos e iniciativas de atenção à infância, as experiências de crianças participando em processos sociais já existiam anteriormente à Convenção. A participação infantil tem sido uma prática antes mesmo de ser um discurso ou um direito.

Surgiram na América Latina, anos antes da CDC, organizações de crianças e jovens vinculadas ao enfrentamento de situações em seus contextos de desenvolvimento, como o

trabalho, a rua, a escola, a comunidade e a vida social, objetivando a criação de espaços e condições para a construção de uma identidade pessoal e social. O Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC), surgido no Peru em 1976, e o Movimento de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), criado em 1982 no Brasil, são exemplos de movimentos sociais de crianças que buscaram dar centralidade às formas de participação e representação em que meninos e meninas fossem os principais atores nas demandas por reconhecimento e respeito aos seus direitos (TORRES VELÁZQUEZ, 2014). Na experiência latino-americana a temática da participação infantil antecede a questão dos direitos da criança, como apresentada na Carta, sendo utilizado o termo protagonismo infantil, entendido como uma categoria de uso político que emerge da luta concreta dos movimentos sociais populares (TAFT, 2019). Após a promulgação da CDC, e sob efeito das profundas transformações experimentadas no continente, o conceito foi sendo modificado pela vinculação mais direta dos movimentos aos organismos internacionais de defesa da infância (CUSSIÁNOVICH, 2001). No entanto, ainda que o conceito de protagonismo infantil tenha incorporado a concepção da criança como sujeito de direitos, contrapõe-se ao paradigma individualista liberal da CDC.

Muitos trabalhos acadêmicos produzidos por pesquisadoras/es do Sul Global têm contemplado as diversas expressões de participação da criança no interior de ações coletivas e movimentos sociais. Podemos citar os trabalhos sobre o Movimento de Meninos e Meninas de Rua (COSTA, 1998; GOUVEA, CARVALHO e SILVA, 2021), o Movimento de Crianças e Adolescentes Trabalhadores (LIEBEL, 2012; TAFT, 2015, 2019), sobre as crianças no Exército Zapatista de Libertação Nacional (RICO MONTOYA, CORONA e NUÑEZ PATIÑO, 2018; RICO MONTOYA, 2013; TORRES VELÁZQUEZ, 2015; NUÑEZ PATIÑO, 2011), as crianças indígenas no Brasil e América Latina (TORRES VELÁZQUEZ, 2013, 2013a; SZULC e ENRIZ, 2017; SILVA, 2014), sobre as crianças quilombolas (SOUZA, 2009; LUIZ, 2014; SANTANA, 2015; PEREZ, 2020), crianças de ocupações urbanas (BIZZOTTO, 2022; LOPES, 2019; GOBBI, 2016; SHABEL, 2021), crianças em movimentos migratórios (COLARES, 2019), dentre outros.

Tais movimentos contrapõem-se a uma visão privatista de participação, restrita aos espaços da família e da escola, bem como individualista, centrada na reprodução de formas institucionais de participação individual do adulto, destacadamente o exercício do voto. Alguns movimentos sociais têm a criança como protagonista, caso dos movimentos de crianças trabalhadoras e de meninos e meninas de rua. Outros, mais amplos, têm buscado construir no seu interior espaços de participação e formação política das crianças, como o EZLN e o MST.

Outros ainda, mais restritos, configuram-se como ações coletivas, caso das caravanas de migrantes centro-americanas com destino aos EUA.

Em geral, as ações políticas de grupos subalternizados, como os infantis, são analisadas tendo como referência um excludente conceito adulto, masculino, branco, associado a uma experiência histórica ocidental, tornada universal. Desconsidera-se que as crianças que fazem parte de movimentos sociais “no son adultos chiquitos jugando a la política, son actores sociales que quieren participar en los conflictos comunitarios, pues las cuestiones políticas por supuesto también les atañen” (TORRES VELÁZQUEZ, 2015, p. 13). Nesse sentido, cabe nos perguntar sobre os limites dessa concepção adultocêntrica, apontando as singularidades das manifestações infantis. Estas seriam fundadas numa racionalidade singular, caracteristicamente coletiva, pragmática, não centrada na performance oral, lançando mão de outras linguagens e mídias. As formas de expressão política das crianças seriam distintas das adultas, destacando-se a centralidade do corpo e da ludicidade, em uma dinâmica híbrida entre brincar e lutar, como destaca Paula Shabel (2016).

Dentro desse contexto, destaca-se a experiência das crianças que fazem parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Elas sempre estiveram presentes ao longo da história do MST, pois a luta pela terra é uma luta em família e as crianças compartilham com os adultos todo o processo da luta social. Na trajetória histórica do movimento, as crianças passaram de testemunhas da luta para sujeitos protagonistas da luta pela terra (CALDART, 2012). Nesse processo de transformação do lugar da criança no movimento social, o MST desenvolveu, ao longo dos anos, uma série de instâncias de participação infantil, como a Ciranda Infantil, os Encontros dos Sem Terrinha, as produções midiáticas voltadas para crianças, como o Jornal e Revista Sem Terrinha, CDs musicais e programas de rádio feitos com/por crianças. Esses espaços são expressões de uma pedagogia específica para a infância que ultrapassa os espaços da escola e da família, caracterizando uma sistemática de participação das crianças na dinâmica do movimento social.

As ações e reflexões sobre e com as crianças realizadas pelo MST, evidenciam um projeto de cuidado e educação que procura conciliar as concepções de um projeto alternativo de sociedade com a necessidade de assegurar a continuidade do movimento por meio da formação de novos militantes. Desse modo, a participação política das crianças, embora seja parte de um projeto de futuro, se faz no presente, no interior de relações intergeracionais de poder. Dessa forma o MST coloca em prática uma intencionalidade formativa, na medida em que se busca construir, com elas, subjetividades que incorporem a luta pela terra como parte da

prática social das infâncias do campo. Tal participação têm contribuído para a constituição identitária das crianças, que dentro do movimento se reconhecem como “Sem Terrinha”.

Olhando para essa experiência, resolvi estudar a participação das crianças Sem Terrinha, a qual ganha relevância como objeto de pesquisa pela importância do MST como um dos maiores movimentos sociais do Brasil e da América Latina e que tem construído, desde seu início um processo sistemático de participação das crianças. Venho acompanhando, por mais de quinze anos, como educador infantil popular e como pesquisador militante esse processo de ampliação do lugar da infância e das crianças na dinâmica do MST. Experiência que têm me mostrado a importância de refletir sobre a participação política das crianças nos movimentos sociais.

Dessa reflexão mais ampla sobre a participação infantil e do meu lugar de educador e pesquisador no MST surge, então, a pergunta central desta pesquisa: quais são as formas, espaços e estratégias de participação política das crianças no MST? E como essa experiência de participação em um movimento social latino-americano contribui para refletirmos, de maneira geral, sobre a participação política das crianças?

Apresentei aqui brevemente o quadro contextual e teórico em que estão inseridas as experiências de participação política de criança em movimentos sociais latino-americanos. Dessa realidade concreta de luta contra uma desigualdade estrutural e por ter seus direitos garantidos que emerge a infância Sem Terrinha como experiência que tem refletido e construído espaços de incentivo à participação das crianças na resistência, na dinâmica coletiva/comunitária e na construção de outros projetos de sociedade. Experiência social que elas compartilham como atores coletivos, que modifica e constitui uma outra infância, que atua politicamente, tem consciência política e que a luta social atravessa todas as dimensões de suas vidas.

Entendo que as experiências de crianças em movimento sociais latino-americanos têm produzido outros olhares sobre aos conceitos, as categorias e os pressupostos do campo dos estudos sociais da infância e do campo dos direitos das crianças. A análise da participação infantil em ações coletivas e movimentos sociais implica considerar sua dimensão política e coletiva. Assim, o conceito de participação infantil da Convenção e do campo hegemônico do Estudos Sociais da Infância têm se mostrado insuficiente para a compreensão da participação das crianças em movimentos sociais latino-americanos, necessitando um olhar mais contextual e uma análise situada, desde uma perspectiva latino-americana sobre a participação infantil. Por isso, a partir da análise da participação das crianças no MST, esta pesquisa visa também contribuir para o aprofundamento teórico sobre a participação política das crianças.

Assim, esta tese está estruturada, para além desta introdução e das considerações finais, em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresento o percurso metodológico da pesquisa, refletindo sobre as questões éticas, políticas, teóricas e subjetivas que estruturam a construção da metodologia deste trabalho. Dou destaque para o meu lugar de educador-pesquisador e a maneira como a minha implicação com os sujeitos e o contexto da realidade investigada conformaram o desenho da pesquisa. O segundo capítulo é dedicado à discussão teórica sobre a participação infantil a partir de uma perspectiva situada, de um olhar desde a realidade das infâncias dos movimentos sociais latino-americanos e como elas apresentam questões que indagam os conceitos e categorias do campo dos estudos sociais da infância hegemônico. Tal discussão apresenta os elementos de análise para discutir a participação política das crianças Sem Terrinha.

A partir desse aprofundamento teórico, parto para, nos capítulos três, quatro e cinco, as descrições e análises dos espaços e momentos da pesquisa de campo. O terceiro capítulo está centrado no Encontro Nacional das crianças Sem Terrinha. Nele, apresento as observações de campo, assim como as falas das crianças entrevistadas que estiveram presentes no Encontro, realizando uma análise que articula as observações concretas de participação das crianças no evento com as percepções, significados e descrições das crianças sobre sua participação. No quarto capítulo, apresento como as decisões políticas das crianças tomadas ao final do Encontro Nacional impactaram em reorganizações internas do movimento social. Para isso trago a descrição e análise de dois momentos de participação das crianças: a “Oficina estadual de preparação para os encontros regionais d@s Sem Terrinha” e o Encontro Sem Terrinha da Zona da Mata Mineira do estado de Minas Gerais.

No quinto capítulo destaco a participação das crianças no processo de resistência a uma ordem de despejo, trazendo elementos do cotidiano de participação em uma comunidade organizada pelo MST. Em um cotidiano marcado pela imprevisibilidade, as tensões e inseguranças da permanência na terra ocupada aparecem nas expressões artísticas das crianças nas atividades da Ciranda Infantil, que se configuraram como ações políticas nos eventos ocorridos durante o período da pesquisa de campo.

Nas considerações finais da tese, retomo os elementos apresentados nos capítulos anteriores sistematizando em sete características da participação política das crianças Sem Terrinhas que emergiram a partir das observações empíricas: i) o contexto latino-americano, o qual apresenta as condições materiais e históricas em que vivem as famílias e as crianças, que precisam, cotidianamente, se organizarem na luta pelos seus direitos; ii) o desenvolvimento de um processo sistemático de construção dos espaços e experiências de participação das crianças ao longo

da história do MST; iii) a dimensão coletiva da participação das crianças ao estarem inseridas em um movimento social; iv) participação condicionada e estruturada pelas relações intergeracionais de poder; v) a efetividade e o impacto das decisões das crianças na reestruturação do movimento social para a garantia da sua participação; vi) a intencionalidade formativa, que busca conciliar um projeto de transformação social com a necessidade de assegurar a continuidade do movimento por meio da formação de novos militantes, em que participação política das crianças, embora seja parte de um projeto de futuro, se faz no presente; vii) as diversas formas e linguagens da participação infantil que questionam os modelos adultos tradicionais de participação. Tais características conformam e são conformadas por uma infância que atua politicamente, que tem consciência política e a qual a luta social atravessa todas as dimensões da vida das crianças.

1. Meus (des)caminhos até aqui: quando pesquisar é também participar

A colheita destas letras, ainda verdes, rememoram as crianças com quem estive antes desta temporalidade pandêmica. Preencho linhas para que caibam as alegrias daqueles dias. Conto reinventando os vividos ao assentar as memórias. Sem saber o que será ou o que desejar para os próximos períodos, estendo a vocês leitoras/es aquilo a que me agarrei nesses tempos. Tracejo aqui a receita do que fui bordando ao longo da pesquisa, como necessidade de contar narrativamente os caminhos realizados. Caminhos onde pesquisa e pesquisador se fazem e se refazem, ao mutuamente constituírem-se. E partilho com vocês, então, desde as especificidades deste trabalho às questões que reverberam a todos/as nós, e que remetem aos processos de aprendizagem e realização de uma pesquisa. A intenção da partilha é, também, modo de garantir que possamos estar juntos. Pois, se a barbárie desses tempos nos colocou a imperiosa condição de isolamento, espero que este trabalho, e o diálogo por ele provocado, possa nos aproximar, pesquisador e leitores/as. De maneira que as palavras, lágrimas, raivas, tristezas, amores e risos, sejam compartilhados como desejo de estar perto, para pensar (com)vivendo.

Sentindo-me atravessado pelo horror, político e sanitário, que vivemos cotidianamente nesses últimos tempos, também a trajetória de construção deste trabalho não saiu ileso. Se ao elaborar o projeto de pesquisa muitas decisões foram sustentadas mesmo diante das incertezas das perguntas, dos recortes e dos trajetos do campo, o contexto vivido evidenciou, ainda mais, a provisoriedade do fazer da pesquisa. Como resultado do que pôde ser feito com todas as forças e comprometimento político que esse período histórico nos exigiu e nos possibilitou, apresento aqui, então, as reflexões sobre o percurso metodológico desta pesquisa, enfatizando o trabalho de campo que fora realizado até período anterior à crise sanitária e a profunda incursão teórica e analítica provocada pelos tempos de isolamento.

Dessa maneira, na apresentação do percurso metodológico da pesquisa exponho, de maneira geral, o processo de construção da pesquisa de campo com as crianças Sem Terrinha, dando destaque para o meu lugar como pesquisador e educador infantil no movimento social e de que maneira a minha implicação com os sujeitos e com a realidade investigada conformaram desde o tema e objetivos da pesquisa, os espaços e momentos de observação de campo, como também os instrumentos metodológicos utilizados.

Entrelaçado a isso, tento descortinar o véu objetivo do fazer da pesquisa, apresentando reflexões sobre prática investigativa a partir de quatro pontos, que foram atravessados pelos afetos, alegrias e inseguranças compartilhados nas relações com os sujeitos da pesquisa: a) a importância do *contexto* como elemento que informa e condiciona a pesquisa com crianças em movimentos sociais, e de que maneira o contexto sociopolítico brasileiro impactou diretamente nos sujeitos pesquisados evidenciando a responsabilidade ética e política e uma rigorosidade científica (FREIRE, 1996) atenta em tempos tão obscuros; b) o envolvimento do pesquisador na realidade pesquisada como *educador-pesquisador* e *pesquisador militante* que se insere em campo a partir das demandas e dinâmicas do movimento social, me aproximando a uma trajetória latino-americana de pesquisa participante e envolvimento na lutas das classes populares; c) as *estratégias metodológicas* escolhidas tanto a partir do contexto e das relações estabelecidas entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, como do reconhecimento das crianças como sujeitos protagonistas das comunidades que fazem parte e da importância da pesquisa com crianças, na convivência com elas e na escuta direta sobre suas leituras do mundo e da realidade em que vivem; e d) a compreensão da pesquisa com criança no interior de *relações intergeracionais*, as quais estruturam tanto a prática da pesquisa como a participação política delas na dinâmica do movimento social.

A pesquisa levanta, assim, questões éticas, políticas, teóricas e subjetivas que estruturaram a sua construção metodológica. Entendo que todo processo metodológico é, ao mesmo tempo, teórico, político e ético, e que, ao trazer esses elementos, podemos contribuir para um aprofundamento teórico-metodológico crítico ao campo de estudos da infância, a partir da especificidade dos sujeitos que fazem parte desta pesquisa: crianças de movimentos sociais latino-americanos.

1.1. Meu lugar como educador-pesquisador e a construção negociada da pesquisa de campo com as crianças Sem Terrinhas

Esta pesquisa teve como estratégia principal a observação participante junto às crianças que fazem parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Escolha metodológica que leva em conta a minha longa trajetória como educador e pesquisador da infância Sem Terrinha, a qual têm definido as questões de pesquisa às quais tenho me dedicado. Ao analisar esse meu lugar, é possível compreender como ele impactou na produção dos dados desta pesquisa e nas evidências aqui levantadas.

Acompanhei como educador e pesquisador espaços coletivos de participação das crianças Sem Terrinhas que fazem parte da dinâmica de organização e mobilização do MST. Não tive como estratégia o acompanhamento individual ou de um grupo específico de crianças, mas aproveitei os espaços do movimento social dedicados à infância para a observação de diferentes coletivos de crianças Sem Terrinha presentes nesses espaços, observando as diferenças e singularidades em suas formas de participação.

A pesquisa de campo teve como espaços e tempos de observação o Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha, realizado em julho de 2018; a Ciranda Infantil do acampamento Marielle Vive, localizado no município de Valinhos, no interior do estado de São Paulo, acompanhando as atividades de agosto de 2019 a fevereiro de 2020; a Oficina estadual de preparação para os encontros regionais d@s Sem Terrinha do estado de Minas Gerais, que aconteceu em agosto de 2019; o Encontro Regional Sem Terrinha, realizado em novembro de 2019, no assentamento Denis Gonçalves, no município de Goianá, Minas Gerais.

Alguns desses espaços apresentaram a intencionalidade da participação das crianças, como os Encontros Sem Terrinha e a Oficina Estadual. Outros evidenciaram uma experiência cotidiana, educativa e de auto-organização das crianças, o que pude observar no acompanhamento das atividades da Ciranda Infantil e na reforma da Escola Popular do acampamento. Espaços e tempos em que a presença do pesquisador, como educador do movimento, possibilitou a aproximação e convivência com as crianças, onde as conversas informais e as observações de campo puderam se articular.

Combinado a isso, realizei entrevistas semiestruturadas com onze crianças, oito meninas e três meninos, entre 7 e 12 anos, que estiveram presentes no Encontro Nacional Sem Terrinha e vivem em acampamentos e assentamentos dos estados de São Paulo e Minas Gerais. Algumas entrevistas foram individuais, outras em duplas⁸ e outra entrevista coletiva com cinco crianças⁹. O grupo de crianças foi conformado pela própria dinâmica do campo, pelos contatos com as lideranças do movimento social e pela minha relação com algumas delas.

Tanto as observações e conversas informais em campo, como as entrevistas, apresentaram a preocupação de compreender os sentidos e experiências das crianças, e de que maneira suas percepções, significados e práticas trazem elementos que nos ajudam a refletir e questionar os conceitos hegemônicos de participação, nos colocando desafios epistemológicos

⁸Duas entrevistas com duas duplas de irmãs/ãos.

⁹Realizada logo após o Encontro Regional Sem Terrinha que acompanhei em um assentamento na Zona da Mata Mineira. Elas pediram para que fossem todas juntas pois não teriam outro momento para realizar as entrevistas individuais, dada a minha disponibilidade de tempo de estadia no assentamento.

para se pensar a participação política das crianças na vida social, a partir da experiência de infância de crianças em movimentos sociais.

A conformação do tema e objetivos deste trabalho, a escolha dos espaços e momentos de observação das crianças, assim como adoção de alguns instrumentos de pesquisa, se vinculam, assim, com o meu lugar como pesquisador e como educador infantil popular no MST. Sem a ingenuidade da busca por uma neutralidade científica, porém sem abrir mão da vigilância epistemológica necessária às pesquisas em ciências sociais (BOURDIEU, CHAMBOREDON e PASSERON, 1999), o trabalho partiu também dos posicionamentos éticos e políticos do pesquisador, assim como dos sujeitos que dela fazem parte. Ao contrário de sugerir que tal implicação invalide os dados da pesquisa, a especificidade do meu lugar como, ao mesmo tempo, de fora e de dentro, informou meu olhar e leitura sobre as realidades analisadas, assim como contribuiu com as possibilidades de minha inserção no campo e participação dos espaços e momentos observados. Dessa maneira, a conformação do desenho desta pesquisa combina as escolhas do pesquisador com as demandas e convites das crianças e das lideranças do movimento social, e foi permeado pelo impacto do contexto político e sanitário sobre a realidade pesquisada.

O tema da participação infantil surgiu, como já destacado, da minha experiência com as crianças Sem Terrinha e do reconhecimento delas como sujeitos integrantes do movimento social. Se as vivências anteriores ao doutorado me trouxeram a percepção de um processo de ampliação da participação das crianças na dinâmica do movimento social, foi a minha presença no Encontro Nacional das crianças Sem Terrinhas que suscitou a importância de se refletir sobre a participação política das crianças.

Com as novas questões sobre a participação política das crianças levantadas pela experiência da Barraca das crianças na Feira Nacional da Reforma Agrária, decidi que o Encontro Nacional das crianças Sem Terrinha poderia ser um espaço privilegiado para a pesquisa de campo. Eu havia sido convidado a contribuir participando da coordenação de organização do Encontro e como educador em alguns momentos da programação. A minha presença como pesquisador foi autorizada pelas lideranças do movimento social, que permitiram a utilização das observações e anotações no diário de campo sobre o evento como dado para a pesquisa. Essa primeira incursão a campo surge como resultado da negociação entre o pesquisador e o movimento social. A permissão em ocupar o lugar de pesquisador se dava também pela minha participação como educador infantil no evento. Desse lugar, que se manteve por toda a pesquisa, que fui buscando construir uma postura investigativa de observação e relação com os sujeitos da pesquisa.

E é na relação com as crianças que meu olhar fora deslocado, contribuindo para o recorte do tema e objetivos da pesquisa. Trago aqui a conversa com um menino de um assentamento do interior do estado do Mato Grosso do Sul, logo no segundo dia do Encontro Nacional, que me chamou atenção ao contar seu sentimento após a sua participação no palco da plenária principal¹⁰. Conversa que foi para mim um ponto de inflexão no direcionamento e percurso da pesquisa.

Havia terminado a atividade e era horário do almoço. Eu continuava no espaço da plenária organizando alguns materiais e ele estava ali com passos meio vagos, olhando para o nada, parecendo que queria cavar uma conversa com alguém. Me aproximei e perguntei o que ele estava achando do Encontro.

Luiz: Eu acabei de ser entrevistado por duas crianças!! Elas me perguntaram de onde eu era, quantos anos tinha e quanto tempo eu fazia parte do MST. Eu tenho dez anos, não nasci lá, mas cheguei de colo no acampamento com minha família. E agora estou aqui nesse encontro!

Fábio: É mesmo?! Que legal cara. E por que elas vieram te entrevistar?

L: Me escolheram para ler o manifesto [Manifesto das Crianças Sem Terrinhas] lá no palco. Eu não sei por que fui escolhido. Viemos em onze crianças do meu estado, em uma van. Quase a gente não veio. E quando cheguei aqui me indicaram para estar lá em cima.

F: E como foi estar lá em cima do palco?

L: Ah, eu ensaiei algumas vezes antes, mas fiquei muito nervoso na hora de ler lá na frente de todo mundo. Era muita criança na minha frente.

F: As crianças vieram te entrevistar por você ter lido o manifesto?

L: Acho que foi, porque primeiro entrevistaram eu e a minha companheira que leu comigo. Uma menina de outro estado que conheci lá quando a gente estava ensaiando. Mas depois me entrevistaram sozinho.

F: O que achou de ser entrevistado?

L: Sempre vivi no assentamento, mas nunca me senti tão importante como agora. Eu fui escolhido para ler, para estar lá em cima. Depois fui entrevistado. E ainda eu sou coordenador da delegação do meu estado. É muita coisa. Muito diferente tudo isso que estou vivendo.

F: Caramba. É muita coisa mesmo. Estou muito feliz por você. Ainda tem muita coisa para acontecer no encontro. E acho que daqui pra frente a gente vai se encontrar bastante em outros momentos (eu me referia a outros encontros no MST).

L: Tomara tio. Estou muito feliz.

F: Legal demais. Agora eu vou indo para a fila do almoço para não me atrasar demais.

L: Eu também já vou. Até mais.

Depois de subir toda a arquibancada olhei para trás e ele ainda estava por lá caminhando entres os bancos da arquibancada. Fui reencontrá-lo noutra dia no meio da marcha das crianças. Ele correu até mim e disse:

L: Tio, bem que você disse que a gente ia se encontrar de novo. Agora estamos nós aqui caminhando no meio de Brasília e gritando para conseguir nossos direitos (Diário de Campo, 24 de jul. de 2018)

¹⁰Como era chamado o palco principal do evento, onde aconteciam as atividades em que se reuniam todas as crianças. O Encontro Nacional será objeto de análise do terceiro capítulo desta tese, onde destaco os espaços do evento.

O relato daquele menino trouxe uma primeira impressão da dimensão do Encontro: um lugar planejado intencionalmente para a participação das crianças. Li em suas palavras a narrativa coletiva de uma experiência partilhada por muitas crianças que fazem parte do MST e que vivem nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária no Brasil. Na fila do almoço daquele primeiro dia, fiquei ali observando as crianças e pensando na conversa que acabara de ter. Eu já havia participado de outros Encontros Sem Terrinhas, regionais ou estaduais, mas em nenhum deles as crianças haviam ocupado o lugar de coordenação e condução do evento como ocorrera ali. Assim, tendo iniciado a pesquisa no Encontro Nacional, como primeira imersão em campo, foram aquelas crianças que modificaram o foco da pesquisa, me apresentando elementos importantes sobre a sua participação política no movimento social.

A pesquisa do Encontro Nacional se deu a partir dessa dupla posição de educador e pesquisador. Cheguei alguns dias antes do início do evento para contribuir com a organização do espaço e o planejamento final de algumas atividades. Tive acesso a programação e ao mapa do lugar. Participei das reuniões da coordenação adulta do encontro. Acompanhei a chegada das crianças nos ônibus de cada estado, a organização delas no alojamento e as primeiras reuniões coletivas de cada delegação. Além disso, realizei duas atividades artístico formativas na plenária principal do evento para as mil e duzentas crianças: a Rádio ECA e o Teatro do Oprimido.

As observações do evento foram registradas no caderno de campo, as quais foram guiadas pelas tarefas que eu tinha como educador. Nos intervalos da programação ou quando eu não tinha alguma tarefa para realizar, observei as crianças em outros momentos, acompanhei diversas atividades e reuniões e brinquei com elas nos momentos livres. Aproveitava, por exemplo, os momentos de espera na fila do almoço para conversar com as crianças ou pedia autorização à coordenação adulta para acompanhar alguma reunião das crianças para ouvir sobre o que falavam.

Mesmo tocado pelo relato do menino do Mato Grosso, o tema da participação política das crianças só veio a se concretizar posteriormente como meu tema de pesquisa. Assim, as anotações no caderno de campo trouxeram mais elementos da dinâmica geral do evento, descrevendo os acontecimentos, os espaços, a programação, as atividades e as minhas percepções sobre a experiência das crianças no Encontro. Meu olhar e escuta ainda não estava treinado para captar elementos da participação infantil no diálogo com as reflexões teórico-metodológicas do campo dos Estudos da Infância. Posteriormente, no processo de ampliação das notas de campo e, depois de revisitá-las para a escrita da tese, pude dar destaque as diversas formas de participação das crianças e com elas as crianças foram aparecendo. Suas ações, falas,

sorrisos, brincadeiras, gritos e lágrimas foram ganhando vida a partir dos relatos de campo. Recorri também às notícias, documentos e registros oficiais do MST para compor a descrição do evento, triangulando a análise entre o discurso construído pelo movimento social, as minhas observações de campo e as percepções, significados e memórias das crianças que obtive pelas entrevistas realizadas posteriormente ao evento.

Esse meu lugar anfíbio, de educador e pesquisador, de fora e de dentro, também condicionou os outros espaços e momentos de observação de campo. Após o mestrado, passei de um educador que realizava atividades cotidianas com as crianças Sem Terrinha em um acampamento para um educador que contribuía periodicamente nos espaços e eventos do movimento social em âmbito regional, estadual e nacional. Após o Encontro Nacional, foram os convites, as demandas do movimento social e o contexto que configuraram os novos lugares para a pesquisa de campo. Convites e demandas que podem ser vistas como negociações estabelecidas com os sujeitos no trabalho de campo.

Bruce Albert, antropólogo francês¹¹, aponta que, desde a década de 1970, comunidades e organizações indígenas, ao se organizarem e se reconhecerem como sujeitos políticos, têm questionado os propósitos e consequências dos estudos antropológicos em relação aos seus próprios projetos de autodeterminação. Os/as pesquisadores/as se veem confrontados com duas obrigações éticas e políticas: prestar contas de seu trabalho a povos que eram até então “objetos” de seus estudos e “assumir a responsabilidade que o seu conhecimento implica para as estratégias de resistência desses povos diante das políticas discriminatórias e espoliadoras dos estados-nação dominantes” (ALBERT, 2014, p. 132). Essa situação criou uma exigência crescente de envolvimento dos pesquisadores/as com a realidade pesquisada, em que demandas e atividades são requeridas aos antropólogos/as e, muitas vezes, sua agenda própria de pesquisa só é aceita se envolverem tais demandas. A pesquisa surge, nesses casos, como resultado de negociações entre representantes das comunidades ou das organizações indígenas com os/as pesquisadores/as. Nesse sentido, “o engajamento social do etnógrafo não pode mais ser visto como uma escolha pessoal política ou ética, opcional e estranha a seu projeto científico. Ele claramente passa a ser um elemento explícito e constitutivo da relação etnográfica” (ALBERT, 2014, p. 133).

¹¹Bruce Albert é um antropólogo francês nascido no Marrocos conhecido pelo seu trabalho de mais de trinta anos com os Yanomamis no Brasil e, particularmente, com o trabalho junto com Davi Kopenawa Yanomami, com o qual produziu em coautoria o livro “A Queda do Céu”, a partir de gravações de conversas com Davi entre os anos de 1989 e 2000.

As possibilidades da minha pesquisa de campo, se apresentaram como resultado de negociações entre o movimento social e o pesquisador, nos moldes com que Albert discute. Ainda que eu ocupasse o lugar de educador do movimento social, era também pesquisador, que fui convocado a me engajar nas lutas e demandas do movimento nas atividades relacionadas com as crianças. Negociação que constituiu a construção da pesquisa, em que a observação não era mais meramente participante, mas que a minha participação se tornou ao mesmo tempo condição e enquadramento da pesquisa de campo.

Essa relação negociada se estabeleceu também pelo reconhecimento e relação de confiança política do movimento social no meu trabalho como educador. Esse lugar me deu oportunidade, como pesquisador, de acompanhar momentos que dificilmente outros pesquisadores acompanhariam, os quais apresentaram elementos fundamentais para a formulação da discussão desta tese. Trago aqui dois exemplos. O primeiro foi minha participação na redação final do texto do Manifesto Sem Terrinha no Encontro Nacional. Tivemos que incluir as últimas contribuições e modificações que as crianças apontaram nas assembleias e reuniões de preparação antes do embarque para o Encontro. Recebemos bilhetes das crianças de diversas delegações, com frases, palavras, pautas e demandas que queriam adicionar ao texto, e junto à algumas crianças e lideranças fomos reformulando algumas partes do texto. Um segundo exemplo foi o acompanhamento de um processo de mudança e reorganização interna do movimento social provocado pelas decisões políticas das crianças no Encontro Nacional: na Carta Compromisso do encontro elas enfatizaram a defesa de sua auto-organização e participação como coordenadoras em reuniões e encontros nos acampamentos e assentamentos. Pela minha participação como educador na Oficina Estadual e depois no Encontro Regional Sem Terrinha no estado de MG, pude observar como as lideranças adultas tentaram garantir o protagonismo delas na organização, planejamento, coordenação e condução dos dois eventos. Esses dois exemplos, assim como outros que serão apresentados nos próximos capítulos desta tese, destacam a importância da minha implicação como pesquisador militante na coleta dos dados da pesquisa junto aos sujeitos pesquisados, ao evidenciarem algumas características da participação política das crianças na dinâmica do movimento social.

A minha implicação como pesquisador e militante e o estabelecimento de uma relação negociada aproxima a minha experiência de pesquisa à uma vertente latino-americana de pesquisa participante que partem da vinculação de pesquisadoras e pesquisadores com grupos populares, movimentos sociais e práticas de educação popular. A investigação-ação-participativa (FALS BORDA, 2015), a pesquisa participante (BRANDÃO, 1981), a sistematização de experiências (JARA HOLLIDAY, 1996), a pesquisa-ação (THIOLLENT,

1985) e a investigação alternativa (FREIRE, 1981) são diversos nomes para experiências e propostas metodológicas que surgiram na segunda metade do século passado, a partir de um contexto de extrema desigualdade em que as classes populares latino-americanas se mobilizaram na luta por direitos, engendrando práticas sociais e leituras da realidade nas quais os sujeitos envolvidos conhecem, aprendem e produzem conhecimento juntos.

Tais propostas partem da crítica às formas de produção de conhecimento desvinculadas dos problemas concretos e das lutas sociais, e têm como característica principal a elaboração de metodologias e estratégias de pesquisa de cunho participativo, construindo uma relação de compromisso ético e político entre os sujeitos (pesquisador/a e comunidade ou movimento social), reconhecendo o papel ativo de todos na análise crítica sobre a realidade. Nesse sentido, têm em comum a construção coletiva do conhecimento como instrumento de luta na busca por soluções aos problemas e nas transformações sociais necessárias.

As experiências de pesquisa participativa trazem um olhar situado desde a América Latina, a partir de uma ótica epistemológica do Sul, referindo-se a modos específicos de como enfocamos os problemas e à maneira pela qual buscamos respostas coletivas. Essas propostas metodológicas precisam ser compreendidas como construções históricas de resistência e reação às formas de geração de conhecimento que têm servido à manutenção da matriz cultural e epistêmica eurocêntrica. Elas não se limitam a meros instrumentos de pesquisa a serem aplicados, mas indicam que o caminho investigativo e as relações entre os sujeitos compreendem relações dialéticas que orientam a permanente reconstrução da pesquisa a partir de necessidades, problemáticas e realidades concretas de comunidades, grupos populares e movimentos sociais (STRECK e ADAMS, 2012). Essa postura epistemológica mostra a importância de compreender as dinâmicas dos movimentos sociais na relação com o contexto político mais geral, e como isso se impõe a nós, pesquisadoras/es. Como parte da investigação, somos chamados a nos posicionar, nos envolver, escutar as demandas comunitárias e a fazer pesquisa com as crianças, compartilhando com elas suas leituras do mundo e suas experiências de infância.

Ao compreender que os movimentos sociais, e os sujeitos que deles fazem parte, contribuem para uma leitura crítica do mundo e se colocam na disputa pela interpretação da realidade e pela construção de projetos alternativos de sociedade em contraposição ao Estado capitalista, os entendemos também como espaços que estimulam outras formas de produção de conhecimento. As crianças, como membros de tais movimentos, nos apresentam outras formas de experienciar a infância e as realidades vividas nas dinâmicas das lutas sociais, instigando a

buscarmos diferentes estratégias metodológicas que as reconheçam como sujeitos participantes das comunidades e movimentos sociais.

1.2 Pesquisar participação das crianças participando com elas: o olhar para os coletivos infantis

As características das pesquisas participantes na América Latina apresentadas anteriormente se coadunam com a minha posição de pesquisador e a relação estabelecida com as crianças em campo. Uma das características da participação política das crianças no MST evidenciada nesta tese é que ela se mostrou implicada e possibilitada pelas relações intergeracionais, vistas não somente na relação direta entre adultos e crianças, mas também na pertença das crianças à uma coletividade, o movimento social, que se estrutura e se reproduz nas relações entre as gerações. Por um lado, o meu lugar de educador, estabelecido por minha trajetória e reconhecido, pelas crianças, possibilitou estar presente em espaços e momentos da infância que fazem parte da estrutura de funcionamento do movimento social, o que analiso nesta tese como uma sistemática de participação na dinâmica e história do MST, a qual têm estruturado espaços com uma intencionalidade centrada na participação das crianças como sujeitos na resistência, na luta e na conformação e/ou transformação do movimento social. Por outro, foi na posição de adulto-educador, na relação direta com as crianças, que pude observar e promover estratégias metodológicas educativas-investigativas que tivessem como objetivo de fundo a participação delas. Reconhecer que eu, como adulto e educador do movimento, também contribuí para a construção de espaços e possibilidades de participação das crianças, ajuda a evidenciar a maneira pela qual o movimento social tem se estruturado desde as relações intergeracionais para a garantir a sua participação.

Nesse sentido, a minha relação com as crianças foi estabelecida nesta pesquisa a partir dessa posição de adulto-educador, mas um educador “de fora”, como convidado para realizar alguma atividade específica. Lugar quase sempre condicionado pelos combinados, negociações e regras dos espaços em que eu adentrava. Esse lugar enquadrado caracterizou a minha relação com os sujeitos da pesquisa e as possibilidades para as observações de campo. Nesse sentido, a dinâmica de pesquisa me levou a centrar a observação dos *coletivos infantis* nos espaços do movimento social dedicados à infância. Um bom exemplo disso, foi a minha participação na Oficina Estadual e no Encontro Regional Sem Terrinha.

A Oficina reuniu onze crianças representantes das diversas regionais nas quais se organiza estadualmente o MST em Minas Gerais. Crianças que, em sua maioria, não se

conheciam, mas que se identificavam por serem Sem Terrinha e estarem ali para uma tarefa específica demandada pelo próprio movimento social. Por sua vez, o Encontro Regional reuniu cerca de cinquenta crianças de dois assentamentos e de um acampamento de uma das regionais do estado de Minas Gerais. Estive com elas durante os dois dias dos eventos, tanto realizando a atividade para qual eu fora convidado, como também podendo compartilhar os outros momentos da programação junto com elas, numa relação mais livre do que no lugar de educador. Os dois eventos reuniram crianças diferentes, com experiências diferentes de pertencimento ao MST, o que trouxe também especificidades às suas formas de participação. Nas minhas observações levei em conta essas especificidades, buscando considerá-las, nas descrições de campo, como condicionantes das diversas formas de participação observadas.

Como contrapartida por ser o educador de fora, o “convidado”, pude exercer algumas liberdades em campo. Por não ser o educador de referência, eu não era visto pelas crianças como aquele adulto que detinha a responsabilidade e controle da disciplina, o que me permitiu estar mais próxima delas, brincando, conversando, contando piadas, fazendo bagunça (e sendo chamado atenção por isso), nos tempos e momentos fora do horário e da programação prevista. Esse lugar por vezes desresponsabilizado, foi importante para me aproximar das crianças nos curtos períodos que estive com elas. Aproximação que me garantiu uma relação de maior cumplicidade, por exemplo, nas entrevistas que realizei com as crianças de Minas Gerais, uma vez que as entrevistei logo após o Encontro Regional.

Outro exemplo da observação das formas de participação a partir de coletivos infantis diferentes, foi a minha participação na luta e resistência das famílias do acampamento Marielle Vive à ordem de despejo. Minha entrada em campo naquele contexto foi provocada por um convite que recebi para realizar uma atividade com as crianças na Ciranda Infantil durante o “Almoço da Resistência” contra o despejo. O evento consistiu em uma assembleia das famílias do acampamento com a participação de apoiadores externos durante o período da manhã e, de tarde, um almoço coletivo com uma programação cultural. Naquele momento eu estava preocupado em como as crianças estavam vivenciando aquele processo de despejo permeado pelo medo da violência e a insegurança de continuar na terra ocupada. Por isso, juntamente com um coletivo de artistas visuais, planejamos uma atividade em que as crianças tivessem possibilidade de expressar e trabalhar esses sentimentos coletivamente, entre elas e com os adultos educadores/as. Realizamos, então, uma oficina de xilogravura com as crianças, nas quais elas expressaram temas e questões sobre a luta do acampamento e da resistência à ordem de reintegração de posse.

Neste caso, a observação em campo se deu sobre o coletivo de crianças que esteve presente naquela atividade específica que se realizou no evento do Almoço da Resistência. Como educador de fora, convidado, centrei minha observação nas dinâmicas e formas participativas das crianças presentes na Ciranda Infantil naquele dia. Me atentei a compreender as maneiras pelas quais a oficina de xilogravura permitiu que elas se expressassem sobre o processo que estavam vivendo, assim como criou possibilidades para sua participação na resistência à ordem de despejo.

Assim, compartilhar a resistência e a luta com as crianças marcou a minha entrada em campo no acampamento, e definiu o espaço da Ciranda Infantil como um dos espaços de observação da pesquisa. Entrada que foi sendo construída no período anterior ao “Almoço da Resistência”, mas que se concretizou naquela atividade com as crianças. Na tentativa de realizar a pesquisa de campo no acampamento, entendi que precisava mobilizar minha rede de relações com as lideranças locais e que seria necessário respeitar as estruturas organizativas internas do movimento social, buscando um consentimento coletivo para a efetivação da pesquisa. Diante disso, eu havia entrado em contato com as pessoas da direção do acampamento e do MST do estado de São Paulo, as quais me convidaram para apresentar a minha proposta de pesquisa na reunião da coordenação geral da área ocupada.

Cheguei mais cedo ao acampamento naquele dia. Estavam presentes por volta de 60 pessoas na reunião. Fazem parte da coordenação geral: a direção do acampamento, os coordenadores de cada setor e dois coordenadores por Núcleo de Base (NB)¹² – são ao todo 33 núcleos no acampamento. Foi anoitecendo e tive uma sensação gostosa no corpo, de estar junto, de estar ali reunido com o povo da comunidade. Me lembrou muito reuniões e conversas que já havia vivenciado em outros acampamentos e espaços do MST. Coisas de memória, de pertença, de se sentir implicado ao que se está fazendo.

Acompanhei a discussão de algumas pautas até que me convidaram para falar. Me apresentei, disse que trabalhava com o MST já há algum tempo e principalmente com as crianças, nas Cirandas Infantis do movimento da região, mas também nacionalmente. Que agora estava voltando para a região e com uma tarefa de pesquisa por conta do meu doutorado. A pesquisa era sobre participação das crianças nos movimentos sociais e a importância dessa participação. Expliquei que também já tinha trabalhado com as crianças de outros movimentos sociais (MAB, MTST etc.) e que se tudo desse certo, e eu tivesse bolsa, eu faria uma pesquisa com crianças do EZLN, no México. Contei que estive no Encontro Nacional das crianças Sem Terra e que a minha intenção seria fazer entrevista com as crianças que participaram do encontro. E citei os nomes delas (nessa hora ouvi muitas pessoas dizendo “Olha, ele até sabe o nome das crianças daqui!”). Mas que também minha proposta era acompanhar as crianças no cotidiano do acampamento e nas atividades da Ciranda Infantil, conhecendo a partir delas um pouco da ocupação. E que, por tudo isso, havia pedido

¹²Núcleos de base é uma das formas de organização das famílias acampadas ou assentadas nas áreas de reforma agrária do MST. São grupos que reúnem até 20 famílias para discutirem os problemas locais, suas necessidades, demandas, além de organizar atividades coletivas de mutirão e trabalho. Cada núcleo de base tem uma coordenadora e um coordenador que compõem, também, a coordenação geral dos acampamentos e assentamentos. Essa forma organizativa faz parte da estratégia do movimento em ampliar a participação dos sujeitos nos processos decisórios do movimento social.

para a direção do acampamento um espaço na reunião para uma consulta à comunidade, uma vez que a pesquisa dizia respeito àquela realidade e eles que deveriam avaliar se era interessante ou não eu realizar a pesquisa ali. Agradei e me sentei.

Um dos coordenadores tomou a palavra agradecendo e falando para o coletivo ali presente que eu havia feito uma consulta e que precisavam decidir se aceitavam ou não a realização da minha pesquisa no acampamento: a resposta foi um “Siimm!!”, bem forte. Fiquei bastante feliz de ter feito a consulta à coordenação, pois compreendia que pela organicidade do movimento, cada coordenador/a levaria a notícia da minha pesquisa para as reuniões de NBs, informando sobre a minha presença em alguns dias pela comunidade. Foi uma aceitação da comunidade do meu papel de educador e militante, mas também como pesquisador sobre as crianças daquele acampamento.

O coordenador retomou a fala dizendo que “o movimento tem trabalhado com a totalidade das dimensões da vida e que inclui as crianças na luta”. Disse que o setor de educação é um dos mais antigos do MST e pediu um momento de reflexão para todos pensarem o quanto a experiência de estarem ali mudou a vida das crianças, seus filhos e filhas, desde o início do acampamento. Reforçou que o meu trabalho poderia contribuir também para pensar no trabalho educativo que o setor de educação está fazendo e terminou me saudando, “Seja bem-vindo de volta!”, e lembrando que há também outras tarefas em que eu poderia contribuir na ocupação. (Diário de Campo, 11 de julho de 2019)

O relato do diário de campo apresenta a relação negociada e o consentimento coletivo do movimento social na realização da pesquisa. Consentimento que, antes de ser formal, como requerido pela Comissão de Ética da universidade, passou pelo reconhecimento político da pesquisa como mais um elemento importante na luta das famílias acampadas. Esse mesmo processo se repetiu nas entrevistas, em que o consentimento das famílias e assentimentos das crianças mobilizaram antes relações de afetos, confiança política e reconhecimento do meu trabalho como educador.

Dessa maneira, a pesquisa na Ciranda Infantil do acampamento Marielle Vive foi realizada entre agosto de 2019 a fevereiro de 2020, período durante o qual se manteve o processo de resistência ao despejo, até a suspensão da ordem jurídica, e se centrou na observação das formas de participação das crianças naquele espaço. Em média estiveram presentes cerca de 30 a 35 crianças. Havia uma rotatividade na presença delas nessas atividades, ainda que algumas tenham estado presentes em todos os momentos. Por isso, meu olhar esteve menos preocupado com a ação individual e específica de cada criança, mas na maneira como o espaço da Ciranda Infantil e as atividades planejadas possibilitaram diferentes formas participativas às crianças, reafirmando o caráter da pesquisa de centrar-se nos coletivos infantis. Além disso, realizei uma imersão durante uma semana no acampamento, em outubro de 2019, em que acompanhei o mutirão de reforma da Escola Popular, que teve grande participação das crianças, na reforma e, principalmente, na pintura coletiva no muro externo durante a festa de inauguração daquele espaço. As observações de campo são resultado dessas duas vivências de

acompanhamento do cotidiano das crianças do acampamento. As atividades com as crianças e o trabalho de campo foram interrompidas com o início da pandemia, em março de 2020, em que foram suspensas todas as atividades presenciais no acampamento e na vida.

1.3. O contexto como elemento central nas pesquisas com crianças em movimentos sociais

A ordem de despejo ao acampamento está vinculada ao contexto político brasileiro nos últimos anos. Contexto que reforçou a urgente responsabilidade ético-política da pesquisa com aquelas crianças, ao mesmo tempo que fizeram-me aproximar ainda mais delas e da realidade que vivem. Nesse sentido, entendo que o fazer da pesquisa é condicionada pela relação dialética entre o lugar construído em campo pelo pesquisador/a e o contexto no qual ela se realiza e vivem os sujeitos da pesquisa. Por isso, destaco a importância de se pensar o contexto como um elemento metodológico central deste trabalho. O contexto informa e condiciona a pesquisa com crianças em movimentos sociais.

A investigação me levou, necessariamente, a um envolvimento, enquanto pesquisador, com as lutas e os contextos nos quais os movimentos sociais se conformam. Isso resultou em uma análise em diferentes escalas que variam desde o nível micro, dado pelas relações dentro do movimento nas quais as crianças se inserem, ao nível macro, que localiza a dinâmica de luta coletiva no quadro político mais amplo. As condições sociais, políticas e históricas nas quais estão inseridos os processos de mobilização e luta por direitos apresenta as possibilidades para a realização de pesquisas: as circunstâncias para a entrada em campo da/do pesquisadora/pesquisador; o momento da luta (de maior mobilização, de resistência ou de estabilidade e fortalecimento interno dos territórios); os espaços possíveis de observação; assim como a segurança dos sujeitos da pesquisa diante da responsabilidade ética e política de uma pesquisa que envolve a luta de movimentos sociais. Assim, uma pesquisa que se insere na dinâmica dos movimentos sociais, o contexto se apresenta como elemento estruturante do processo de investigação (BIZZOTTO e FREITAS, 2022).

No meu caso, a pesquisa foi atravessada contextualmente pela eleição de um candidato e posterior governo de extrema-direita em 2018 e pela crise sanitária mundial da pandemia da Covid-19. Nas eleições, estávamos envoltos em um clima de muitas incertezas. O medo, tristeza e pânico tomou conta de muitos de nós. Tudo isso ganhara outros contornos ao pensar no impacto das eleições na realidade vivida nos acampamentos e assentamentos do MST, o qual sempre foi alvo de ataques e criminalizações por parte do presidente de extrema-direita eleito.

Esse contexto político teve um impacto muito grande para o movimento social e para os sujeitos que dele fazem parte. Logo no início do governo, houve uma escalada de criminalização, perseguição, violência e realização de diversos despejos nas áreas de reforma agrária. E as crianças vivenciaram esses processos juntos com suas famílias¹³.

Vale lembrar que o clima de ataque e criminalização em relação ao MST iniciou-se antes mesmo da vitória eleitoral. Em maio de 2018, um dos filhos do atual presidente publicou um vídeo em seu canal oficial do YouTube em que aparece denunciando o que ele considera “a doutrinação ideológica às crianças do MST” que estaria contido no material da programação do Encontro Nacional das crianças Sem Terrinha¹⁴. Um tempo após a realização no Encontro Nacional, e já no novo governo, em fevereiro de 2019, a rede Record de televisão divulgou a reportagem “A polêmica dos Sem Terrinha”¹⁵ no programa Domingo Espetacular, em que tentava criminalizar o MST por estar utilizando crianças para as lutas do movimento, e que estariam assim desrespeitando seus direitos, doutrinando-as politicamente. Na época, estava bastante presente a discussão sobre a Escola Sem Partido que supostamente se oporia a uma educação política partidária que estaria acontecendo nas escolas brasileiras, sendo o mesmo argumento utilizado ao criticar a presença das crianças no movimento social e uma possível doutrinação dessas crianças¹⁶. A proximidade e o alinhamento político e ideológico entre o proprietário do canal de televisão com o atual presidente, foi argumento para justificar a divulgação da reportagem em um horário nobre e de grande alcance. Além disso, não respeitaram o direito à proteção das crianças e em muitas das imagens veiculadas apareciam seus rostos, identificando-as. Isso gerou bastante insegurança para todo o movimento social e para as famílias das crianças que apareceram na reportagem.

Esse clima político teve grande repercussão no movimento social e, em especial, entre as crianças e suas famílias. Para segurança das mesmas e do conjunto do MST, retiraram do site oficial a maioria dos materiais sobre a infância Sem Terra, as notícias sobre o Encontro Nacional, assim como tiraram do ar o site da Biblioteca Virtual da Reforma Agrária¹⁷. Para além dessas ações mais imediatas, foram redobrados os cuidados com a infância e o

¹³Trazer notícias de despejos desse período – por exemplo, Campo do Meio em MG...

¹⁴Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=Snsdkf4qbEc>. Acesso em: 05 mai. 2021.

¹⁵Ver em: <https://recordtv.r7.com/domingo-espetacular/videos/domingo-espetacular-investiga-o-envolvimento-de-criancas-no-mst-10022019>. Acesso em: 05 mai. 2021.

¹⁶Tais fatos serão abordados no terceiro capítulo desta tese.

¹⁷Site que disponibilizava todos os documentos e cartilhas do MST, assim como teses, dissertações e livros sobre a luta pela reforma agrária e sobre o movimento social.

acompanhamento das crianças por conta de possíveis violências que poderiam sofrer nas escolas. Algumas destas questões condicionaram o fazer da pesquisa.

Em março daquele ano fui convidado para participar de uma atividade na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF)¹⁸ com o objetivo de pensarmos na sistematização da memória coletiva do Encontro Nacional. Durante aqueles dias aproveitei para fazer uma reunião com duas lideranças que fazem parte da direção nacional de educação do MST. Apresentei a minha proposta de pesquisa e a ideia de utilizar as minhas observações de campo do Encontro Nacional para as análises do trabalho sobre a participação das crianças. Uma das lideranças destacou a importância do tema para a infância e para o movimento social, e relatou que também era o seu tema de pesquisa no doutorado. Disse que nossas pesquisas trariam pontos de vistas diferentes sobre o mesmo tema e que seria uma ótima contribuição para o aprofundamento do debate no movimento social. A posição dela enquanto intelectual orgânica do MST e pesquisadora, traria um ponto de vista da análise da participação dentro do projeto educativo e formativo e do discurso sobre a infância Sem Terra que o movimento vem construindo. E ela entendia que meu olhar, como sociólogo da infância, educador e apoiador do movimento, de fora, poderia trazer elementos de uma perspectiva mais micro, desde o cotidiano das práticas educativas e participativas das crianças, o que complementaria a compreensão sobre a participação das crianças.

Fiquei feliz de saber que o tema da minha pesquisa era também uma preocupação do movimento social, entretanto disse que me preocupava com a exposição da infância Sem Terra diante do contexto político e dos recentes ataques que sofreram. As questioneei então sobre a posição do MST sobre a segurança das crianças e como proceder com a pesquisa a partir desses fatos. Me explicaram que a decisão do movimento era que as pesquisas estavam autorizadas a utilizar somente dos documentos oficiais sobre a infância e o Encontro Nacional divulgados e disponibilizados na internet. Contudo, lembraram que haviam consentido a minha participação no Encontro também como pesquisador e que eu poderia fazer uso das minhas observações de campo e de alguns documentos que tive acesso, mas que contavam com a minha responsabilidade ética e política com as crianças e com o movimento social. Ao final, elas

¹⁸A Escola Nacional Florestan Fernandes tem como objetivo garantir as necessidades de formação formal e informal de camponeses e camponesas, militantes de movimentos sociais e organizações políticas da classe trabalhadora da América Latina e do mundo. A ENFF oferece cursos superiores e de especialização, em convênio com mais de 35 universidades públicas, além de cursos de formação política, seminários, conferência, recebendo mais de 30 mil pessoas ligadas a movimentos sociais do campo e da cidade, nesses 16 anos de existência (foi inaugurada em 23 de janeiro de 2005). Para mais informações sobre a ENFF, ver em: <https://mst.org.br/2020/01/28/enff-15-anos-plantando-o-sonho-de-justica-social-trabalho-mistica-e-valores-humanistas-para-a-classe-trabalhadora/>. Acesso em 05 mai. 2021.

disseram que comunicariam ao conjunto do movimento sobre a minha pesquisa, para facilitar a realização das outras etapas do trabalho de campo.

Essa conversa foi muito importante e marca, para mim, o início da etapa da pesquisa de campo pós-Encontro Nacional. Marca também o consentimento do movimento social para a realização da pesquisa e, mais que isso, o reconhecimento da importância da temática para as reflexões e processos organizativos internos ao movimento social. Fatos que me trouxeram esperanças diante de um contexto que vinha nos encerrando pelo medo de publicizar questões sobre o MST, e receio de novas represálias e ataques de integrantes do governo ou de seus apoiadores.

O contexto marcou, assim, o desenho da pesquisa e os outros possíveis espaços de observação. Como disse, a minha entrada em campo no acampamento foi mobilizada pela luta em resistência à ordem de despejo, que entra como mais uma dentre as estatísticas de despejos que só cresceram no desde 2018¹⁹. Ainda que o MST tenha decidido arrefecer a luta visível, nas ruas, e diminuir o número de ocupações de terra por conta dos ataques recorrentes e da criminalização do movimento social por parte do governo federal, a reação à uma ordem de despejo acaba por mobilizar o conjunto do movimento social, tendo, no meu caso, possibilitado a inserção em campo como pesquisador. Por outro lado, a realização da Oficina Estadual e do Encontro Regional aconteceram em um momento de maior estabilidade da luta naquele estado, o que direcionou as ações do movimento no fortalecimento interno nas dinâmicas organizativas, por exemplo, na construção de possibilidades e espaços para a participação infantil. De maneira geral, os Encontros Sem Terrinha, para além de um espaço de encontro, festividade e construção de identidade, têm como objetivo a luta por demandas definidas coletivamente, que geram mobilizações infantis nas ruas. No caso do Encontro Regional observado, o contexto de maior estabilidade e recuo estratégico pela segurança do conjunto do movimento social e, particularmente, das crianças, fez com que tivesse um caráter de encontro interno, como um espaço organizativo e festivo, com o objetivo de auto-organização das crianças no levantamento de suas demandas e participação em suas respectivas comunidades.

Nesse sentido, o contexto se vincula com a trajetória do MST no que diz respeito ao processo de criação de instâncias e espaços organizativos internos. Mesmo em contextos mais conflituosos e de maior risco à segurança das famílias, o movimento apresenta uma capacidade

¹⁹Ver em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/08/24/numero-de-familias-despejadas-de-casa-cresce-340percent-na-pandemia.ghtml>>. Acesso em: 09 de mai. 2022.

de manutenção de suas atividades nas condições concretas que cada contexto possibilita ou, ainda, a invenção de novas práticas que se conformam justamente pelo contexto vivido.

1.4. Revelando um segredo compartilhado: as entrevistas com as crianças

O contexto político também atravessou a realização das entrevistas. Havia uma preocupação latente de exposição das crianças após a criminalização do Encontro Nacional pela emissora de televisão. Fato que exigiu, mais uma vez, a mobilização da rede de relações na construção da confiança política e afetiva com as crianças, suas famílias, lideranças e comunidades.

Se as entrevistas foram precedidas por essa gama de relações, de reconhecimentos e de confiança, no momento de realizá-las tive um cuidado redobrado com a autorização formal das crianças e famílias, motivado pela responsabilidade ética e política com o cuidado, proteção e segurança das crianças pesquisadas. Assim, as apresentações dos termos de consentimento e assentimento para as famílias e crianças, foram, também, muito importantes para a confiança no trabalho da pesquisa. Uma das mães apresentou bastante preocupação com a entrevista com seu filho por causa da reportagem veiculada, o que mostrou a importância dos termos formais na realização das mesmas.

Diante do contexto e das minhas entradas em campo, uma das questões emergentes foi sobre a escolha das crianças a serem entrevistadas. Como disse, a escolha da escuta direta das crianças por meio das entrevistas se deu pela intencionalidade de compreender as suas percepções e significados sobre sua participação no movimento social do qual fazem parte. Me parecia necessário ir além das observações do Encontro Nacional, articulando o meu olhar de pesquisador adulto com as memórias, lembranças, histórias e discurso das crianças.

A princípio pensei em entrevistar crianças que tinha ocupado algum lugar de destaque na participação do encontro. Queria entrevistar as que tiveram papéis na coordenação, ou que ocuparam o palco da plenária principal para alguma atividade da programação, ou ainda que tivessem participado de alguma tarefa da comunicação do Encontro, no registro audiovisual. Logo percebi alguns limites nesse tipo de escolha.

Por um lado, existia a dificuldade de mapear essas crianças e, depois, me deslocar por diversas áreas do movimento social para as entrevistas geraria um custo alto em viagens. Por outro lado, e esse foi um elemento essencial, a entrevista com essas “crianças destaque” alertava-me para a armadilha de buscar nelas um discurso que eu já imaginava ouvir. Um

discurso pronto, formatado, que não desse abertura para captar diferentes nuances das experiências enquanto crianças pertencentes a um movimento social. No entanto, nenhum desses elementos foi decisivo. Foi a própria dinâmica do campo que conformou o grupo de crianças entrevistadas.

A escolha das crianças combinou, assim, três elementos: a minha inserção no movimento e relação com as lideranças do setor de educação, que me indicaram as crianças que haviam participado do encontro; a proximidade das comunidades em que as crianças vivem com o meu local de origem, interior de São Paulo, e o local onde realizo a pós-graduação, estado de Minas Gerais; e a minha participação na “Oficina estadual de preparação para os encontros regionais d@s Sem Terrinha” e no Encontro Regional Sem Terrinha de Minas Gerais.

Diante disso, a definição do conjunto das crianças entrevistadas não teve um caráter de amostra, na qual buscasse um conjunto de características específicas sobre as crianças. Como também, não traduz uma intencionalidade do MST na indicação de crianças “modelo” para a reprodução de um discurso. Ao contrário, e como resultado das relações construídas em campo, o conjunto de crianças entrevistadas expressa a diversidade de elementos que contribuem para uma visão não homogênea sobre a infância Sem Terrinha.

Uma segunda questão era a minha inexperiência com a técnica de pesquisa. Como se faz entrevista com crianças? Que estratégias usar? Desenho? Brincadeira? Conversa informal gravada? Escolhi realizar entrevistas a partir de um roteiro de perguntas semiestruturadas que me ajudasse a conduzir a conversa, que, ao mesmo tempo, garantisse uma abertura para aparecer elementos não previstos pelo pesquisador. O roteiro foi dividido em três eixos: a) história de vida; b) participação no cotidiano do acampamento/assentamento e; c) participação no Encontro Nacional das crianças Sem Terrinha. A divisão em eixos e a construção das perguntas tiveram a intenção de tentar captar diferentes dimensões da vida delas que passasse pelas histórias e memórias pessoais, mas também pelas percepções e significados de suas participações no cotidiano das áreas de reforma agrária e nos eventos ligados à infância da dinâmica do movimento social.

Quadro 1- Informações sobre as crianças entrevistadas

Nomes ²⁰	Idade ²¹	Gênero	Área	Estado	Cor ²²	Classe Social	Escola
Benjamin	13	menino	acampamento	São Paulo	Parda	Baixa	cidade
Bruno	13	menino	acampamento	São Paulo	Parda	Baixa	cidade
Íris	12	menina	assentamento	São Paulo	Negra	Baixa	cidade
Maria Tereza	12	menina	assentamento	São Paulo	Parda	Baixa	cidade
Paula	13	menina	acampamento	Minas Gerais	Branca	Baixa	assentamento
Andréia	11	menina	assentamento	Minas Gerais	Negra	Baixa	assentamento
Giselle	13	menina	assentamento	Minas Gerais	Parda	Baixa	assentamento
Dara	12	menina	assentamento	Minas Gerais	Negra	Baixa	assentamento
Paco	12	menino	assentamento	Minas Gerais	Branca	Média ²³	assentamento
Camila	12	menina	assentamento	Minas Gerais	Branca	Baixa	cidade
Maya	10	menina	assentamento	Minas Gerais	Branca	Baixa	cidade

Fonte: Elaborado pelo autor.

Decidido o formato e a escolha das crianças, outras dúvidas: Como me aproximar das crianças escolhidas? E, além disso, como construir um espaço seguro e acolhedor de conversa com elas? A minha insegurança fez com que eu buscasse uma maneira de criar algum afeto que me aproximasse delas e que lhes desse segurança. Assim, após a conversa e apresentações iniciais eu retirava da mochila a minha camiseta do Encontro Nacional e mostrava para as crianças. A reação de todas foi a mesma: “Eu também tenho uma dessas! Mas a minha é de outra cor”²⁴. A camiseta parecia revelar um segredo compartilhado, em que pesquisador e entrevistadas se identificavam como sujeitos que estiveram juntos no Encontro. Essa estratégia criou um ambiente acolhedor para o diálogo e foi, de certa maneira, um assentimento informal das crianças para participarem da entrevista, numa relação de confiança com alguém que também participou do mesmo evento.

As conversas tiveram, em média, uma hora de duração, tendo acontecido sempre em locais escolhidos pelas crianças: na sala de casa, no centro de saúde do assentamento, no lote de produção de mudas ou no antigo coreto do assentamento. Foram duas entrevistas individuais,

²⁰Todos os nomes das crianças foram trocados como forma de protegê-las e seguindo os requisitos éticos e políticos da pesquisa com crianças.

²¹No Encontro Nacional das crianças Sem Terrinha participaram crianças entre 7 e 12 anos. Algumas das crianças entrevistadas já ultrapassavam essa idade no momento da entrevista pois elas foram realizadas um ano após o evento.

²²Heteroidentificação racial realizada pelo pesquisador.

²³Família de classe média com trajetória universitária que se tornaram militantes e lideranças no movimento social.

²⁴Cada região em que o MST está presente foi representada por uma cor diferente de camiseta no encontro, que servia para identificar os grupos e ajudava na organização das atividades durante todo o evento.

duas em duplas e uma em grupo de cinco crianças. As entrevistas com duas crianças aconteceram pois eram irmãos e irmãs. A entrevista em grupo foi decisão das crianças de se sentirem mais à vontade por estarem juntas. Da mesma maneira que não pensamos em uma amostra específica de crianças, não tinha em mente um formato de entrevista e sabia que poderia haver mudanças pela dinâmica do campo.

As entrevistas com as irmãs/os foram bastante interessantes pois elas/es tinham a idade muito próxima e compartilhavam as memórias e trajetórias de vida no movimento social. A narrativa de um/a estimulava o/a outro/a a contar mais coisas, ou trazer mais detalhes sobre aquela história. O mesmo aconteceu com a entrevista com o grupo de crianças, em que a memória de uma criança ativava a memórias das outras e ajudava a fluir a conversa. Esse aspecto foi bastante importante pelo tempo decorrido entre a participação no evento e a realização das entrevistas: mais de um ano.

Esta questão do tempo foi um aspecto que me levou a recorrer a outra estratégia para resgatar e estimular a memória das crianças. Utilizei um conjunto impresso de fotos do Encontro que mostrava às crianças em algum momento da entrevista e pedia a elas que escolhessem alguma para comentar, contar alguma história ou dizer o que lembravam. Foi uma estratégia bastante eficaz, pois, ao ver as fotos, elas se animavam e queriam contar muitas coisas que tinham vivenciado no evento. Algumas crianças se reconheciam nas fotos e queriam me mostrar que eram elas e o que estava acontecendo naquela foto. Isso trouxe vida para a conversa. Além disso, as narrativas das crianças sobre as fotos contribuíram para, posteriormente, a ampliação de algumas das minhas observações sobre o Encontro no processo de triangulação entre relatos do caderno de campo, entrevistas e notícias oficiais sobre o evento.

1.5. Pesquisar-educando ou educar-pesquisando

Por último, quero ressaltar como o meu lugar de educador-pesquisador condicionou também as estratégias metodológicas utilizadas durante a pesquisa de campo. Os diferentes contextos, espaços e eventos vivenciados pelos sujeitos investigados culminaram na adoção de abordagens metodológicas distintas. A escolha das estratégias respondeu a uma realidade que é dinâmica e que precisou ser captada a partir de processos que, para além de investigativos, foram também formativos e educativos. Destaco, então, as *estratégias metodológicas educativo-investigativas* surgidas na inter-relação entre pesquisador, comunidade, crianças e contexto.

A primeira delas, que já apresentei anteriormente, foi a utilização das oficinas de xilogravura no contexto de resistência das famílias à ordem de despejo. Como educador, me preocupei em planejar um momento de acolhimento e encontro do coletivo de crianças do acampamento para que pudessem ter um espaço seguro para partilharem os sentimentos sobre o processo vivido. Ao mesmo tempo que, tendo compartilhado outros momentos de tensão e resistência na minha trajetória no MST, entendia aquele momento como propício à participação das crianças nas suas diversas formas de expressão. Por isso, como pesquisador, as oficinas de xilogravura foram pensadas como atividade artístico-educativa possivelmente disparadora de uma participação mais ativa das crianças no processo de resistência, dando condições de expressarem os sentimentos e as experiências vivenciadas naquele processo. Tal estratégia de pesquisa, revelou a vivência de uma infância atravessada, em todas as suas dimensões, por uma socialização política, que se revelou nas gravuras que ficaram em exposição no acampamento.

Uma segunda estratégia foi a participação das crianças na pintura externa do muro da escola do acampamento. No processo de resistências, as famílias resolveram reformar uma antiga escola que havia na área ocupada como uma das estratégias de ocupação do território²⁵. A pintura foi precedida de uma conversa coletiva com as crianças sobre seus sonhos para a área ocupada. Ao criar um espaço de acolhida, surgiram sentimentos compartilhados entre crianças e adultos de esperança e resistência na luta pela terra e pela comunidade. A roda de conversa, tão característica da educação infantil, foi utilizada como esse momento de diálogo com as crianças, entendido no sentido da Educação Popular e de Paulo Freire, e como uma “entrevista coletiva” sobre seus sonhos naquela luta. Sonhos que se materializaram nos esboços/desenhos a serem pintados no muro da escola. Ainda que a pintura do muro fosse uma atividade prevista na programação do evento de inauguração da Escola Popular e organizada pelos adultos, as crianças criaram suas próprias dinâmicas para a pintura coletiva, transformando a mera replicação dos esboços em uma ocupação artística da parede da escola. Poucas foram as que copiaram os seus desenhos na parede. Elas brincavam com as tintas, preenchendo o muro branco com muitas cores, alguns escritos e muitas mãos carimbadas. A atividade possibilitou que, a partir de uma forma de participação política das crianças que misturava brincadeira, arte e luta, as crianças se fizessem presentes e reconhecidas como mais um dos sujeitos da luta e resistência no acampamento.

²⁵A estratégia foi pensada na ótica de que o cumprimento de medida de despejo implicaria na destruição da escola, impossibilitando o cumprimento do direito à educação, garantida pela constituição por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como analisaremos no quinto capítulo desta tese.

Com a minha ida a Minas Gerais para realização do doutorado, me aproximei também das lideranças estaduais do setor de educação e cultura do MST. Disso decorreu o convite para contribuir na formação com as crianças na Oficina Estadual e no Encontro Regional Sem Terrinha. Esses dois momentos de pesquisa conformam a terceira estratégia metodológica estabelecida a partir do meu lugar de educador e pesquisador, principalmente pela minha implicação nas atividades, mas também, do ponto de vista da pesquisa, na minha interferência direta na realidade pesquisada.

A Oficina, em agosto de 2019, teve como objetivo a formação das crianças para a efetivação de seu protagonismo na construção e condução dos encontros regionais de todo o estado. Diante dessa intencionalidade e da demanda apresentada para a minha participação na formação – trabalhar o tema dos direitos das crianças –, planejei para a atividade uma dinâmica que teve tanto uma dimensão formativa quanto investigativa, e que possibilitasse a participação das crianças no exercício da auto-organização e decisões coletivas. Realizei, então, a “dinâmica da Ilha Deserta”, a qual consiste na simulação de um naufrágio em que as/os participantes precisam discutir como se organizariam para sobreviver na ilha. Em um segundo momento, após a dinâmica, fiz uma conversa coletiva com o objetivo de articular as reflexões das crianças sobre as experiências vividas na brincadeira da ilha com suas vivências no cotidiano da luta pela terra, tendo como pano de fundo a temática dos direitos das crianças.

Dessa maneira, tentei mesclar em uma mesma atividade, brincadeira, participação, formação e pesquisa. Tive a intenção de que elas exercitassem a capacidade participativa e organizativa, através da resolução de problemas práticos, que remetiam também às suas vivências em uma ocupação de terras e ao cotidiano do acampamento ou assentamento. Por outro lado, pretendi que a atividade fosse uma grande brincadeira de imaginação, trabalhando a criatividade infantil, as linguagens corporais, artísticas e discursivas das crianças. Além disso, para a finalização, realizamos uma discussão coletiva, como se fosse uma grande “entrevista” sobre os temas que surgiram na dinâmica. A presença dos adultos, educadoras e mães das crianças, também possibilitou observar as relações intergeracionais nesses processos de participação, auto-organização e reflexão das crianças.

Tive a sorte das crianças terem gostado da atividade, pois elas me convidaram para replicá-la no Encontro Regional Sem Terrinha. Diferentemente do convite para a Oficina, foi a minha relação com as crianças e avaliação delas que provocou a minha participação no Encontro Regional, em novembro de 2019. Ali tive a oportunidade de observar um outro momento desse processo sistemático da participação das crianças no movimento social. A realização da mesma dinâmica naquele outro contexto trouxe novos elementos para a análise

da participação das crianças, principalmente, os limites da participação delas no cotidiano da família, da escola e da comunidade.

Assim, a minha implicação como educador abriu a oportunidade de construir também uma postura de pesquisador, criando uma estratégia de pesquisa não prevista no início do doutorado, o que chamo de *educar-pesquisando* ou *pesquisar-educando*, mas que contribuiu para a observação e apreensão de muitos elementos para a análise da participação política das crianças nesta tese.

Estes quatro momentos da pesquisa aqui relatados não foram decisões ou escolhas apriorísticas do pesquisador, mas surgiram pela demanda do próprio movimento social. No envolvimento do pesquisador como educador nas realidades pesquisadas, tais atividades tornaram-se estratégias metodológicas que puderam evidenciar a presença das crianças no cotidiano da luta pela terra e a maneira como a infância faz parte da dinâmica do movimento social, participando ativamente dos processos de resistência da comunidade em que vivem e/ou das discussões sobre seus direitos, uma vez que as questões políticas também as interessam e atravessam suas experiências infantis.

As reflexões e análises aqui feitas mostraram a maneira pela qual o meu lugar de educador-pesquisador condicionou minhas relações na pesquisa de campo, contribuindo na conformação do desenho metodológico da pesquisa. Como vimos, tanto o tema e objetivos, como espaços e momentos de observação e as estratégias metodológicas utilizadas estiveram vinculados ao lugar por mim ocupado. Concomitantemente, o fazer da pesquisa deu outros contornos para esse meu lugar de educador-pesquisador, por muitas vezes enquadrado, em que, como educador “convidado”, de fora, estabeleci também certas liberdades nas relações com as crianças que me possibilitaram a realização das estratégias metodológicas planejadas, tanto nas atividades educativo-investigativas como nas entrevistas com as crianças.

Entendo que, ao descrever e analisar o meu lugar, foi possível compreender a maneira como ele teve impacto na produção dos dados desta pesquisa e nas análises feitas nesta tese sobre a participação política das crianças. Ao observar espaços e momentos que fazem parte de dinâmica de organização do movimento social, pude apreender como se têm estruturado no MST a participação das crianças no cotidiano da luta pela terra. No período da pesquisa, tive a oportunidade de acompanhar uma parte de um processo que estou chamando de sistemática de participação das crianças na dinâmica e história do MST, como mostrei ao presenciar o processo de reorganização interno do movimento social provocado pelas decisões políticas das crianças e que motivaram a realização da Oficina Estadual e da participação das crianças na coordenação, organização e condução do Encontro Regional Sem Terrinha.

Por outro lado, há que se ressaltar o cuidado e um olhar crítico sobre o que significa a participação do pesquisador, no sentido da implicação aqui relatada, no fazer da pesquisa. Se por um lado, o meu lugar de educador-pesquisador me permitiu o acompanhamento de momentos e espaços importantes que são, por vezes, negados a outros/as pesquisadores/as com uma relação mais distanciada do movimento social; por outro, a minha participação como educador no MST não pôde prescindir do estabelecimento de uma certa externalidade em relação ao próprio movimento. Ruth Cardoso (1986) chama atenção de que a intensificação da ideia e prática da participação, no binômio observação participante, foi justificada pela identificação de propósitos políticos entre o pesquisador e pesquisado, em que, no limite, isso reduziria a pesquisa à denúncia e transformaria o pesquisador em porta-voz do grupo. Para a autora, essa postura eliminaria um passo importante da pesquisa participante, que é o estranhamento como forma de compreender o outro.

O cuidado foi não tomar a minha participação e meu engajamento político na luta junto ao MST como uma aderência total, como se movimento social e o sujeito pesquisador fossem equivalentes e, por isso, os discursos se aproximariam. Nesse sentido que a reflexão sobre o lugar por mim ocupado durante o processo da pesquisa me ajudou a resgatar um estranhamento sobre a realidade observada, exercitando a capacidade de me surpreender, transformando o familiar no exótico e o exótico no familiar (DA MATTA, 1978). Capacidade que ficaria “amortecida quando se propõe a fusão total do discurso do investigador com o do grupo investigado” (CARDOSO, 1986, p. 101).

Lembro que no afã de afirmar as crianças como sujeitos políticos, característica que me saltava aos olhos nas experiências partilhadas, meu ouvido parecia programado a escutar delas elementos que eu buscava para justificar a capacidade de ação política das crianças desvinculadas dos adultos. No entanto, em suas falas nas entrevistas, assim como nas descrições das situações empíricas observadas, os dados me gritavam sobre a centralidade das relações intergeracionais na participação política das crianças no movimento social, aspecto também salientado pela banca de qualificação. Meu esforço foi de voltar a estranhar, re-observar, recontar o vivido em campo afim de não afirmar categoricamente algo que a realidade observada não me mostrava, mas que, por vezes, tentava justificar uma vez que se aproximava do discurso do próprio movimento social. Como afirma a autora, a prática de pesquisa

precisa valorizar a observação tanto quanto a participação. Se a última é condição necessária para um contato onde afeto e razão se completam, a primeira fornece a medida das coisas. Observar é contar, descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos, construindo cadeias de significação. (CARDOSO, 1986, p. 103)

Nesse sentido, o meu lugar de dentro, mas também de fora, ajudou-me a refletir criticamente a minha implicação junto aos sujeitos da pesquisa, o que possibilitou o estranhamento da realidade pesquisada, contribuindo para as questões que se evidenciaram nesta investigação. Ressalto que esta pesquisa se construiu a partir desse lugar por mim ocupado e de meus posicionamentos diante do contexto político que vivemos e das condições concretas vividas pelas crianças e famílias na luta pela terra no Brasil. Contudo, é justamente pelo reconhecimento da minha responsabilidade ética e política com os sujeitos pesquisado, que entendo a importância de uma reflexão crítica sobre esse meu lugar e a maneira como esse olhar estranhado pode contribuir para a própria luta das crianças Sem Terrinha, como também para o aprofundamento das discussões do campo dos estudos sociais da infância.

Assim, a descrição do meu percurso de pesquisa aponta para algumas questões que ajudam a pensar outras pesquisas com crianças em movimentos sociais, como: o grau de envolvimento da/do pesquisadora/pesquisador com o movimento social; o contexto e a dinâmica das ações do movimento social no período da investigação (de mais estabilidade ou maior mobilização política); e o escopo da pesquisa (neste caso a observação das diferentes formas de participação política das crianças, que se realizaram tanto em um território, como o acampamento, mas também nos eventos e encontros das crianças, configurando um leque de espaços para a pesquisa). No caso desta tese, o educador-pesquisador, já inserido na organização do movimento social, teve a oportunidade de se engajar nos espaços e com as práticas e atividades demandadas pelo próprio movimento. Contudo, como vimos, contextos e momentos distintos vivenciados pelos sujeitos de pesquisa na luta pela terra, apresentaram diferentes possibilidades de estratégias metodológicas para a pesquisa, evidenciando formas diversas de participação e perspectivas distintas sobre as experiências das crianças em contextos de luta social.

2. Da agência à participação política das crianças

O que significa pensar sobre a participação infantil desde uma perspectiva latino-americana? De que maneira essa perspectiva tensiona e modifica o olhar sobre os estudos da infância? Como o contexto sócio-histórico da América Latina influencia as concepções e práticas de participação das crianças? Essas são algumas das perguntas que me fiz durante a escrita desta tese e que não cessaram de ressoar a cada momento que estudava, observava e vivenciava com as crianças suas experiências de infância e de participação.

As experiências das crianças Sem Terrinhas parecem questionar, tensionar ou colocar em suspeição os conceitos, categorias e perspectivas do campo hegemônico dos estudos sociais da infância. Tais experiências mostram que não é somente o lugar de onde se fala, tomado como contexto empírico, que modifica os estudos sobre as infâncias, mas que os contextos condicionam a partir de quais parâmetros, valores, dinâmicas e relações a participação infantil é realizada. Contextos que podem demandar outros conceitos e outras perspectivas de análise.

É muito comum no campo de estudos da infância a afirmação da pluralidade das infâncias, destacando sua diversidade na relação com os contextos estudados. Ressalto a importância de reconhecer a pluralidade de práticas culturais e modos de vidas que configuram a vida das crianças. Contudo, as diferenças culturais podem esconder as desigualdades estruturais que marcam experiências de infâncias tão distintas, principalmente entre os chamados Norte e Sul Global (LIEBEL, 2019) ou mundo minoritário e majoritário (PUNCH, 2016).

Da mesma maneira que, admitir a variabilidade cultural das infâncias, contida na ideia de infâncias múltiplas ou plurais, sem abordar as relações históricas e estruturais de poder e dos interesses do capitalismo, leva a uma leitura de outras infâncias como um exemplo marginal, exótico, que foge a norma ou ao modelo hegemônico de infância construído como universal ou global, como ressalta Lucia Rabello de Castro (2019). Tal modelo universal de infância aparece como princípio oculto, tanto nos documentos da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, baseado num tipo de sujeito de direito que carrega uma experiência social do chamado Norte Global; como também nos princípios e categorias que contribuíram para a conformação e legitimação da nova sociologia da infância como campo de estudos.

Os estudos da infância foram importantes na compreensão da infância enquanto categoria construída historicamente e que faz parte da estrutura da sociedade, enquanto ordem geracional. Além disso, o reconhecimento da criança como ator social, que tem agência e participa do mundo, contribuiu para a conformação de uma agenda de pesquisa que colocou a infância e as crianças como sujeitos legítimos de serem estudados. Contribuiu, também, para a afirmação dos direitos das crianças, com inegável impacto para assegurar seus direitos básicos no mundo todo. Contudo, ao mesmo tempo que se concebe a infância como construção social, esse campo de estudos afirma um tipo de infância sobre o qual seu olhar se volta e que se impõe globalmente como cânone universal. O mesmo campo de estudos que concebe a diversidade das experiências de infância, as considera como variantes de uma noção de infância que se constitui como hegemônica. Assim, o reconhecimento da diferença se faz, desde um ponto de vista eurocentrado, se mantendo a validade do modelo, dos conceitos e categorias que a ele vinculados (CASTRO, 2019).

Ainda que afirmem que os estudos e pesquisas das infâncias no Sul Global ou mundo majoritário estejam trazendo contribuições e questionamentos para as categorias centrais do campo, a maioria dos estudos que circulam internacionalmente tem sido feitos por pesquisadoras/es do Norte que se deslocam para países periféricos para estudarem outras infâncias (AITKEN, 2018 apud CASTRO, 2019). Movimento que carrega dois problemas: um primeiro é a observação e análise de infâncias de países do Sul Global a partir das perspectivas e olhares de pesquisadores/as de fora. Ao fazerem isso tendem a utilizar as mesmas categorias que constituem as agendas de pesquisa, o que acabam por legitimá-las, mesmo na análise de infâncias distintas do modelo europeu. Algumas vezes, as realidades das crianças pesquisadas trazem elementos que colocam em questão essas categorias, importando antes modular as categorias, criando adjetivos (como veremos na discussão sobre agência), do que colocar em questão a validade da categoria para reflexão sobre contextos distintos.

Um segundo problema refere-se à publicação e circulação desses estudos. Como aponta a pesquisadora da infância Lucia Rabello de Castro (2019), na maioria das vezes os estudos são publicados em inglês e nos circuitos legitimados do Norte Global (Europa e Estados Unidos) a que pesquisadores do Sul pouco têm acesso, pelo idioma e porque são periódicos fechados, com custo alto para acesso. O que sugere uma desigualdade na produção e circulação do conhecimento, que acaba por privilegiar estudos, teorias, conceitos e perspectivas do chamado Norte. Por outro, a autora pontua que a vasta produção sobre a infância e crianças realizada nos países do Sul é desconhecida ou não lida pelas/os pesquisadoras/es do Norte (idem, ibidem). Um dos motivos seria a sua não publicação em língua inglesa (o que exigiria dos pesquisadores

lerem em outros idiomas); e sua circulação efetivar-se, muitas vezes, em redes acadêmicas não legitimadas pelo campo hegemônico. Assim que, os autores e leitores do campo hegemônico internacional dos estudos da infância, ao não acessarem essas literaturas produzidas em outros circuitos, restringem-se, como diz a autora, ao que é publicado em inglês que não é representativo e nem significativo em relação a complexa e robusta produção acadêmica dos países do mundo maioritário. Uma das armadilhas consequentes, é a continuidade do autorreferenciamento e legitimação das mesmas categorias do campo estabelecido.

Os pesquisadores sulistas que desejam ser incluídos nos círculos euro-norte-americanos do debate acadêmico sobre a infância devem ser fluentes em inglês e, acima de tudo, devem ser capazes, para participar do diálogo, de assimilar e se identificar com aquelas concepções e teorias produzidas no Norte de ampla circulação em periódicos internacionais²⁶. (CASTRO, 2019, p. 55 – tradução nossa)

Essa divisão internacional da produção de conhecimento também se evidencia em outras dimensões. Quando as pesquisas feitas na América Latina, África e Ásia não parecem invisibilizadas aos olhos do campo legitimado, esses estudos continuam referenciando a literatura dita clássica (do Norte), aplicando conceitos e conhecimentos hegemônicos ao invés de produzirem referenciais teóricos desde outras perspectivas. Isso acarreta a reafirmação constante da hegemonia dos temas, interesses de pesquisas e conceitos. Por um lado, as regras acadêmicas de validação e reconhecimento científicos impõem a produção e publicação internacionais, principalmente nos circuitos legitimados (onde publicação em outros países da América Latina, mesmo em língua espanhola, chegam a não serem considerados como periódicos internacionais). Por outro, cria-se uma dependência e subordinação dos campos ditos periféricos em relação ao campo mais geral e internacional (leia-se hegemônico), requerendo publicação nesses circuitos.

Diante desse quadro, uma pergunta a se fazer é quando, como e por quem foi produzido um modelo e centro legitimador do conhecimento? Isso nos leva a novamente colocar em questão a persistência de uma concepção de infância universalista nos estudos da infância, buscando elementos para compreensão de sua construção histórica, afirmando-se como modelo e medida para outras infâncias²⁷. Um elemento central é que, diante da construção de uma ideia universal de infância, toda a diversidade de experiências de infância do Sul Global é tida como

²⁶“Those Southern researchers who are keen on being included in the Euro-North American circles of academic debate on childhood must be fluent in English and, above all, must be able to assimilate and identify with those conceptions and theories produced in the North of ample circulation in international journals in order to take part in the dialogue.”

²⁷Cabe ressaltar que não se ignora o importante deslocamento no campo de estudos científicos sobre a criança, ao longo do século XX, de uma psicologia universalista, normativa e padronizadora para uma produção de caráter interdisciplinar, que deu visibilidade aos contextos socioculturais das infâncias.

diferença, categorizadas como uma *outra* infância. Tal relação é um desdobramento da constituição de um *outro* a partir dos violentos processos de colonização e racialização dos povos na América Latina e África. A missão civilizatória dos projetos coloniais tratou de modernizar as sociedades ditas primitivas e atrasadas, impondo um ideário iluminista, seus valores e conhecimento, tornando a si próprios como centro de autoridade na produção e difusão do conhecimento válido.

Assim, tomar uma perspectiva latino-americana, desde a observação da infância Sem Terrinha, me comprometo a colocar em suspeição a ideia universal de infância, assim como os conceitos e perspectivas sobre participação desde o campo hegemônico dos estudos sociais da infância. Ao me propor adentrar à essas discussões me coloco num debate que explicita a instabilidade das categorias analíticas (HARDING, 2019) da teoria dos estudos sociais da infância.

A crítica aos mecanismos acadêmicos de produção, circulação e difusão do conhecimento do campo não implica a negação da construção de um diálogo e a defesa de um encapsulamento teórico. Faz-se fundamental, inclusive para avanço epistêmico no campo, a difusão das pesquisas produzidas nos espaços legitimados, afirmando as diferenças e desigualdades das infâncias e da produção do conhecimento sobre as crianças.

Nesse capítulo apresento, então, minha trajetória de estudos dentro desse debate e a maneira como fui me aproximando e afastando de alguns conceitos, a partir das críticas, limites e possibilidades que eles apresentavam para a análise de experiência de infância nos movimentos sociais.

2.1. Os debates sobre a agência infantil

Ao iniciar meus estudos teóricos sobre a participação infantil me deparei com uma série de trabalhos que enfatizavam a afirmação da agência das crianças no mundo. Nesses textos o conceito de agência era utilizado como algo dado, um postulado intacto que, ao ser destacado, se apresentava como um elemento legitimador daquelas pesquisas ao afirmar-se, de maneira apriorística, a capacidade de ação das crianças no mundo, como observa criticamente Spyrou (2018). Ao centralizarem a análise na capacidade de agência das crianças, perdia-se de vista as relações de poder intergeracionais, assim como outras restrições à sua ação condicionadas por fatores como classe, etnia e gênero. Além disso, ao não levarem em conta as relações sociais

em que as crianças estão imbricadas, as pesquisas traziam uma perspectiva individualista do conceito de agência infantil.

Na busca por compreender a participação política das crianças em movimentos sociais latino-americanos, observei que, ao se mobilizarem nas lutas por demandas e problemas concretos, suas ações políticas se conformam a partir de uma vivência coletiva, que se estrutura, se mantém e se reproduz a partir das relações intergeracionais, tendo a participação como princípio fundamental. Nesses processos, ganhem destaques as ações políticas das crianças, conformadas dentro de um sujeito coletivo que é o movimento social. No caso das crianças Sem Terrinha, os contextos em que vivem parecem engendrar diferentes formas ação política e de participação infantil, que não encontravam eco nos estudos sobre agência infantil. Entretanto, ainda me parecia importante refletir sobre o conceito, uma vez que é ele que traz a ideia da ação social das crianças.

Essas primeiras impressões e incômodos me levaram a buscar outros trabalhos que estivessem refletindo acerca dos limites do conceito. As novas leituras me mostraram um movimento atual no campo dos estudos sociais da infância de crítica e complexificação do conceito de agência. Assim, busco aqui apresentar esses debates, evidenciando as tensões, contradições, limites e possibilidades da agência infantil para esta pesquisa.

2.1.1. A ênfase na agência

Algumas autoras/es ressaltam que no processo de construção do campo dos novos estudos sociais da infância, houve uma grande ênfase na agência das crianças (MAYALL, 2002; PUNCH, 2016; SPYROU, 2018). A afirmação da agência infantil teve um objetivo primordialmente político (OSWELL, 2013), uma vez que, contra as ideias e noções dominantes sobre a infância, foi preciso um discurso forte e incisivo, capaz de gerar uma mudança de paradigma para se pensar uma nova ontologia infantil.

Essa posição política e, ao mesmo tempo, teórica foi, segundo Alan Prout e Alisson James (1997), uma das principais características da mudança paradigmática, uma vez que colocou o papel ativo das crianças na construção de suas próprias vidas e do mundo social. Crianças passaram a serem vistas como atores e agentes sociais. Elas atuam, transformam e reproduzem o mundo em que vivem, apesar dos constrangimentos estruturais a que estão submetidas, pressuposto central da chamada Nova Sociologia da Infância, que emerge a partir das últimas décadas do século XX.

As críticas contemporâneas a esta produção apontam que a agência infantil foi compreendida como pressuposto teórico, ao invés de ser resultado de uma pesquisa empírica sobre as possibilidades e limites da agência das crianças (KING, 2007 apud SPYROU, 2018). Observa-se também, a produção de um grande volume de estudos empíricos que ilustram as diversas maneiras pelas quais as crianças afirmam-se como atores sociais, sendo ainda limitados os avanços teóricos desse paradigma (PUNCH, 2016). Para Spyrou (2018), a “descoberta” das crianças como agentes tornou-se uma armadilha em que, após 30 anos, a recorrente afirmação da agência das crianças transformou-a em uma proposição axiomática. Uma premissa sem questionamentos.

Assim, a ênfase na ideia de agência, ao mesmo tempo que foi importante na constituição do campo dos novos estudos da infância levou a uma celebração excessiva da agência, ignorando ou negligenciando as poderosas restrições que moldam a vida das crianças e limitam o seu potencial transformador. O risco de certa reiteração sobre o tema nos leva a questionar, como Angela Nunes e Maria Rosário de Carvalho (2009), uma certa reificação da categoria de agência. Reificação que esconde e nubla as relações sociais de poder e os constrangimentos estruturais que estão por trás das possibilidades ou limites da agência infantil. Por isso decido colocá-la aqui temporariamente em suspeição e me pergunto: como ir além da ênfase no potencial transformador da agência infantil? No intuito de contribuir no enfrentamento dessa pergunta, apresento alguns caminhos de reflexão que autoras/es tem realizado a partir das críticas ao conceito de agência.

As reflexões mais contemporâneas sobre a agência têm afirmado uma perspectiva mais relacional, observando-a a partir das relações sociais entre os sujeitos. Isso porque, no ímpeto de afirmar as crianças como atores sociais, as pesquisas encobriram as condições sociais de suas vidas e perderam a referência da ordem geracional nas análises. As tentativas de descentralização da ideia de criança individual, reflexiva e autônoma têm criado novas possibilidades de observar outras experiências de infância.

Esse descentramento é importante para compreender as relações sociais e estruturais nas quais as crianças estão imersas (SPYROU, 2018), e entender a agência como resultado de circunstâncias e condições contextuais, históricas, políticas, sociais, econômicas e estruturais. A crítica recai, então, sobre o pressuposto da agência como uma característica pessoal, inerente aos sujeitos. Autoras e autores contemporâneos tem reafirmado que ela é resultado de relações sociais, vista como parte de uma rede complexa (LIEBEL, 2019), em que a agência deve ser vista de modo “siempre relacional y nunca una propiedad, siempre es colocada en intersticios” (OSWELL, 2013, p. 270).

Algumas contribuições sobre o caráter relacional do conceito de agência advêm das teorias feministas, a partir de dois aspectos. Uma primeira crítica advém das teorias do cuidado, que tem formulado uma compreensão a partir das relações de interdependência entre sujeitos, questionando um ideal de sujeito autônomo, como muitas vezes é afirmado nos trabalhos sobre agência infantil (WIHSTUTZ, 2016 apud LIEBEL, 2019). Outro aspecto é abordado por Leena Alanen (1994 apud PAVEZ-SOTO e SEPÚLVEDA KATTAN, 2019) ao destacar o peso das relações de poder entre adultos e crianças. Para a autora, as relações sociais entre adultos e crianças operam em um sistema geracional estabelecido, profundo e duradouro, como uma estrutura relacional onde as crianças ocupam a posição de classe subordinada. “La infancia se representa en relación con la concepción del adulto, del mismo modo como, en el patriarcado, la mujer y la feminidad se definen en oposición al modelo masculino” (idem, p. 200). A ação social das crianças emergiria, assim, a partir do lugar subordinado que elas ocupam. O enfoque relacional considera, então, que as relações entre crianças e adultos mobilizam os diversos âmbitos da vida e das relações estruturais nas quais as crianças estão envolvidas.

Uma vez que não está claro ainda o grau, impacto e natureza da agência das crianças (questões que também podem ser feitas sobre a agência de adultos) (BLUEBOND-LANGNER e KORBIN, 2007 apud PUNCH, 2016), o ponto não deveria ser afirmar se as crianças têm agência ou não, mas quando, onde e como esta acontece (SPYROU, 2018). Diante disso, os esforços têm sido no sentido de matizar e/ou complexificar as análises da agência infantil, numa perspectiva relacional, o que tem introduzido uma série de adjetivações à agência.

Em um trabalho sobre jovens trabalhadoras domésticas em zonas rurais da Tanzânia, que desenvolvem longas jornadas de trabalho, com baixos salários, enfrentando uma série de possíveis abusos, Natascha Klocker (2007 apud PUNCH, 2016; SPYROU, 2018) desenvolve as noções de agência fina/frágil (*thin agency*) e agência espessa/grossa (*thick agency*) como um continuum para compreender a agência restrita de crianças e jovens em diferentes contextos. O primeiro tipo de agência refere-se a decisões e ações cotidianas realizadas em contextos mais restritivos e com poucas alternativas viáveis. O segundo se refere a instâncias em que alguém é confrontado com uma ampla gama de opções. Segundo a autora, de acordo com elementos relacionais como estruturas, contextos e relacionamentos, a agência de uma pessoa pode expandir ou restringir.

Honwana (2005 apud LIEBEL, 2019) usa o termo “agência tática” para falar de como crianças-soldados em Moçambique têm que lidar com condições concretas e pressões imediatas em suas vidas. Ela a diferencia da “agência estratégica”, a qual implica uma consciência de que o resultado de suas ações a longo prazo poderia ocasionar mudanças políticas. Ao exercer sua

agência táctica as crianças, ainda que estejam “particularmente en peligro su vida e integridad física, siempre están buscando formas de hacer que la situación sea la mejor para ellos y las personas que los rodean” (LIEBEL, 2019, p. 44).

Os exemplos acima recolocam a questão da vulnerabilidade das crianças nas análises. Esta tem sido compreendida como limitadora à capacidade das crianças de atuarem no mundo. No entanto, esses estudos ao invés de mais uma vez vitimizar as crianças, apontam a maneira como elas lidam com os contextos sociais e suas vulnerabilidades ao agirem, tomarem decisões e exercitarem sua agência. Sobre essa questão Mizen e Ofosu-Kusi (2013 apud PUNCH, 2016; LIEBEL, 2019), ao pesquisar o movimento das crianças de rua em Gana, argumentam que a vulnerabilidade é fundamental para conceituar a agência das crianças, não entendendo-a apenas como força limitadora. São as vulnerabilidades que, ao fazerem parte de suas condições de vida, as impulsionam a agir de determinada maneira, revelando que sua agência implica uma consciência dessas condições (SPYROU, 2018).

Liebel (2019) chama atenção para outros estudos realizados em países africanos e na América Latina que mostram que “las condiciones materiales y socioculturales no necesariamente conducen a la limitación de la capacidad de actuar, pero pueden también motivar a los niños y jóvenes a propias iniciativas y acciones” (p. 43). O autor apresenta uma pesquisa realizada no México com crianças entre 12 e 18 anos que são obrigadas, pela pobreza em que vivem, a migrar, e que elas por sua própria iniciativa formam redes de apoio e servem de orientação aos mais velhos. Elisa Sardão Colares (2019) apresenta reflexões parecidas ao analisar as crianças das caravanas de migrantes que saem de países centro-americanos, como Honduras e Guatemala, com destino aos Estados Unidos.

Uma questão importante nesse debate refere-se as ações das crianças, negativizadas pelos adultos e positivadas por elas próprias. Algumas autoras questionam se essas situações poderiam ser lidas como expressão de uma agência negativa, do ponto de vista adulto, como por exemplo, “en el delito, la deserción escolar, el consumo de drogas (...) y las pandillas o los grupos contraculturales” (PAVEZ-SOTO e SEPÚLVEDA KATTAN, 2019). Para Samantha Punch (2016), se a agência infantil é considerada negativa, desafiadora ou problemática pelos adultos, é provável que ela seja questionada ou tente se reduzir as ações das crianças. A agência infantil se baseia na construção social da ideia de infância, mas é, ao mesmo tempo, a percepção adulta da agência e das necessidades infantis que parecem estruturar esses processos. Portanto, a análise da agência infantil precisa estar localizada nas relações de ordem geracional que a condicionam.

Nesse sentido, Bordonaro e Payne (2012) se referem à essas situações como agência ambígua, em que crianças e jovens desafiam a ordem moral, social e legal, ou contrastam com as noções idealizadas de uma infância hegemônica/dominante (PUNCH, 2016; LIEBEL, 2019). As crianças atuam em situações contraditórias e suas ações não podem ser avaliadas como boas ou más. Às vezes se consideram as crianças como vítimas e outras vezes como agressoras, delinquentes. “Los niños em cuestión aquí no pueden ser entendidos ni simplemente como víctimas indefensas, ni como personas que pueden actuar a voluntad o encontrar respuestas perfectas a todos los problemas que tienen que enfrentar” (LIEBEL, 2019, p. 44).

Para Punch, essa tensão entre concepções e apreensões sobre a agência infantil por adultos e crianças, que se manifestam tanto na academia, quanto nas arenas da política e nas práticas sociais, evidencia ainda mais uma incompatibilidade entre os direitos das crianças à participação e à proteção.

Uma esfera emblemática de participação das crianças é o trabalho, em que, na América Latina, África e Ásia organizações de crianças e adolescentes trabalhadoras têm construído importantes experiências de defesa de seu direito de trabalhar, ao mesmo tempo que se colocando contra as condições de exploração de seus trabalhos. Na América Latino, a experiência do Movimiento de los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (MNNAT) se coloca como um exemplo de movimento social de crianças que luta para a transformação das condições de vida que são impostas (LIEBEL, 2019; CUSSIÁNOVICH, 2008, 2010). “Una de las características de una forma de agencia transformadora es que los niños y niñas en sus lugares de vida adquieren ideas de una vida mejor juntos y se comprometen colectivamente para ello” (LIEBEL, 2019, p. 45).

Protagonismo infantil ou participação protagônica é como tem se denominado a agência coletiva das crianças dentro da corrente latino-americana dos estudos da infância, segundo Lourdes Gaitán Muñoz (2016). Para Manfred Liebel (2007), o protagonismo infantil se manifesta quando as crianças se compreendem como sujeitos sociais e se sentem capazes de participar e transformar a realidade. Jessica Taft (2019) compreende que a discussão sobre o protagonismo infantil representa uma teoria mais abrangente sobre a agência coletiva das crianças em movimentos sociais da América Latina. Outro exemplo são as organizações estudantis em que crianças e jovens têm participado em protestos e movimentos sociais (como marchas de rua e ações de reivindicação política) e que tem incidido em processos de mudanças nos marcos jurídicos e institucionais (RIFO, 2013 apud PAVEZ-SOTO e SEPÚLVEDA KATTAN, 2019). Contudo, Corona Caraveo e Morfín Stoopan (2000) sustentam que o conceito de protagonismo pode ser mal interpretado, se entendido como o exercício de um papel

principal ou como uma atuação sem interferência dos adultos, uma vez que não se leve em conta as relações de interdependência e de poder entre adultos e crianças. Abordo a discussão sobre protagonismo infantil mais a frente neste capítulo, tentando aprofundar algumas destas questões.

Sobre a importância das relações de interdependência, Samantha Punch (2016) aponta o papel das interdependências negociadas para compreender a agência e a posição das crianças como atores sociais. Sua pesquisa explorou a agência infantil de crianças rurais trabalhadoras na Bolívia, em que diante da dureza das restrições estruturais, elas lançavam mão de uma série de estratégias para afirmar sua agência ao combinar trabalho, escola e brincadeira. Negociavam sua posição e seu trabalho dentro da ordem geracional, tanto nas relações criança-adulto quanto nas relações intrageracionais entre irmãos. Na mesma direção, Punch cita o trabalho de White e Choudhury (2010) que analisam os direitos das crianças em comunidades de Bangladesh. As autoras observam que a agência infantil não é autônoma e precisa ser apoiada pelos adultos, compreendendo-a como coletiva e não individualizada.

Outro trabalho interessante é o de Madeleine Leonard (2016) que propõe o conceito de geragência (*generagency*), o qual estabelece uma relação de interdependência entre os conceitos de geração e agência. A autora reconhece as crianças como agentes, mas que estão situadas e limitadas pela estrutura das relações geracionais. Ela propõe, ainda, dois outros conceitos: intergeragência (*inter-generagency*) que se refere as relações hierárquicas e de poder entre adultos e crianças e; intrageragência (*intra-generagency*) que enfatiza as relações geracionais entre crianças a partir das variáveis estruturais de raça, classe e gênero, que condicionam diferentes experiências de infância.

Por último, reforço a preocupação de Spyrou (2018) de que não podemos incorrer no perigo de esgotar a análise da agência nos micros eventos das interações cotidianas, o que pode resultar em mais uma forma de reificação da agência e celebração do seu potencial transformador. Afirma-se a importância de situar a materialidade da vida das crianças dentro de relações estruturais que as afetam. As análises micropolíticas, para alguns autores/as, podem ignorar questões mais amplas de desigualdades, marginalização, exploração, opressão, constrangimentos e limitações. A ênfase nas práticas individuais das crianças despolitiza processos e relações de poder que ocorrem em determinados contextos históricos, socioeconômicos e políticos (MITCHELL e ELWOOD, 2012 apud SPYROU, 2018).

2.1.2. Interpretações críticas à agência

Para além dos trabalhos que buscam avançar na compreensão da agência infantil, observa-se um conjunto de posições contundentemente críticas. Um dos autores é David Lancy (2012), que compreende a existência de um movimento geral em favor da agência que é etnocêntrico, classista e hegemônico. Para ele, os esforços em defender a agência impõe um modelo ocidental para o resto do mundo. Por isso, diz que não devemos nem elogiar e nem enterrar o conceito de agência, mas enfrentá-la com todas as ferramentas empíricas que temos disponível.

Uma segunda crítica que se apresenta aponta que, no ímpeto de afastar a racionalidade adultocêntrica e afirmar as crianças como atores sociais, a ênfase na agência afirma um tipo de sujeito próximo de um adulto idealizado. Como questionam Nunes e Carvalho (2009),

Será que a agência das crianças só é passível de se manifestar (ou de ser reconhecida) em ações que são típicas do universo dos adultos? Será que na ânsia de tornar a criança um agente social e de lhe reconhecer uma sociabilidade plena, nós, adultos, cientistas e cidadãos, estamos correndo o risco de as adultizar? (p. 82)

A extensão de características tidas como adulta às crianças, tais como agência, autonomia e voz, recolocaria a adulez como uma presença fantasmagórica (COOK, 2011 apud SPYROU, 2018), sendo necessário analisar criticamente como as crianças expressam sua agência, para não se reproduzir um modelo de agência adulta (VALENTINE, 2011 apud SPYROU, 2018). Para outros autores/as, o conceito de agência não se refere somente a um sujeito adulto, mas a ideia burguesa de ação individual e autônoma, correspondente também a um sujeito masculino e branco (LIEBEL, 2019; TISDALL e PUNCH, 2012), o que se aproxima da crítica de David Lancy apontada acima.

Outras críticas advêm do questionamento da aplicabilidade da teoria da estruturação de Anthony Giddens aos estudos da infância. As “crianças são, por exemplo, agentes sociais no sentido de Giddens?” (SPYROU, 2018, p. 120 – tradução nossa). Pavez-Soto e Sepúlveda Kattan (2019) reconhecem um caráter adultista da teoria mais geral da agência, uma vez que não se referem às crianças. Ainda assim, creem que isso não implica na sua invalidação. Para outras/os autoras/es isso deveria ser visto com maior preocupação.

Me incluo neste último grupo, adicionando ainda outros elementos: teoria sociológica de Anthony Giddens, de onde emerge o conceito de agência utilizado pelos estudos sociais da infância, traz como pressuposto um sujeito independente, autônomo, racional, reflexivo, obstinado, intencional, travestido de um sujeito universal (OSWELL, 2013). A ideia de agência implica na afirmação desse indivíduo genérico, mas que é marcado com características específicas que se aproximam muito mais das características imputadas aos adultos. Tal

insistência no modelo de uma racionalidade reflexiva e capacidade de ação autônoma poderia limitar a aplicabilidade do conceito de agência para as crianças.

O modelo de sujeito contido na ideia de agência de Giddens relaciona-se com o contexto da época no qual o autor produz sua teoria social. Os dois livros principais²⁸ em que discute a ideia de agência, a partir da sua teoria da estruturação são publicados em meio a transformações estruturais no mundo, nas quais o autor observa a potência das ações dos indivíduos nessas transformações. Um período de crise estrutural do capitalismo nos 1970 e sua reestruturação produtiva flexível (crise do estado de bem-estar social, terceira revolução industrial, Toyotismo, terceirização do trabalho, etc.); reestruturação política com a crise dos países socialistas e constituição do Estado neoliberal, das políticas de liberação comercial e desregulamentação financeira (neoliberalismo e financeirização do capital) e; reestruturação cultural com as ideias pós-modernas, o neopositivismo, o neoliberalismo, etc.

A reestruturação produtiva do capital marca uma crise no movimento sindical e dos trabalhadores na Europa, o qual parecia vinculado a sociedade industrial do passado. Nesse sentido, as grandes narrativas da transformação social, baseadas nos sujeitos coletivos da história, dão lugar a uma nova compreensão do sujeito nas teorias sociológicas e políticas, do retorno ao ator social (TOURAINÉ, 1984.), em que os valores da individualidade, da racionalidade e da identidade dão suporte às lutas liberdades individuais. É assim, um tempo, dentro das ciências sociais, marcado também pelo questionamento das dicotomias clássicas como indivíduo/sociedade, subjetividade/objetividade, agência/estrutura etc.

Como um homem de sua época, o autor implica-se na política britânica, contribuindo na elaboração do projeto da Terceira Via, implementado em 1997 por Tony Blair, ex-primeiro-ministro do Reino Unido, de quem Giddens foi assessor. A proposta da Terceira Via visava reformular as teorias da social-democracia, numa tentativa de reconciliação entre a direita e a esquerda, buscando se colocar entre o neoliberalismo e o socialismo. O autor defendia, por um lado, uma política de abertura, desregulação e a desestatização das economias nacionais, muito próximo das ideias neoliberais de Estado mínimo que ganhavam força com Margaret Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Regan, nos Estados Unidos, e; por outro, uma interferência moderada do Estado na economia, principalmente nos direitos e responsabilidades sociais em segurança, saúde, educação e previdência. Vista como um projeto de centro-esquerda, a sua implementação

²⁸Em *Problemas centrais na teoria social: ação, estrutura e contradição na análise social*, de 1979, o autor inicia o debate sobre a tensão entre ação dos indivíduos e a estrutura social, o qual dará elementos para a publicação, em 1984, do livro *A Constituição da Sociedade: Esboço da Teoria da Estruturação*, em que aprofunda suas reflexões e delinea de maneira mais complexa a relação estrutura-agência.

em países como Austrália, Inglaterra, Estados Unidos e Brasil, estiveram mais próximas das políticas conservadoras, de direita (DARDOT e LAVAL, 2016).

Entendo, desse modo, que em sua teoria social o sociólogo parece dialogar diretamente com o seu projeto político da Terceira Via, em que tenta conciliar polos dicotômicos, tanto na teoria, quanto na prática política. Parece falar também dessas disputas entre aspectos políticos mais à direita ou à esquerda, em que o autor tenta dar uma solução teórica para as tensões políticas, econômicas e sociais da época. Em sua teoria da estruturação, Giddens parece falar desse mundo em mudança, entre um antigo mundo “estruturado”, com um Estado forte, capaz de assegurar a vida e os direitos do povo, e um mundo que clama pelas liberdades, por uma flexibilização e uma atuação ativa dos sujeitos nessas transformações. Para o autor, a relação dialética entre agência e estrutura, se apresenta como possibilidade de transformação das estruturas sociais pela agência dos indivíduos. Ele observa uma potência nas ações individuais capazes de promover mudanças necessárias na sociedade. Mudanças que produzem novas estruturas, as quais estruturam as ações dos sujeitos.

Assim, se os conceitos falam da subjetividade de um contexto e de uma época, a ideia de agência parece referir-se a um sujeito independente, livre, autônomo, capaz de se interpor as grandes narrativas e estruturas da sociedade. Tal indivíduo, através da sua ação na relação com a estrutura, mostra-se capaz de, consciente e reflexivamente, modificá-la. Tal compreensão de sujeito parece indicar uma perspectiva neoliberal e individualista. Nesse sentido, se tomamos de empréstimo esse conceito de agência como princípio para o reconhecimento das crianças como atores sociais, carregamos essa concepção de sujeito caracteristicamente adulto (independente, livre, autônomo, racional etc.), além de uma concepção individualista de liberdade e ação social. Por isso me pergunto: seriam esses os elementos que melhor configuram a ideia de agência infantil? Em outros termos, seria essa concepção de agência infantil capaz de nos ancorar na compreensão das diferentes experiências de infância no mundo? Ela contribui para analisar as infâncias nos movimentos sociais latino-americanos?

Para além desse breve parênteses, adicionaria também uma outra crítica ao conceito de agência: a colonialidade silenciosa que ele carrega. Nos estudos decoloniais (OLIVEIRA, 2020) ou pós-coloniais (LIEBEL, 2019), tem-se argumentado que a ideia de infância que se tornou hegemônica, surgida no fim da Idade Média na Europa, está intimamente vinculada aos processos de colonização e que as diversas experiências de infância e condições sociais em que vivem as crianças nos países do Sul Global parecem escapar deste modelo dominante de infância. Nesse sentido, as discussões e conceitos dos estudos sociais da infância, incluindo a agência, carregam consigo um modelo hegemônico e ideal de infância, compreendendo como

problemáticas ou desviantes outras experiências de agência infantil que não tomam como base a concepção eurocentrada. Samantha Punch (2016) afirma que grande parte das pesquisas que tem feito uma leitura crítica dos conceitos dos estudos sociais da infância têm emergido dos contextos mundiais majoritários²⁹, numa realidade em que muitas crianças têm que combinar trabalho, escola e diversão, contextos que questionam e complexificam as análises sobre a agência infantil.

Tais considerações se conectam a experiência das crianças Sem Terrinhas observadas aqui nesta pesquisa. Por fazerem parte de um movimento social, experimentam uma vivência coletiva, em que suas ações políticas são articuladas com as dos outros atores que compõem o movimento. Elas compartilham com os adultos tarefas e responsabilidades na construção do cotidiano nos acampamentos e assentamentos, assim como compatibilizam um certo grau de autonomia, sem uma separação estrita entre os mundos infantis e adultos. São também nos espaços educativos e de participação, possibilitados pelas educadoras/es, e que fazem parte do projeto político de sociedade do MST, que são garantidos momentos coletivos das crianças, entre elas, em que podem criar suas próprias formas de ação política. No entanto, é preciso um cuidado para dar conta da complexidade da infância Sem Terrinha, para não somente enfatizar a agência das crianças, mas reconhecer que vivem situações de vulnerabilidade, insegurança, falta de direitos etc., além de estarem imbricadas no interior de relações intergeracionais de poder, elementos que condicionam sua capacidade de ação social. Por isso, teço algumas considerações sobre o uso do conceito nesta tese.

2.1.3. Considerações sobre utilização do conceito de agência

Ante o exposto, me pergunto: vale a pena utilizar o conceito de agência nesta pesquisa?

Ao realizar esse caminho reflexivo, vejo que me aproximo do movimento crítico ao conceito de agência, evidenciando sua instabilidade no campo dos Estudos Sociais da Infância. David Lancy, como vimos, nos provoca no sentido de não celebrar e nem enterrar o conceito, mas enfrentá-lo com todas as ferramentas empíricas que temos disponível. Da mesma maneira, entendo que, quando Liebel (2012) fala da participação a partir de baixo (*participation from below*), aponta para tratar os termos não a partir da sua definição conceitual, de um conceito

²⁹“O mundo majoritário refere-se aos continentes economicamente mais pobres da Ásia, África e América Latina. Os termos mundos majoritário e minoritário são os preferidos, pois mudam a ênfase positiva para os países mais pobres, lembrando-nos que a experiência global mais comum da infância é a do mundo majoritário (...).” (PUNCH, 2016, p. 188 – tradução nossa).

abstrato, mas olhar para as experiências concretas das crianças. Perspectiva que o aproxima da antropóloga Cristina Toren³⁰, que, ao discorrer sobre a virada ontológica no desenvolvimento da antropologia, chama atenção para o esforço em se atentar aos conceitos nativos, ou seja, às palavras que os próprios sujeitos utilizam para descrever os fatos de sua vida social. A antropóloga sugere que, ao invés de utilizar um conceito, que tentemos descrever minuciosamente as situações, os fatos e os eventos observados. Nesse sentido, ao invés de utilizar a palavra agência, seria possível descrever as cenas observadas na pesquisa de campo sem recorrer ao conceito?

As reflexões de Ângela Nunes e Maria Rosário de Carvalho (2009) seguem na mesma direção ao considerarem que “a participação das crianças na vida social, independentemente de ter sido ou não alvo de pesquisa, reflexão e teorização antropológica, sempre existiu” (idem, p. 85). Não se trata, assim, de afirmar a existência da agência das crianças, mas, como aponta Spyrou (2018), de analisar e descrever, onde, como e quando ela ocorre. Por exemplo, ao descreverem uma situação em uma aldeia Xavante, em que a ação das crianças provocou discussões de assuntos latentes no interior da comunidade e que levaram a mudanças nos comportamentos de todos, as autoras ressaltam que as crianças não tiveram consciência do que fizeram e tampouco tinham ideia do que significava “participação social”. O importante, segundo as autoras, é que as suas ações tenham provocado impacto naquela comunidade, e que “do ponto de vista teórico, tenha havido o reconhecimento desse impacto, por parte do pesquisador, traduzindo-o por ‘agência’ e integrando-o ao debate em curso nos Estudos sobre Infância” (NUNES e CARVALHO, 2009, p. 89).

A partir das reflexões aqui apresentadas, fui entendendo que a análise das ações sociais das crianças em movimentos sociais, em que se é preciso considerar a sua dimensão política, se aproxima mais da ideia de participação infantil. Algumas noções do conceito de agência como o resgate do caráter relacional das ações infantis e da ideia de agência coletiva me parecem interessantes para pensar a experiência das crianças Sem Terrinha e serão levadas em conta nas análises desta pesquisa. Por isso, tentei estabelecer uma relação entre agência e participação nesta parte do capítulo quando ressaltei a experiência do movimento de crianças trabalhadoras na América Latina, destacando a ideia de uma agência coletiva das crianças. Entretanto, as experiências de crianças organizadas em movimentos sociais, em ações de protesto, marchas de rua etc. apresentam outras complexidades que me convidaram a refletir sobre o conceito de participação. Muitos dos trabalhos que li não deixam claro as diferenças entre os conceitos de

³⁰Discussão proferida em aula do minicurso que ela deu na Faculdade de Educação da UFMG, em março de 2018.

agência e participação, o que se apresentou como uma nova questão para essa pesquisa, a qual me dediquei também a refletir sobre e apresento essa discussão nesta próxima parte do capítulo.

2.2. Os problemas da participação infantil

A questão da participação infantil se apresentou nos estudos que fiz como um problema que coloca em evidência uma série de contradições. Trazer essa problemática para o centro da análise tem como objetivo refletir sobre essas contradições sem a pretensão de dar respostas ou apontar caminhos. Nos propomos aqui a ficar com o problema (HARAWAY, 2021), uma vez que ele aponta para a instabilidade das categorias analíticas (HARDING, 2019) das teorias dos Estudos Sociais da Infância, como vimos também na discussão sobre a agência infantil.

Inspirado nas reflexões de Sandra Harding (2019) sobre o processo de construção da teoria feminista, podemos compreender que “teorias coerentes e consistentes em um mundo instável e incoerente são obstáculos tanto ao conhecimento quanto às práticas sociais” (p. 99). A vida social, da qual as crianças fazem parte, e dentro da qual se formam e se testam as categorias analíticas, está em constante transformação, o que nos provoca a tomar as categorias dos estudos da infância como necessariamente instáveis. Ao lidar com sujeitos que requerem uma complexidade de análise e, ao mesmo tempo, com as transformações do mundo e das ciências humanas, a reflexão sobre as infâncias começaram a demandar novas categorias.

É a partir dessa instabilidade, tomada como elemento constituinte de um campo em formação, que trago para a discussão o conceito de participação infantil, colocando em suspeição o próprio conceito. Busco, dessa maneira, apresentar brevemente as diversas concepções e usos correntes da participação infantil nas pesquisas sobre a infância e as crianças, tratando de mostrar também seus limites e possibilidades, sem objetivo de resolver, mas de apontar de que maneira podem nos ajudar na análise da experiência das crianças em movimento sociais latino-americanos

2.2.1. Discussões sobre a participação infantil

A análise da participação infantil a partir da tipologia da escada de participação realizada por Roger Hart (1993) tornou-se um modelo de para grande parte das discussões sobre a participação infantil. O texto é um ensaio publicado pela UNICEF que apresenta uma escala com níveis (ou degraus) que vão desde a “não participação” – manipulação, decoração e

tokenismo – até a “participação autêntica”, reconhecida, em seu último nível, como espaços iniciados por crianças e decisões compartilhadas com adultos.

A escada de participação foi construída como uma ferramenta para os adultos que trabalham com crianças refletirem sobre a participação infantil, a fim de tornar suas práticas mais participativas. O próprio autor não esperava que se tornasse um modelo no qual essas práticas deveriam ser enquadradas, como uma camisa de força (HART, 1997 apud THOMAS, 2007). “No entanto, a 'escada' passou a dominar a discussão e o pensamento sobre a participação das crianças, especialmente entre os profissionais, de uma forma que o autor nunca poderia ter pretendido.” (THOMAS, 2007, p. 204 – tradução nossa).

Buscando avançar na definição de parâmetros para análise da participação infantil, alguns autores construíram outras importantes escalas (SCHRÖDER, 1995; LANSLOW, 2001; FRANKLIN, 1997; TRESEDER, 1997; SHIER, 2010). Nesses trabalhos tentam produzir estruturas alternativas de análise, que levam em conta diversos contextos, assim como se esforçam em complexificar as relações de dependência ou autonomia das crianças em relação aos adultos. Esses parâmetros e escalas continuam sendo largamente reproduzidos nas pesquisas acadêmicas e nas políticas públicas que tratam sobre a participação infantil. Com o argumento de que a participação infantil é sempre um processo formativo, justifica-se investimentos em projetos e políticas “participativas” para as crianças, mas que não têm um impacto real nas decisões sobre as questões que se relacionam às suas vidas (THOMAS, 2007). As escalas têm sido utilizadas mais como parâmetro de avaliação sobre como as instituições, ONGs, organismos nacionais e internacionais e políticas públicas estão ou não assegurando às crianças o seu direito a participação.

O texto de Hart e a sua perspectiva de análise a partir de uma escala de participação, foram bastante criticadas. Catarina Tomás (2006) destaca o fato de a escada implicar numa sequência linear e hierárquica de valoração sobre a participação, criticando uma generalização do uso da escala para diferentes contextos. Pires e Branco (2007) destacam o caráter formalista dessas perspectivas, que não partem da análise de experiências concretas de participação. Gaitán Muñoz e Liebel (2011) afirmam que as sutis relações de poder e os jogos de alteridades presente nos processos de escuta e participação das crianças, não são apreendidas em tipologias.

A minha leitura é que Hart não fala sobre o ponto de vista das crianças. Não parece preocupado em compreender como se dá essa participação para elas. Ao contrário, ao tipologizar contribui para que os adultos avaliem o que pode ou não ser considerado participativo. Um exemplo disso é quando refletimos sobre o degrau mais baixo da escada: a manipulação. É possível que as crianças compreendam o que os adultos chamam de

participação manipulada como uma participação autêntica e que isso faça parte consciente da sua formação política. Dessa maneira, falar de participação manipulada é uma crítica aos adultos e não necessariamente às crianças.

Por outro lado, é necessário se atentar ao fato de que Roger Hart adaptou a tipologia feita por Sherry R. Arnstein (1969) para discutir a participação cidadã, para tentar analisar a participação infantil. No seu texto, a autora apresenta uma escada de oito degraus que, de forma ascendente, aponta para o nível de poder do cidadão em decidir sobre algum assunto na esfera pública. A principal questão que ela discute é sobre o poder: entre os sem-nada e os que decidem, entendendo a participação como um movimento de redistribuição de poder. Os sem-nada, em sua época e no contexto estadunidense, eram “os negros, imigrantes mexicanos, porto-riquenhos, índios, esquimós e brancos pobres” (idem, p. 216 – tradução nossa).

Fica claro é que a questão da participação não se apresenta apenas ao contemplarmos as crianças. Ela se apresenta como um problema em todas as suas dimensões, quase como um elemento inerente à organização da sociedade sob a forma do capitalismo. A participação social e cidadã, ainda que entendida como pedra fundamental da democracia, é tida como um impasse que se articula a questões estruturais, as quais condicionam a não-participação da maioria do povo. Fato que se complexifica se vincularmos essas condições às “nuances raciais, étnicas, ideológicas e políticas” (ibidem, idem). Da mesma forma, a participação infantil, por sua vez, adiciona à essas questões estruturais, as relações de poder geracionais. O que implica em dizer que ela também se apresenta como uma discussão sobre redistribuição de poder. Nesse sentido, a autora afirma que “a participação constitui o meio pelo qual os sem-nada podem promover reformas sociais significativas que lhes permitam compartilhar dos benefícios da sociedade envolvente.” (ARNSTEIN, 1969, p. 216).

Isso nos provoca a pensar no sentido político da participação das crianças, tanto nas suas possibilidades de ação para a transformação na sociedade, como nas ações contra as relações geracionais que condicionam sua participação, fato que sugeriria a luta das crianças, ou da infância enquanto grupo social, pela conquista e ocupação dos espaços de decisão. As relações de poder entre adultos e crianças não são apresentadas como um argumento central nas reflexões de Hart ao falar dos limites e níveis de participação. Esse aspecto que fundamenta as reflexões no texto original de Arnstein, evidenciando o problema da redistribuição de poder, não é parece ser retomado por Hart quando traz o modelo da escada para se pensar a participação infantil.

Vale lembrar que a escada de Hart tem por base o documento da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, o qual atribui centralidade à participação infantil

considerada como um direito (artigos 12, 13, 14 e 15). É inegável a importância da CDC para a cidadania infantil, estabelecendo-se como um divisor de águas na apreensão jurídica da infância. Entretanto, como colocam Sarmiento e Marchi (2008), ela também implicou em uma normatização da infância.

Grande parte dos estudos sobre a participação das crianças trazem sempre como referência o documento da CDC. Muitos desses trabalhos colocam questões sobre os seus avanços, limites e contradições. Como já destacado na introdução desta tese, há críticas, por exemplo, sobre a ausência das crianças na formulação do texto, sobre a indefinição do conceito de participação e aos mecanismos de promoção da participação infantil. Também amplamente criticadas são as concepções de infância e de participação utilizadas no documento. Como apontado, a CDC utiliza-se de um modelo universalizante de participação, ancorado na experiência social das crianças dos países do Hemisfério Norte, de uma infância caracteristicamente individualista e institucionalizada. A participação é entendida, assim, como processo formativo a ser exercido na vida adulta e não como dimensão presente na vida da criança (FREITAS, COLARES E GOUVEA, 2021).

Os estudos reunidos no livro *A Handbook of Children's and Young People's Participation: Perspectives from theory and practice* (2010) trazem uma miríade de experiências de participação infantil em diversas partes do mundo. Esses trabalhos apontam a necessidade de se considerar os diferentes contextos para compreender como a legislação internacional é apropriada e efetivada nas experiências de participação infantil a partir das realidades, culturas e valores de cada país. Nessas tensões entre a legislação e o contexto cultural e político, podemos observar e problematizar a participação infantil. Em cada realidade, as relações entre adultos e crianças se estruturam a partir de práticas e valores específicos que configuram as dinâmicas de poder intergeracionais e as possibilidades da participação infantil.

Em um dos estudos do *Handbook*, Twun-Danso (2010) destaca como, em Gana, a concepção de crianças como claramente dependentes, vinculadas aos valores culturais de antiguidade e gerontocracia, moldaram a implementação da CDC naquele país. Crianças que expressam sua visão ou dão opinião sobre algum assunto são consideradas desrespeitosas e deveriam ser punidas. Assim, mesmo que o país seja signatário do documento da Convenção, vemos como o contexto daquele país não assegura o direito à livre expressão das crianças, por exemplo.

Mason e Bolzan (2010), defendem, em outro trabalho do mesmo livro, a necessidade de uma compreensão intercultural do conceito de participação. Os contextos nos quais são estruturadas diferentes relações entre adultos e crianças são elementos chaves para a

compreensão de como a participação das crianças ocorre. Culturas com ênfase na coletividade possibilitam modos diferentes de participação do que outras que se fundamentam em um sistema hierárquico de relações sociais, por exemplo. Assim como, crianças que compartilham responsabilidades com a família e comunidade, tem sua participação social reconhecida de maneira distinta daquelas que são desincumbidas dessas tarefas, como nos países do centro do capitalismo, que entendem a participação como um aprendizado para o futuro cidadão.

Assim, tanto quanto defender e promover a participação infantil, como um valor abstrato e uniforme, é necessário considerar quais as condições culturais e políticas a conformam, assim como questionar os modos de relações e convivências entre adultos e crianças, as dinâmicas de poder que os sustentam e os tensionamentos que os mobilizam. (MELO e CASTRO, 2021)

Ao considerar os contextos nos quais vivem as crianças no Sul Global (LIEBEL, 2019), marcado por enormes desigualdades sócio raciais, percebemos seu impacto direto na garantia de direitos. Quando o acesso a direitos básicos como saúde, educação e lazer é precário, se apresenta uma dificuldade ainda maior de concretização do direito à participação infantil. Os contextos e realidades das infâncias contribuem para condicionar (ou, no limite, negar) as suas formas de participação. Ao mesmo tempo, é nas práticas diárias nas comunidades, nos bairros e nas instituições das quais as crianças fazem parte, que podem ser criadas possibilidades de efetivação do seu direito de participação, quando são ouvidas sobre seu cotidiano e seus desejos, sentimentos e opiniões produzidas sobre a realidade que vivem. Possibilidades que enxergo nas experiências das crianças nos movimentos sociais.

As realidades das crianças Sem Terrinha, sujeitos desta tese, e das crianças que fazem parte de movimentos sociais na América Latina, são experiências que também tensionam os princípios colocados pela CDC. Os movimentos sociais colocam-se, em sua maioria, criticamente ao Estado moderno, suas estruturas e formas organizativas, evidenciando um posicionamento crítico a noção tradicional de cidadania. Cidadania essa que é muitas vezes negada aos sujeitos que fazem parte desses movimentos, pois a eles tem sido negados, historicamente, o acesso aos direitos mais básicos. Sobre a experiência de infância dos povos indígenas mexicanos que lutam por sua autonomia, Torres Velázquez (2013a, p. 1) afirma que

Participar en este tipo de experiencias políticas, alejadas o confrontadas con el Estado, hace que la subjetividad de niños y niñas indígenas se vaya constituyendo, en la singularidad como individuos y en la colectividad como pueblos, más allá del discurso del enfoque de derechos de la infancia.

Por um lado, o MST, na luta pela reforma agrária, se vê obrigado a dialogar com o Estado, baseando suas ações em leis de reforma agrária, de acesso à terra e aos direitos básicos, assim como às políticas públicas para o desenvolvimento e produção de alimentos no campo.

Por outro, em sua trajetória política, carrega concepções e práticas que parecem caminhar por fora dessa relação com o Estado e das discussões dos direitos, e que fazem parte de seu projeto de transformação social. Exemplo disso é a Ciranda Infantil, espaço autônomo de educação e participação das crianças Sem Terrinhas, o qual abordo com maior profundidade no próximo capítulo.

Pensando sobre a participação das crianças a partir dessa dupla relação do MST com o Estado, de diálogo e luta pelo acesso aos direitos e, ao mesmo tempo, autonomia de organização interna, me parece imprescindível

diferenciar entre normas y derechos por un lado y la práctica real por otro. Es necesario analizar hasta dónde los conceptos específicos de participación o su contrario tienen que ver con las estructuras de poder y hasta qué punto buscan cambiar o conservar estas estructuras. La participación no es transformadora por sí sola, pues puede tener un fin integrador o conservador del poder. (LIEBEL e SAADI, 2012, p. 312)

Ainda que tenham que lutar pela participação formal no acesso às políticas públicas e direitos, o que denotaria experiência de participação mais tradicionais, com um fim de integração dos sujeitos ao estado de direito, é possível reconhecer nas práticas de participação das crianças do MST elementos de uma participação transformadora. As crianças participam dos processos de produção e manutenção da vida e da comunidade (SILVA, FELIPE e RAMOS, 2013), assim como participam de todos os momentos da luta política no movimento social, evidenciando práticas de uma infância atravessada pelas questões políticas. Nesse sentido, entendo que as relações sociais engendradas na dinâmica interna do MST caminham na dialética entre as condições concretas da realidade imediata e a constituição de novas relações baseadas em outro projeto de sociedade a ser construído coletivamente. Projeto de sociedade que tem como pressuposto o reconhecimento das crianças como sujeitos políticos que participam da construção cotidiana do movimento social e das comunidades em que vivem.

A realidade das crianças Sem Terrinha apresenta questões à participação infantil que parece estar à margem ou para além do restrito debate sobre o direito à participação baseado no documento dos Direitos das Crianças. Ela aponta para centrarmos as discussões sobre participação das crianças enquanto relações sociais coletivas estabelecidas a partir dos contextos e comunidades em que vivem, das dinâmicas organizativas e das lutas políticas que elas compartilham com os adultos. Esses são aspectos importantes a se considerar quando falo sobre a participação política das crianças e que serão retomados durante toda a tese.

Essas dimensões que condicionam as formas de participação infantil nos movimentos sociais, evidenciam também uma necessidade de ressignificar esses conceitos. O MST, em sua

história, tem construído espaços para a participação infantil na luta pela terra, tanto na vida coletiva cotidiana, quanto espaços educativos e de encontro das crianças Sem Terrinhas. Experiências que colocam em questão o conceito de participação da CDC, o qual não tem contribuído para captar as diversas práticas de participação infantil possíveis de serem investigadas empiricamente. Me interessa ir além de um conceito abstrato de participação ao observar concretamente as ações realizadas por meninas e meninos nos movimentos sociais. É possível apreender, deste modo, como elas compreendem suas práticas participativas e que significados dão as suas ações no interior dos movimentos sociais que fazem parte. Mais do que reduzir a análise em tipos ou níveis de participação, busco ampliar o olhar para as suas diversas formas e expressões entendidas como

aquellas prácticas, discursos y decisiones que niños y niñas llevan a cabo en las actividades cotidianas, organizativas y políticas de comunidades, organizaciones políticas y movimientos sociales (...) [y que] a través de fiestas tradicionales, conmemoraciones, aniversarios políticos, marchas, mítines, protestas y otras formas organizativas, niñas y niños expresan su particular perspectiva sobre problemáticas sociales y situaciones políticas que les atañen. (TORRES VELÁZQUEZ, 2015, p. 4-5).

Uma outra crítica ao documento da CDC, é que ele trata da participação infantil como manifestação individual dos interesses das crianças, ativadas através de mecanismos de consulta e expressão definidos pelos adultos. Como apontado na introdução, os exemplos de participação tomados como modelos são quase mimetização da ação política individual adulta. Nigel Thomas (2007) adverte que o impacto político real desses modelos de participação das crianças nas decisões tende a ser mínimos, restando ressaltar somente o valor social e educacional desses processos.

A convergência do novo paradigma da infância com a agenda de direitos produziu a compreensão da criança como sujeito de direitos. Se, por um lado, isso possibilitou avanços consideráveis para a garantia de direitos básicos a milhares de crianças pelo mundo, por outro, a perspectiva das crianças como sujeitos de direitos evidencia contradições se olharmos sob a ótica do direito à participação.

A ideia de sujeito de direito está vinculada com o surgimento do capitalismo. Guillermo O'Donnell (2011) lembra que, para Max Weber e Karl Marx, “o processo de formação do Estado, de desenvolvimento do capitalismo e de expansão do direito racional-formal” (idem, p. 51) teve como base a construção legal, jurídica, da ideia de indivíduos donos de si e livres para dispor suas energias no mercado de trabalho (adiciona aqui: às custas da colonização de territórios e escravização de outros povos).

É na igualdade de sujeitos portadores de mercadorias, por isso proprietários capazes de selar um contrato, que se funda o sujeito de direito (MARX, 2013). Proprietários dos meios de produção, de um lado, e da força de trabalho, de outro. Igualdade entre proprietários desiguais. O direito individual, forjado em longo processo histórico, que ganha especificidade com a constituição do capitalismo, é base também para os chamados direitos humanos. Assim, essa aparente igualdade jurídica encobre que esses direitos se estruturaram a partir de desigualdades concretas.

Reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, não garante a produção de uma almejada igualdade entre os indivíduos. Ainda que tenha a sua importância na garantia de direitos às crianças no presente, o reconhecimento delas como sujeitos de direitos não me parece factível se pensarmos na construção de um projeto de sociedade em que se almeje a igualdade de reconhecimento das crianças como sujeitos de fato. Em uma sociedade estruturada pelas diversas manifestações de opressão, como o racismo, o machismo, a exploração econômica, não podemos esquecer que ela é também fundada na relação de dominação geracional, o qual é normalizado e legitimado pela perspectiva do direito. A criança como sujeito de direitos se apresenta, assim, como uma forma ideológica, adultocentrada, de produção de uma igualdade formal incapaz de tocar e ultrapassar a desigualdade de fato.

Fúlvia Rosemberg (1976) coloca que a mesma sociedade adulta que produz mazelas e violências, constrói a criança como sujeito de direito para protegê-la da sociedade que a violenta. Ao não enfrentar a contradição em que a própria adultez se encerra, que opõe a sociedade centrada no adulto à criança, isola ainda mais a criança desse mundo, separando-a da sociedade dos adultos e negando às crianças uma participação real na sociedade. Isso se expressa, por exemplo, no modo menos enfático que se apresenta na CDC o direito à participação em comparação aos direitos de proteção e provisão. A palavra “participação” não aparece na redação do documento.

Mesmo que possamos considerar que alguns se refiram ao direito à participação, ao analisar a redação do 12º artigo³¹, vemos que a participação aparece restrita aos temas que cabem à vida da criança. Quais temas não cabem? Por acaso a criança vive fora da sociedade? A redação do artigo parece demarcar essa separação dos mundos adulto e da criança. Sua participação faz-se isolada, recortada, no seu mundo de criança, “de brincadeira”, sendo

³¹Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança. (Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF]. Convenção internacional sobre os direitos das crianças. 1989). Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 20 de mai. 2021.

consideradas incapazes de efetivar mudanças – muito menos transformações estruturais. Se o direito à participação reconhece adultos e crianças como iguais, como sujeitos de direitos, ele ao mesmo tempo encobre as desigualdades de fato entre adultos e crianças.

Assim, tanto as tipologias e escalas, quanto a visão do direito, apresentam algumas contradições e limites à observação e análise da participação das crianças. São perspectivas que não me ajudam a observar a complexidade do que as crianças, cotidianamente, têm me mostrado sobre suas efetivas participações, suas resistências e transformações. Falar de participação, é, nesse sentido, olhar para além da participação. Refletir os seus meandros, suas rachaduras, ranhuras, escusas, brechas, em que desde abaixo (como diriam os Zapatistas), as crianças, os povos, os movimentos sociais, já vem construindo, como outros tipos de relações, para além das lógicas adultocêntricas. Ir além dela como direito, entendendo-a como prática social e ação política das crianças.

2.3. Contexto latino-americano, estudos da infância e participação

Quando as pesquisas sobre a infância se referem às crianças do Sul Global, geralmente se limitam a descrições etnográficas sem questionar as categorias utilizadas para as análises e não consideram as constelações de poder em que, infâncias e crianças, estão imersas. Ainda que as perspectivas decoloniais ou pós-coloniais não se limitem a simplesmente refutar as construções da ideia de infância moderna ou dos direitos das crianças, ao contextualizá-las e posicioná-las dentro de um processo histórico mais amplo e dialético, questionam o fato de serem tomadas como ideias únicas e universais.

Manfred Liebel (2019), sociólogo da infância alemão, que pesquisou e trabalhou com as crianças trabalhadoras na América Latina e África, afirma que as investigações e as categorias utilizadas nos estudos sobre a infância fazem referência às crianças e às infâncias dos países do Norte. Ele reconhece que, internamente ao campo, os conceitos têm sido submetidos a uma desconstrução crítica, principalmente nas questões que continuam a legitimar relações geracionais desiguais, contudo “las referencias a la historia colonial y sus repercusiones postcoloniales quedan subexpuestas hasta nuestros días” (idem, p. 18). Para o autor, tomar em conta a história colonial e as colonialidades subsequentes impactam na compreensão das experiências de infância que são resultado de diversos e conflitivos processos históricas, sociais e culturais.

A colonização e o mundo colonial foram condição para o desenvolvimento da ideia de Modernidade, de todo o arcabouço teórico e das condições socioculturais que dela resulta. Entendemos, assim, que a “visión común europea del niño como ser necesitado de protección y cuidado presuponía la explotación de las colonias” (LIEBEL, 2019, p. 26). A ideia, e padrão, de infância, que prevalece ainda hoje em todo o mundo, tem origem na Europa moderna, como apontou Ariès (1981) em seu estudo clássico. Contudo, a narrativa da construção da ideia de infância que este mesmo autor produz silencia sobre a centralidade do processo de colonização na constituição da modernidade nos países europeus. A exploração das colônias criou base material para origem de uma classe social com bem-estar material, o que permitiu privatizar as crianças, relegando-as a um espaço de proteção e cuidado.

Sobre os processos de colonização, Aníbal Quijano (2008), sociólogo peruano, aponta dois processos históricos principais para se compreender o novo padrão de poder produzido a partir da América. Por um lado, “a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça [...]. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (QUIJANO, 2008, p. 117). Para o autor, a raça legitimou as relações de dominação impostas pela conquista, associando as identidades criadas com hierarquias, lugares e papéis sociais, construindo um padrão de dominação desde a perspectiva eurocêntrica. Ao mesmo tempo, a servidão, a escravidão, a reciprocidade, o salário etc., ou seja, todas as formas de controle e exploração do trabalho estiveram articuladas em torno das relações componentes do capitalismo.

As diversas formas de controle do trabalho que aqui apareceram não são anteriores, historicamente, ao trabalho assalariado na Europa. Existiram de maneira simultânea, e necessária, para produzir mercadorias e se articulavam subordinadamente com a lógica do capital mundial (URQUIDI, 2013), em que “ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente” (QUIJANO, 2008, p. 118).

Aos negros, a escravidão. Aos índios, a servidão. Aos brancos, lugar de dominação na estrutura colonial de poder. A cada raça foi alocado um papel e um lugar na nova estrutura social e de controle do trabalho. E essa estrutura colonial, denominada pelo autor de colonialidade do poder, perpassa a nossa formação social, cognitiva e identitária, e se reproduz e se reconfigura, com diferentes matizes, até os nossos dias (QUIJANO, 2008). Aqui a estrutura colonial, dominada por uma elite branca, produziu um continente que volta seus interesses contra a maior parte da população negra, indígena e mestiça.

Este violento processo colonial, que potencializou as várias formas de exploração do trabalho nas colônias, sob violência física e moral com base na escravização dos povos e da ideia de raça, articulado com a exploração sexual e subjugação das mulheres; compõe uma miríade de elementos que contribuíram para a construção do lugar social das crianças e das relações sociais de poder, também entre idades.

Esta outra conexão entre colonialidade e idade encontra-se temporal e geograficamente estabelecida no fato de ambas terem categorias nucleares constituídas e tornadas universais no período histórico moderno. Por um lado, a raça emerge como classificação social homogeneizante e subalternizante dos povos não-europeus desde o princípio da invasão da América, a partir de 1492/1500, pela ótica da inferioridade racial de matriz biologizada e binária. Por outro, a produção social (...) da infância moderna na Europa, com esboços iniciais no século XVII e apogeu do século XVIII em diante, em termos de fixação da faixa etária, do imaginário social da paparicação e inocência, e da difusão do padrão de desenvolvimento infantil, assim como da moralidade do cuidado e das bases modernas da família nuclear e da escola como instâncias primordiais de socialização e controle das crianças (...), entre outras condicionantes histórico-culturais alçadas ao patamar eurocêntrico de universais. (OLIVEIRA, 2020, p. 70)

A transformação material, simbólica e cultural da vida na Europa só foi possível com a invasão dos territórios colonizados. O “progresso civilizatório” europeu que constitui a modernidade, foi, para o lado obscuro e invisibilizado desse processo, genocídio, escravização, violência e a subalternização racial como negação da humanidade (OLIVEIRA, 2020).

En gran parte, el concepto de una infancia separada de la vida de los adultos, “libre” de tareas productivas pero también marginada de la sociedad, surgió paralelamente al “descubrimiento” y a la colonización del mundo fuera de Europa (desde el siglo XVI). Por un lado, el sometimiento y la explotación de las colonias – primero en América, posteriormente también en África y Asia – constituyeron la condición material para este concepto, pues dieron origen en las “madres patria” a una clase social que vivía en bienestar material y que podía permitirse privatizar a sus niños, entregándolos a un área reservada de la protección y del cuidado. Por otro lado, el sometimiento de las colonias sirvió de modelo para el sometimiento y la “educación” de la niñez local, independientemente de si pertenecía a la clase dominante o a los grupos sociales subalternos, de tal manera que con todo derecho podemos hablar de una colonización de la infancia o de la infancia moderna como una especie de colonia. (LIEBEL, 2019, p. 48)

O processo de constituição histórica da infância carrega, dialeticamente, essas diferentes experiências. Na produção do que se tornou a ideia hegemônica do sentimento de infância, estão, necessariamente presente, ainda que invisibilizadas e subalternizadas, outras experiências de infância, diversas e distantes do ideal europeu, que se constituíram nas relações de domínio, exploração e extermínio de povos racializados na América Latina.

Importa ressaltar que mesmo as recentes desconstruções críticas dos conceitos que foram base para conformação do campo dos estudos sociais da infância e que apresentaremos neste capítulo, parecem não tocar nesse ponto fundamental das relações estruturais que se

configuraram com a colonização e, posteriormente, com as colonialidades (do poder, do ser e do saber) persistentes nessas realidades. Mais do que entendê-las como os riscos de uma segunda modernidade (SARMENTO e MARCHI, 2008), elas se apresentam como continuidade do processo colonial moderno. Por isso, me parece central uma perspectiva latino-americana sobre a infância que leve em conta uma leitura crítica dos processos coloniais, o que nos ajuda a ter um olhar mais ampliado das possibilidades da participação infantil, assim como sobre as ideias e conceitos referentes à essas experiências sociais das crianças.

Citando a antropóloga Olga Nieuwenhuys, Libel (2019) enumera três justificativas da necessidade de se tomar uma perspectiva pós-colonial nos estudos da infância: a primeira seria, como já pontuamos, o entrelaçamento do poder do Norte sobre o Sul, e a construção de um padrão de infância com o qual se mede e avalia as infâncias dos países do sul. Em segundo lugar, o predomínio normativo das infâncias do norte produz uma supervalorização do conhecimento produzido a partir do eurocentrismo. Dessas duas limitações, surge uma terceira questão, a qual aponta que a análise “de la capacidad de actuar o agencia de niñas y niños puede superar la falta de imaginación en cuanto a sus implicaciones sociales, políticas y éticas y llegar a generar formas de agencia que vayan mucho más allá de lo que abarcan los patrones de infancia comunes del Norte” (idem, p. 25).

Em seu último livro, *Infancias Dignas, o cómo descolonizarse*, Liebel (2019) teve como objetivo visibilizar essas outras infâncias que o processo colonial tratou de apagar. Assim, ao trazer as leituras do campo pós-colonial, apresentando também algumas perspectivas latino-americanas, africanas e asiáticas desses estudos, evidenciou contradições nos debates sobre os direitos das crianças e as possibilidades de compreendê-las como atores sociais que podem influenciar em suas condições de vida e nas relações que estabelecem dentro da *constelación postcolonial*.

O autor entende por constelação pós-colonial uma relação de poder desigual em aspectos materiais e epistêmicos. No plano material, assinala que a maioria das crianças do Sul Global não tem acesso aos recursos e direitos básicos e crescem em condições precárias, resultado da continua dominação e dependência econômica e política constituída desde a colônia com os países do Norte. No plano epistemológico, os modos de vida das infâncias daqui são constantemente invisibilizados ou tomados como desvios. Uma racionalidade que “deja poco espacio para infancias que no corresponden a los patrones de infancia dominantes em Europa.” (LIEBEL, 2019, p. 18).

Na mesma direção, Assis da Costa Oliveira (2020), constrói a noção da colonialidade do poder adultocêntrico, entendendo-a “como uma condição social historicamente forjada a

partir da invasão da América Latina” (idem, p. 49). Como bem destaca o autor, as relações de poder entre idades são tão antigas quanto gênero e força de trabalho, sendo, da mesma forma, anterior à constituição da colonialidade do poder. Contudo, o adultocentrismo, como relação de poder, se reorganizou a partir da colonização reconfigurado “pela emergência da ideia de raça, tornando o desenvolvimento humano não apenas uma ordem biologizada de controle social, mas conjuntamente racializada e eurocentrada” (idem, p. 70). As reflexões por ele traçadas contribuem para analisar como a colonialidade oferece ferramentas analíticas para compreender as relações de poder geracionais como relações historicamente articuladas entre racismo e adultocentrismo, na intersecção com gênero, sexualidade e classe.

A compreensão da relação de poder geracional adultocêntrico como também estruturante desse processo ajuda a observar a maneira como adultos e crianças passaram a ocupar lugares e papéis sociais condicionados à idade. Condição estrutural que se articula com as determinações de papel e lugar social com base na raça e gênero. Se estabelecem, segundo Oliveira (2020), práticas, imaginários e espaços de controle dos adultos sobre os mais jovens, justificados a partir de atributos, funções, direitos e responsabilidades associadas socialmente aos adultos. A mulher fica igualmente condicionada a partir de uma ordem patriarcal que define o seu lugar e papel social no novo padrão mundial de poder.

Da mesma forma que a exploração nas coloniais deu condições materiais para as transformações das relações sociais na Europa, como base para o desenvolvimento do capitalismo; dialeticamente, as relações estabelecidas aqui nas colônias também serviram de base epistemológica para as modificações nas relações de poder entre idades, nos ciclos de vida e definições geracionais, como a construção social da ideia moderna de infância.

Mas é necessário atentar para dois aspectos importantes e que estão relacionados entre si: (1) apesar das categorias infância, adolescência e juventude terem surgido do século XVII em diante, o poder adultocêntrico é anterior, sendo parte da história social das sociedades europeias, só que com o advento do imperialismo capitalista colonial/moderno ganha uma estrutura reordenada pela ideia de raça; (2) o poder adultocêntrico não existiu (e não existe) apenas nas sociedades europeias, é uma relação transcultural e atua de diferentes modos nos grupos sociais para fundamentar as separações adulto/não-adulto e, dentro disso, as hierarquias de acesso à determinados espaços, funções, direitos e deveres. (OLIVEIRA, 2020, p. 89)

Esta reflexão histórica das relações de poder geracionais contribui para refletirmos sobre os efeitos da colonialidade do poder adultocêntrico sobre as experiências de infância dos países latino-americanos. Importante ter em mente como essas relações se desdobram socialmente, assim como na relação com o Estado, a partir da lógica dos direitos das crianças, e como essa relação de poder se expressa em cada momento histórico no plano material e simbólico.

Segundo Duarte (2012 apud OLIVEIRA, 2020),

o plano material articula o adultocentrismo diretamente aos processos econômicos, políticos e institucionais de determinada sociedade, definindo o acesso ou a restrição a determinados bens, serviços e cargos a partir da concepção de tarefas correspondentes a cada “classe de idade”. Com isso, define-se um sistema de dominação que assenta a capacidade de controle social, econômico e político àqueles que desempenham papéis estabelecidos como de adultos e, simultaneamente, os papéis delimitados como subordinados são ocupados por crianças, adolescentes, jovens e idosos. (idem, p. 93)

No plano simbólico se produz a noção do adulto como modelo e referência, conformando um imaginário do adulto como potente, racional, com capacidade de decisão e controle geracional. Ao mesmo tempo que imputa condições de inferioridade e subalternidade às crianças e jovens. Constitui-se, assim, critérios de desigualdade entre adultos e crianças na legitimação e acesso a certos direitos, cargos, conhecimento e obrigações.

Uma consequência do histórico processo colonial foi a produção de um modelo de sujeito moderno como figura autônoma, com autocontrole e racional, espelho inexato do que se identificou com a representação do homem europeu branco e adulto³². Dentro da lógica adultocêntrica, se toma esse modelo adulto de sujeito como parâmetro para se definir também a infância: seres dependentes, passivos, não racionais etc. Como par oposto dialético, a criança é tudo aquilo que falta para chegar a ser um adulto completo. Como vir-a-ser, ou um adulto em formação, nega-se às crianças a condição de sujeitos no e do seu tempo na sociedade (ROSEMBERG, 1976). Por isso, Liebel (2019) diz que precisamos complexificar o conceito de sujeito implicado à infância se quisermos compreender suas formas de agência e as possibilidades da participação infantil.

A colonialidade do poder adultocêntrico, como lógica de poder que se estabelece a partir da modernidade, têm implicado em restrições “à politicidade e participação de crianças e jovens nos espaços públicos e como interlocutores legítimos” (OLIVEIRA, 2020, p. 101). Tais restrições se refletem, de maneira geral, no silêncio das vozes das crianças, na não legitimação das suas escolhas e decisões e o não reconhecimento delas como sujeitos. Entendo que tais aspectos estão presentes nas diversas experiências de infância, manifestando-se com complexidades distintas. No entanto, ao olhar para o contexto latino-americano e para a experiência das crianças que fazem parte de movimentos sociais, tenho buscado apreender como as resistências culturais e políticas dos povos que aqui vivem têm criado possibilidades e alternativas a participação infantil. Meu argumento é que o contexto latino-americano se

³²Norbert Elias, na obra *O processo civilizatório* (1939), analisa como este modelo de sujeito moderno, civilizado, caracterizado pela racionalidade e autocontrole, foi construído e reproduzido na Europa através de manuais de civildade dirigidos a educação da infância, destacadamente a partir do século XVI.

articula, nos movimentos sociais, com um projeto político de transformações sociais que já reconhece no hoje o lugar das crianças como sujeitos participantes da construção dessa nova sociedade. Experiências que tem redefinido as gramáticas intergeracionais, anunciando novos rumos para as relações entre adultos e crianças, capazes de aproximar os campos da política e da infância (CASTRO e GRISOLIA, 2016), observadas nas suas diferentes formas de participação política.

2.3.1. Contexto latino-americano como um elemento central para se pensar a participação das crianças

As realidades que as crianças Sem Terrinhas vivenciam no contexto atual remontam a violenta história do processo colonial e, posteriormente, da conformação dos Estados-nação na América Latina. A tragédia do processo colonial, que constituiu a colonialidade do poder, se expressa também em um violento colonialismo interno contra os povos marginalizados. Colonialismo interno com profundas raízes coloniais, em que “se produce la independencia política, pero no la cultural ni la económica. El colonialismo interno atraviesa todo el período de formación del Estado nacional” (BONETTO, 2012, p. 119). Colonialismo, ou colonialidades, que vem se reproduzindo com outras roupagens até os dias de hoje, impactando na experiência de infância das crianças das classes populares, dos povos do campo, das crianças afrodescendentes, das comunidades indígenas etc.

A estrutura colonial tem se mantido historicamente, produzindo desigualdades estruturais entre centro e periferia no interior do sistema capitalista, assim como no interior dos países e sociedades latino-americanas. Essa história que carregam os povos da América Latina, como uma ideia de crise permanente em que não cessa de produzir pobreza, miséria e falta de direitos, tem impactado diretamente nas infâncias. Como nos fala Galeano (1999), numa região que fabrica pobres e proíbe a pobreza, a sociedade continuamente tem tentado apagar a experiência de infâncias dessas crianças.

Um quadro de miséria social em que estão inseridas as crianças na América Latina, que conta com cerca de cem milhões de crianças vivendo na pobreza ou extrema pobreza (TRASPADINI, 2014). Cotidianamente, aproximadamente vinte milhões de crianças latino-americanas são obrigadas a vender sua mão de obra barata no mercado de trabalho. A inserção precoce das crianças na lógica do capital tem evidenciado relações de violência e exploração dessas crianças.

As explorações da infância não são um problema moral na era do capital. São inerentes ao cenário da condição desumana gerado pelo mesmo sistema. Meninas e meninos condicionados à ordem da morte sobre a vida são sujeitados à situação mais severa da condição histórica da humanidade: escravos do capital, servos do trabalho, mercadorias a serviço do dinheiro. E isto é uma imposição. Uma forma de ser condicionadora de outros universos possíveis. (TRASPADINI, 2014)

Ainda que em alguns estudos são considerados os aspectos culturais na questão do trabalho realizado por crianças em diversos países e comunidades, buscando-se apreender o sentido do trabalho, para as crianças e suas famílias, de participação na vida familiar, sem mascarar as injustiças (PUNCH, 2001), ou até gerando um movimento de crianças trabalhadoras (LIEBEL, 2007), a condição social em que são submetidas meninas e meninos, estruturalmente, por toda a América Latina parece roubar as possibilidades de outros universos possíveis.

Para as crianças pobres, ao longo da formação da sociedade brasileira, a responsabilidade de contribuir no trabalho para a garantia da sobrevivência familiar foi incorporada desde a mais tenra idade. Não há como dissociar a história da infância do silêncio e da repressão, da violência e do trabalho produtivo precoce, da interdição do direito de brincar, criar e conhecer. (SILVA, FELIPE e RAMOS, 2013, p. 422)

Esse é um quadro que se arrasta historicamente e que se agudiza nos últimos anos com a crise do capitalismo, com o novo contexto geopolítico contemporâneo, com golpes, governos autoritários e com a atual crise sanitária, com consequências para toda a América Latina. E a mesma sociedade que as espreme, vigia, castiga e mata, quase nunca tem se esforçado a escutar as crianças, muito menos a compreendê-las (GALEANO, 1999). E se

os direitos sociais são diariamente violados nas mais diversas áreas, fato verificado pelas estatísticas oficiais, mais difícil ainda de concretizar são os chamados *direitos de participação*. Esses direitos, que aparecem nas legislações de modo menos enfático do que os direitos de proteção, inscrevem-se no processo histórico de socialização do poder nas sociedades ocidentais, e compõem um dos últimos direitos conquistados pelas crianças. (SILVA, FELIPE e RAMOS, 2013, p. 421 – grifo no original)

Diante desse quadro em que se inserem as experiências de infância latino-americanas, do silenciamento das crianças, da necessidade de compreendê-las e de ter seus direitos garantidos, que emergem experiências que tem refletido e construído espaços de incentivo à participação das crianças na luta, na resistência, na dinâmica coletiva/comunitária e na construção de outros projetos de sociedade.

O conceito de participação dominante está ancorado, como vimos, na trajetória das experiências de infância europeias e norte americanas, distintas dos significados e das formas de participação das crianças latino-americanas. Como nos diz Eliud Velázquez Torres (2015, p. 2), “los niños y niñas como objetos de protección o como sujetos (individuales) de derechos,

son conceptos que resumen la manera en que la visión europea dominante piensa a la niñez”. O pesquisador mexicano diz que a noção ocidental de participação infantil é transbordada a partir das realidades e práticas latino-americanas das comunidades, organizações políticas e movimentos sociais. Para ele, pensar na participação das crianças dos povos originários e dos movimentos sociais é refletir sobre a participação que

trasciende a la niñez como sector y se vincula con la acción colectiva de los movimientos sociales, pues niños y niñas son integrantes plenos de la comunidad organizada a la que pertenece su familia; es una política que se aleja del Estado, del sistema de partidos políticos e instituciones gubernamentales; y son niños y niñas cuya conformación subjetiva está permeada por la socialización política. (TORRES VELÁZQUEZ, 2015, p. 4)

Dessa maneira, a perspectiva latino-americana da participação também nos faz repensar as ações coletivas e movimentos sociais que o contexto daqui parece engendrar, elemento central para o argumento desta tese. Tais movimentos trazem em seu bojo essa memória histórica como continuidade de um passado que produz desigualdades estruturais, mas que os povos e sujeitos não tem cessado de reinventar modos de sobreviverem e construir outros mundos possíveis. Mais do que lutarem por bandeiras específicas e recortadas, parecem ter de dar conta de todas as esferas da vida, pois lhe são negados o acesso à direitos básicos para que possam sobreviver.

Surgidos de las profundidades de las selvas y sierras latinoamericanas, de las periferias de los grandes latifundios, circuitos comerciales y ciudades, la constitución de estos movimientos con capacidad de articulación y peso nacional recorrió la historia de su crecimiento organizacional y proyección de su influencia desde estas periferias al centro económico y político del espacio nacional en un camino marcado por movilizaciones y levantamientos.

(...)

Desposeídos o amenazados por la expropiación de sus tierras, su trabajo o sus condiciones de vida, muchas de estas organizaciones se constituían en la identificación política de su desposesión (los sin tierra, sin trabajo, sin techo), de las condiciones sobre las que se erigía la opresión (los pueblos originarios) o de la lógica comunitaria de vida amenazada (los movimientos de pobladores, las asambleas ciudadanas). (SEOANE, TADDEI e ALGRANATI, 2011, p. 173-174)

Pensando nas desigualdades econômicas e sociais como elementos que constituem a identificação política dos sujeitos, agregando-os em movimentos sociais que lutam por direitos básicos, me posiciono junto com Assis Oliveira (2020), quando aponta que, o eixo da estruturação dos direitos para as populações indígenas brasileiras deve estar centrado na garantia da terra e do território como direito que oportuniza o acesso a outros direitos.

Quando se formula a demanda do direito à terra, está-se, ao mesmo tempo, visibilizando o vazio político-normativo do tema no repertório dos direitos diretamente relacionados à condição infantil, e também anunciando que estes podem ser renovados e ampliados pela articulação com os direitos coletivos de povos

indígenas, e com os sentidos próprios que as pessoas formulam sobre a relação entre território, infância(s) e direitos. (OLIVEIRA, 2020).

O autor, ao inverter a formulação tradicional, de que o direito à participação seria o direito que possibilitaria o acesso a outros direitos, promove um reposicionamento jurídico que coloca em primeiro plano a garantia dos bens e condições concretas que permitem aos povos a produção e reprodução da vida. Os direitos à terra e ao território garantem o direito à autodeterminação dos povos indígenas, conquistando a liberdade de se organizarem de acordo com seus modos de vida, de suas formas de organização social e suas cosmopolíticas. Da mesma maneira, no caso de outros movimentos sociais das populações do campo e da cidade, entendo que o acesso aos direitos básicos como à terra e moradia também abrem possibilidades de auto-organização dessas populações, de acordo com seus projetos de sociedade.

Álvaro García Linera, sociólogo e ex-vice-presidente da Bolívia durante o governo de Evo Morales, compreende a comunidade como um entidade social característica do mundo indígena-camponês que, a partir da propriedade coletiva e comunal da terra, articula “vínculos tecnológicos, formas de circulação de bens e pessoas, transmissão de herança, gestão coletiva de saberes e recursos, sedimentação de experiências, funções políticas e projeção de porvires que se antepõe e define a própria individualidade” (GARCÍA LINERA, 2010, p. 260). O autor fala de comunidades como estruturas civilizatórias portadoras de sistemas culturais e políticos estruturalmente diferentes das constituições civilizatórias do capitalismo dominante, capazes de promover formas de participação política diferentes, que ele caracteriza como a “forma comunidade” (GARCÍA LINERA, 2010).

No MST se compreende a ocupação da terra como um ato de liberdade. Ao ocuparem a terra, mulheres, homens e crianças tem a possibilidade de decidirem sobre todas as dimensões da organização da vida em comunidade. Ainda que continuem na luta pelo acesso a outros direitos, por estarem na terra, terem onde viver, plantar e tirar o sustento, podem agora construir outras relações, outras regras, a partir dos valores e objetivos que compartilham dentro do projeto de sociedade que almejam construir. A ocupação da terra permite estabelecer espaços educativos e de participação para as crianças que estejam relacionados com a vida, com o cotidiano e a realidade em que vivem. A dimensão política se faz presente na vida mesma, como produção e reprodução da vida, e como construção e auto-organização coletiva da vida em comunidade.

Essa dimensão da política pensada a partir do cotidiano das comunidades, como possibilidade de organização social das sociedades, foi insistentemente apagada da experiência social dos povos na América Latina. Na nossa história, o povo, as classes populares, foram

excluídos de participarem como sujeitos da formação das nações latino-americanas. As elites brancas produziram Estado-nações contra a maior parte da população negra, indígena e mestiça, reproduzindo um colonialismo interno com novas roupagens. Vemos que a “colonialidade do poder ainda exerce seu domínio, na maior parte da América Latina, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-nação moderno” (QUIJANO, 2008, p. 135).

Para o sociólogo peruano, a constituição de um Estado-nação deveria ser sentida como identidade entre seus membros, mas que, se uma sociedade é uma estrutura de poder, ela é sempre parcial, na imposição de certos grupos sobre os demais, os quais tentaram articular formas de existência social diversas numa totalidade única (QUIJANO, 2008). “A colonização da América, como toda colonização, foi uma ação de forças que estabeleceu uma divisão entre dominados e dominantes, entre possuidores e despossuídos” (GARCÍA LINERA, 2010, p. 260).

Essa é, segundo Thamy Progrebinschi (2009), a contradição principal que caracteriza a conformação dos Estados modernos, ou seja, a separação entre o Estado e a sociedade civil. Contradição que faz com que a sociedade civil só possa experimentar uma “existência política ilusória” em face de um Estado caracterizado como “comunidade ilusória”. Aponta que, para Marx, essa contradição caracteriza a modernidade política, onde a compreensão da política se articulava com as coisas no âmbito do Estado, o qual se encontra definitivamente separado da sociedade. A autora faz, assim, uma diferenciação entre política e político que, desde uma perspectiva marxista, se aproxima das concepções das quais tratei acima desde a discussão latino-americana.

Para ela, a política, como dimensão do poder e da organização social vinculada ao Estado e suas instituições, encontraria um fim com a revolução que pusesse abaixo o Estado moderno e seu modo de produção correspondente. O político irromperia precisamente com a superação da dicotomia do Estado moderno separado da sociedade civil. O político deve ser pensado fora do Estado, vinculado com a ideia de uma sociedade de trabalhadores/as livremente associados, na forma de uma comunidade política em que “o político é parte constitutiva da experiência humana, ao passo que a experiência humana é também parte constitutiva do político” (idem, p. 21). Nesse sentido, há uma identidade entre ação e sujeito, em que este se identifica com a sua prática,

o sujeito que se faz prática e a prática que se faz sujeito remetem a uma concepção inteiramente política da ação humana. A prática dos homens indica, assim, o ‘como’ se governa. Esse modo de governar a si mesmo escapa à esfera do Estado, de modo que a reflexão sobre as coisas políticas não precisa depender dele. (PROGREBINSCHI, 2009, p. 27)

Diferente da política, o político se inscreve no movimento da história de modo dinâmico e, enquanto conteúdo que atualiza a sua própria forma a todo momento, o político se faz em movimento. Entendo que essa concepção de político se aproxima das experiências dos povos latino-americanos, dos seus modos de vida, de suas cosmopolíticas, de suas formas de existência, suas lutas, resistências e propostas de construção de projetos alternativos, que tem como base o acesso aos direitos básicos arrancados historicamente das mãos dos povos, como à terra e território, os quais são suporte e condição para a participação políticas dos sujeitos.

Compreendo, assim, que esse contexto histórico e social condiciona as experiências de infâncias na América Latina e os conflitos e direitos pelos quais se mobilizam. A participação das crianças nesses movimentos sociais é um dos elementos que marca a sua experiência de infância. As lutas que compartilham com a sua família, assim como a construção coletiva do cotidiano, se apresentam como dimensões políticas que atravessam sua subjetividade. Nesse sentido, entendo que é possível, e necessário, pensar na participação das crianças a partir do seu reconhecimento também como sujeitos e atores políticos.

2.4. Crianças como atores políticos em ações coletivas e movimentos sociais: a questão da participação política

Levando em conta as instabilidades das categorias apresentadas, para além de considerar as crianças como atores sociais capazes de agência, estou interessado aqui em observar as crianças também como atores políticos. Entendo que a análise da participação infantil em movimentos sociais, desde o contexto latino-americano, implica a consideração de sua dimensão política, refletindo como a criança a compreende e a vivencia. Dimensão polêmica, muitas vezes silenciada e não considerada como presente na infância.

Para a sociedade adulta ocidental moderna, meninos e meninas foram colocados no lugar de sujeitos pré-políticos ou como pré-cidadãos. A criança tem sido entendida como incapaz de afirmar-se como ator político. Assim, quando se reconhece a dimensão política da ação das crianças em movimentos sociais, acaba-se por tensionar o próprio conceito de política. David Oswell (2013) questiona: como a criança atua politicamente? Qual o espaço da política infantil? Ou, parafraseando o título do livro da pensadora indiana Gayatri Chakravorty Spivak³³: pode a criança participar? O conceito de ação política tem sido utilizado para referir-se a sujeitos

³³SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

providos de uma racionalidade caracteristicamente adulta. Se partirmos de tais pressupostos, o status de cidadão ou ator político dificilmente pode ser atribuído à criança.

Sobre o conceito de cidadania, Sarmento, Fernandes e Tomás (2007, p. 187) refletem que a ação política dos cidadãos implicaria “uma vontade livre, pensamento racional e um sentido de solidariedade”. Na medida em que tais pressupostos são polêmicos em relação à infância (e pode-se estender também aos adultos), o status de cidadão, em termos formais, dificilmente pode ser atribuído a meninos e meninas (VOLTARELLI e GOMES, 2020). As ações políticas de grupos subalternizados, como os infantis, têm sido avaliadas tendo como referência um conceito excludente que se baseia em um modelo de sujeito adulto, masculino, branco, associado a uma experiência histórica ocidental, tornada universal.

No documento da Convenção dos Direitos das Crianças, a participação política é entendida como processo formativo a ser exercido na vida adulta e não como dimensão presente na vida da criança (ROSEMBERG e MARIANO, 2010). Vê-se que não se proíbe as crianças de falar. Contudo, parece que não se tem levado a sério suas decisões nos assuntos políticos. Às crianças é permitido se reunir em coletivos e associações, podem expressar sua opinião sobre os temas ditos infantis que as afetam, mas não lhes é permitido se envolver nas decisões políticas, como votar e eleger seus representantes. A CDC opera com uma concepção de ação política infantil ativada por meio de mecanismos de consulta e expressão definidos pelo adulto, necessitando de mediações e traduções para que isso se efetive (CASTRO, 2007). Nesse sentido, parece continuar sendo muito limitada a possibilidade de influenciar de maneira direta nas decisões políticas sobre suas próprias vidas e das comunidades a que pertencem.

Tais elementos, ainda que falem das questões da infância de maneira geral, tem como referência as experiências das crianças do Norte Global. As experiências de participação nesses países têm se baseado em uma mimetização das formas de participação dos adultos. Assim, se por um lado a CDC foi importante para ampliação dos direitos das crianças e de algumas experiências de participação, por outro são as próprias crianças que têm explicitado a negação da sua participação. Além disso, por muito tempo foi invisibilizado a participação política de crianças no Sul Global, que já ocorria antes da Convenção, o que mostra que, historicamente, a dimensão política da ação infantil tem sido uma prática antes de ser transformada em direito, discurso e teorias.

A temática da participação infantil já estava presente nas discussões e prática dos movimentos sociais populares na América Latina nas décadas de 1960 e 1970, décadas antes do reconhecimento dos direitos das crianças e da conformação do campo dos Estudos Sociais da Infância. O termo utilizado era protagonismo infantil, que tem suas raízes históricas e

teóricas no conceito de protagonismo popular. Este destaca a importância da luta social e da ação coletiva como base fundamental para compreensão das experiências latino-americanas. Sinaliza, dessa forma, um caráter coletivo nas experiências de participação, vinculadas à organização popular que visava transformação das realidades dos países do sul da América. Segundo Liebel (2007, p. 123),

El discurso sobre protagonismo infantil se toma del concepto de protagonismo popular, movimiento que en América Latina tiene un papel activo en la lucha para la liberación y mejores condiciones de vida de grupos de población marginados y explotados (campesinos sin tierra, habitantes de barrios pobres en las ciudades, minorías y mayorías de indígenas y negros, etc.).

O protagonismo popular surge também vinculado à Teologia da Libertação e às práticas de Educação Popular no continente. Tais correntes progressistas compreendem os indivíduos como sujeitos históricos com potencial de transformação das relações de opressão em que vivem. Ao reconhecerem a legitimidade social e política desses sujeitos, indicam a necessidade de redefinição das relações de poder e uma afirmação daqueles que haviam sido marginalizados e oprimidos, destacando o seu direito de ter voz e espaço na vida pública como atores políticos.

O termo protagonismo infantil, por sua vez, emerge, ao final dos anos 1970, desde os movimentos sociais de crianças e adolescentes trabalhadores da América Latina. As questões da infância latino-americana nessa época eram centradas nas experiências das crianças marginalizadas e exploradas, as quais sobreviviam por sua conta ou trabalhavam para contribuírem de maneira fundamental para a sobrevivência de sua família. Se, desde a perspectiva eurocentrada, se falaria de uma ausência da infância na vida dessas crianças, a perspectiva latino-americana considera essas crianças como sujeitos capazes e resistentes (PUNCH, 2016). Crianças como sujeitos sociais, econômicos e políticos e não somente como objetos de proteção.

Pensar na participação a partir da América Latina implica considerar as desigualdades socioeconômicas estruturais e históricas no continente. O que confere à luta pela participação como uma luta também contra a pobreza, a discriminação, a segregação social, a subordinação e pelo acesso à direitos básicos, elementos que condicionam ou limitam as possibilidades de participação de meninos e meninas na sociedade (VOLTARELLI, 2018). Assim, igualmente ao protagonismo popular que destaca a soberania e criatividade das classes populares e dos povos oprimidos, o protagonismo infantil evidencia as capacidades das crianças e adolescentes, sua autonomia e o seu papel como sujeitos que podem influenciar ou modificar a sociedade (LIEBEL, 2007).

Após a promulgação da CDC, e sob efeito das profundas transformações experimentadas no continente latino-americano, o conceito foi sendo modificado pela vinculação mais direta dos movimentos sociais aos organismos internacionais de defesa da infância. Como afirma Cussianovich (2001, p. 10):

Nós não falávamos sobre direitos há 20 anos atrás. Falávamos de forma concreta, em que nossa linguagem não se referia ao direito à dignidade ou à autonomia. Falávamos de luta por dignidade, por autonomia, o fortalecimento do protagonismo, a defesa de nosso trabalho. Posteriormente o discurso sobre direitos foi sendo incorporado.

Para Taft (2019), ainda que o conceito de protagonismo infantil tenha incorporado a concepção da criança como sujeito de direitos, contrapõe-se ao paradigma individualista liberal da CDC, mantendo a perspectiva de uma subjetividade e agência coletivas distintas do paradigma dos direitos das crianças. A autora, ao analisar o processo histórico de redefinição do termo protagonismo infantil a partir dos contextos de cada época, diz que, se na sua origem ele esteve vinculado aos movimentos sociais de crianças trabalhadoras, na década de 1980 articula-se às questões dos direitos das crianças e, a partir de meados da década de 1990, o protagonismo infantil torna-se uma resposta crítica ao neoliberalismo.

Entendido não somente em sua forma política e econômica, mas também como força cultural, o neoliberalismo exige que todos os indivíduos, incluindo crianças e jovens, sejam participantes autossuficientes e responsáveis no mercado e na sociedade civil. Para a autora, o protagonismo, como conceito crítico, compreende mais do que apenas a capacidade dos indivíduos de agir em seu próprio nome, dando destaque ao poder social e político dos grupos sociais organizados, não se referindo ao empoderamento de indivíduos isolados (TAFT, 2019).

Alejandro Cussianovich (2001) aponta que a maioria dos espaços de participação infantil enfatiza o direito da criança de se expressar, numa perspectiva que se baseia no documento da Convenção dos Direitos da Crianças. O protagonismo iria além disso, incorporando elementos de tomada de decisão, processos políticos formativos e organização coletiva das crianças. Taft (2019) reforça essa ideia ao afirmar que o protagonismo não é simplesmente a capacidade de se expressar ou de ter uma voz individual, chamando atenção para o poder político coletivo das crianças e como esse grupo social pode influenciar o mundo político e social.

Trazendo a questão do protagonismo para o contexto brasileiro, esta discussão emergiu com o processo de redemocratização, nos anos 1980, quando a luta por direitos e por ampliação da cidadania foi protagonizada por grupos sociais organizados, que buscavam fazer valer suas demandas nos espaços instituídos. Naquele momento, a elaboração e a promulgação da

Constituição de 1988 contou com a efetiva participação de tais movimentos, que buscaram dar visibilidade, não apenas às suas demandas, mas também, à sua identidade.

Ao trazer à cena pública tais demandas, foram alargadas também as categorias identitárias que informam a ação social. Neste sentido, as singularidades das demandas juvenis ganharam visibilidade, reivindicando participação na ação política, em que a expressão protagonismo juvenil se fez presente nas estratégias de organização da juventude no Brasil pós-ditadura (SPOSITO e CARRANO, 2003). Cabe destacar também a importância do protagonismo na organização do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, na década de 1980, movimento este que buscou dar centralidade no seu ordenamento a formas de participação e representação em que os meninos fossem os principais atores do movimento. Costa (1998) foi um dos primeiros a utilizar a expressão protagonismo infantil no contexto dos movimentos de meninos e meninas de rua. Para o autor, o conceito remete à participação de jovens no enfrentamento de situações em seus contextos de desenvolvimento, como a escola, a comunidade e a vida social, objetivando a criação de espaços e condições para a construção de uma identidade pessoal e social. No entanto, cabe observar que o autor não diferencia claramente a ideia de participação da de protagonismo.

Cussiánovich (2001) relaciona os termos participação e protagonismo, trabalhando com o termo *participación protagónica*, entendendo-o como participação ativa na vida social e como processo formativo. O autor sugere que tal processo deveria ser desenvolvido a partir de três dimensões: organização, expressão e participação, as quais constituiriam parâmetros para avanços no protagonismo infantil. Observa-se, assim, que a expressão protagonismo infantil carece de precisão, assumindo por vezes mais um sentido de diretriz político-pedagógica do que de conceito sociológico, em que o autor se centra nas estratégias de sua promoção, secundarizando seu adensamento epistêmico.

Para Pires e Branco (2007) o recurso à expressão protagonismo não implica entender que a criança e o adolescente sejam os atores únicos no desenvolvimento da trama social. Adultos são necessariamente atores, em que o protagonismo constitui não um ponto de partida, mas um processo em permanente construção. Outros autores apontam que termo protagonismo indica uma centralidade do sujeito individual criança, fora das relações com outros sujeitos e atores, optando pelo uso do termo participação (FERRETI, ZIBAS e TARTUCE, 2004). Para eles, o destaque ao papel central das crianças como protagonistas poderia tornar opacas as relações intergeracionais que informam as condições para o protagonismo infantil. Nesse sentido, os parâmetros de análise do protagonismo e sua própria conceituação deveriam tomar como referência o exercício do poder das crianças diante da sociedade dos adultos. Ao falar de

relações intergeracionais, vale lembrar que estas são informadas por relações hierárquicas de poder e que variam de acordo com o contexto social. Nesse sentido, é preciso compreender que as relações de poder intergeracionais não são estanques, e nem sempre se referem somente ao polo adulto, ainda que informadas por uma hierarquia estabelecida historicamente.

No caso dos movimentos sociais latino-americanos, as diversas experiências de infância informam a complexidade das condições de vida dessas crianças e da trama de relações no interior de movimentos organizados. Um elemento que merece destaque é o fato de que a inserção no núcleo familiar conforma a sociabilidade das crianças nesses movimentos. Em muitas atividades, as crianças estão acompanhadas por seus familiares que autorizam, limitam ou incentivam as ações das crianças, circunscrevendo fronteiras a sua participação. O que demanda que suas ações políticas sejam qualificadas e analisadas no interior de uma ordem geracional, uma vez que elas são objetos de negociações e constrangimentos (PUNCH, 2016a). Eder Sader (1988) chama atenção para como as posições dos sujeitos no interior de coletivos são resultado de processos de reconhecimento recíproco, em que as posições são desiguais e hierarquizadas. Para o autor, essa ordenação, ainda que possa estar estabelecida anteriormente, pode modificar-se de acordo com acontecimentos e trajetórias desses coletivos. Neste sentido, na dinâmica dos movimentos, as hierarquias de poder não são rígidas, nem definitivas, mas tensionadas pelos atores, como é o caso da demanda por participação pelas crianças.

Ainda assim, a criança age politicamente, tanto pela presença constante nas ações de mobilização e luta, como no exercício de apropriação dos espaços dos movimentos sociais, marcada pela especificidade infantil, ainda que, em alguns casos, reproduzindo formas e lógicas adultas. A forte dimensão formativa presente nas ações coletivas de movimentos sociais ancora-se na expectativa de formação de sujeitos políticos conscientes. Crianças e adultos partilham dessa identidade de integrante de movimentos sociais que ultrapassam as demandas imediatas, tendo o território como trama da experiência simbólica e cenário da luta. Tais processos de formação, vividos na prática de resistência e na luta política e experimentados nos movimentos sociais, também resultam em aproximações dos mundos adultos e infantil nas ações de luta por direitos (LIEBEL, 2012).

O termo protagonismo infantil contribuiu para o reconhecimento das práticas e ações políticas mesmo antes da afirmação legal dos direitos das crianças, legitimando a dimensão política da vida de milhares de crianças na luta por melhores condições de vida na América Latina. Surge como um discurso político que nomeia práticas políticas de crianças trabalhadoras latino-americanas, passando a ser utilizado como conceito acadêmico na análise da participação das crianças em ações coletivas e movimentos sociais. Ele ajuda a ampliar o olhar para algumas

formas de participação que não são contempladas pela CDC, retirando da invisibilidade diversas experiências de infâncias do Sul Global. Contudo, como conceito apresenta alguns limites, como acima destacados, assim como não me parece dar conta de outras tantas experiências de participação política das crianças.

Nos diferentes movimentos sociais latino-americanos, a participação infantil ganha sentidos distintos. Em alguns as crianças são as protagonistas, tendo a centralidade na organização e tomadas de decisões, como é o caso do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), no Brasil (COSTA, 1998; GOUVEA, CARVALHO e SILVA, 2021), e do Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (MNNAT), em diversos países latino-americanos e africanos (LIEBEL, 2012; TAFT, 2015; 2019). Em movimentos sociais mais amplos, que se tem como sujeito principal as famílias, como é o caso do MST e do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), tem se buscado construir espaços de participação e formação política das crianças nas dinâmicas internas dos movimentos sociais, articulados aos aspectos culturais e comunitários (FREITAS, 2018; RAMOS e AQUINO, 2019; GOUVEA, CARVALHO, FREITAS e BIZZOTTO, 2019; RICO MONTOYA, CORONA e NUÑEZ PATIÑO, 2018; RICO MONTOYA, 2013; TORRES VELÁZQUEZ, 2015a; NUÑEZ PATIÑO, 2011). Há também ações coletivas que não chegam a se configurar como movimentos sociais, que buscam a conquista de direitos e melhoria das condições de vida das crianças, mas que não apresentam uma preocupação específica com a participação infantil, como as caravanas de migrantes centro-americanas que se deslocam para os EUA (COLARES, 2019). Vale ressaltar também, as crianças que participam junto com suas famílias dos protestos e lutas dos povos originários por toda a América Latina (TORRES VELÁZQUEZ, 2015; SZULC e ENRIZ, 2017; SILVA, 2014); as crianças quilombolas, que resistem e constroem o cotidiano compartilhado na luta contra o racismo e reconhecimento das suas histórias, tradições, religião e cultura (SOUZA, 2009; LUIZ, 2014; SANTANA, 2015; PEREZ, 2020); as que lutam e resistem às grandes obras e impactos da mineração, como no caso do Movimento dos Atingidos e Atingidas por Barragens (MAB) e o Movimento pela Soberania Popular na Mineração (MAM) (LÓPEZ, 2020; GOMES, BIZZOTTO e XAVIER, 2021; ALBERTI, 2015); assim como as que ocupam terras, terrenos, casas e imóveis, participam das marchas e protestos, presentes nos movimentos de ocupações urbanas (BIZZOTTO, 2022; LOPES, 2019; GOBBI, 2016; SHABEL, 2021). Em grande parte dos movimentos sociais latino-americanos a participação política das crianças é exercida a partir de famílias pobres, inseridas em coletivos que desenvolvem ações políticas voltadas para melhoria de suas condições de vida e conquista de direitos. As crianças são integrantes plenos das comunidades organizadas nas quais suas

famílias fazem parte e participam de todas as dimensões da luta social. São meninos e meninas que crescem e se conformam subjetivamente permeadas pela dimensão política de suas experiências cotidianas.

Nos diferentes movimentos sociais, a dimensão política das ações das crianças se apresenta, assim, como as experiências que vivenciam, as ações que realizam e, ao mesmo tempo, os sentidos a elas atribuídos. Como atores sociais que compartilham com outras crianças, e também com adultos, as lutas e mobilizações, exercem ações políticas como integrantes de uma coletividade organizada. A análise da sua participação nas diversas experiências possibilita-nos tensionar a concepção normativa universalizante ainda presente em documentos de agências internacionais e no campo dos estudos da infância, focando nas experiências latino-americanas de participação, reconhecendo a participação política das crianças em ações coletivas e movimentos sociais.

2.4.1 Crianças como atores políticos nas Teorias dos Movimento Sociais e Ações Coletivas

Ao buscar fora dos estudos da infância, teorias que pudessem me ajudar na compreensão da participação infantil em movimentos sociais me aproximei dos debates e estudos da Ciência Política a partir das Teorias dos Movimentos Sociais e Ações Coletivas. A partir das leituras busquei possibilidades teóricas para uma análise mais aprofundada da realidade das crianças nos movimentos sociais. No entanto, fui percebendo que esse campo de estudos não considera as crianças como sujeitos que se mobilizam, como atores que se organizam, que protestam e que fazem parte de movimentos sociais. Me perguntei: onde estão as crianças?

Como afirma Kallio (2009), o debate teórico sobre a dimensão política da infância ainda é restrito e deficiente se comparado com as discussões e pesquisas desenvolvidas nos últimos vinte anos sobre a agência infantil e seus papéis ativos nos processos socioculturais. Em particular, a discussão interdisciplinar entre os campos da ciência política e estudos da infância é quase inexistente.

Se o esforço teórico não me ajudou, me coloquei a observar na história o lugar das crianças nas mobilizações, revoltas, protestos, revoluções etc. Descobri, por exemplo, que crianças a partir dos sete anos compuseram as brigadas de alfabetização nos processos revolucionários de Cuba (PEREIRA, 1989; MURPHY, 1961). Há relatos de crianças que coordenaram frentes rebeldes da luta armada na revolução nicaraguense (BARCELLOS, 1982).

Elas também estiveram presentes na revolução moçambicana (LUCCAS e CORRÊA, 1975) e participaram na luta contra o racismo e pelos direitos civis nos Estados Unidos (DAVIS, 2018).

Mais recentemente, foi possível observar crianças nas ruas com seus pais, mães, irmãos/os³⁴ nas mobilizações no Chile em 2019, assim como tem sido cada vez mais frequente fotos, vídeos e relatos de crianças por todo o mundo em protestos, acompanhando suas mães e pais, e por vezes se destacando com cartazes por elas produzidos.

O esforço de localizar as crianças nos ajuda a dar destaque e visibilidade da presença delas em todos os processos sociais, os quais vivenciam conjuntamente com os adultos. A criança não está separada do mundo dos adultos e, ainda que por muitas vezes não apareçam de maneira organizada, podemos ver que elas marcam presença nas ações coletivas, protestos e movimentos sociais. E suas presenças são de diversos modos, participativas ou não, protagonistas ou não, ou ainda, organizadas em movimentos sociais ou não.

Somente localizar, destacar e dar visibilidade à presença das crianças não resolve a questão de compreendê-las enquanto atores políticos. Mesmo que elas estejam lá, são muitas vezes invisibilizadas. Contudo, dar evidência a presença delas me ajuda a voltar a questionar as Teorias dos Movimentos Sociais e das Ações Coletivas, assim como os Estudos Sociais da Infância. Considerando as questões geracionais, Alberto Melucci, um dos estudiosos referência dos chamados Novos Movimentos Sociais, já trazia um questionamento, em um texto de 1982, sobre os jovens como sujeitos potenciais de ações coletivas e movimentos sociais.

A interrogação implícita nas diversas pesquisas sobre a condição juvenil é saber se os jovens são sujeitos potenciais de ação coletiva antagonista. A pretensão ou a esperança é responder a esta interrogação a partir de uma compreensão mais aprofundada da condição e da cultura juvenil na sociedade contemporânea. Uma tal esperança, porém, esbarra num problema insolúvel: como se passa da condição para a ação, como se forma um movimento que tem por atores os jovens? (MELUCCI, 2001, p. 100)

Da mesma maneira, trago a reflexão de Marília Sposito acerca das manifestações juvenis para tentar dialogar sobre a infância.

Se o pensamento latino-americano foi capaz de descobrir novas modalidades de ação coletiva para além do mundo do trabalho (...), não seria possível encontrar entre os jovens novas formas de agregação que revelariam novas capacidades de resistência, de expressão, de construção de identidades coletivas e, quiçá, de elementos de movimentos sociais? (SPOSITO, 2014, p. 112)

Os jovens entraram na agenda desse campo de estudos a partir das suas presenças nas manifestações e mobilizações nas ruas. Para Melucci (2001, p. 100), “da presença de uma ação

³⁴Vídeo com as crianças falando sobre os protestos no Chile disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=571827693673112> e <https://www.facebook.com/1628123344116023/videos/349164252772087>

coletiva passa-se a interrogar-se sobre a condição social de uma certa categoria (nesse caso, os jovens) para deduzir daí as causas da ação”. Vemos que o reconhecimento das/os pesquisadoras/es da categoria geracional “jovem” como atores sociais e políticos também não aconteceu sem questionamentos. Foram as observações empíricas sobre a juventude mobilizada nas ruas que tensionaram as teorias. Me ancorando nessas reflexões, as estendo para o caso da infância: seriam as crianças sujeitos potenciais de uma ação coletiva? Como se forma um movimento que tem por atores as crianças? Seria possível encontrar entre as crianças novas formas de agregação que revelariam novas capacidades de resistência, de expressão, de construção de identidades coletivas e elementos de movimentos sociais?

Retomo o próprio Melucci para me ajudar nesse caminho de reflexão sobre as crianças.

Não se sai do impasse senão invertendo os termos do problema. A ação não se deduz pela condição social. É necessário, ao contrário, mudar completamente o procedimento: isto é, identificar, a nível de sistema, os problemas que estão no centro dos conflitos sociais, os campos sobre os quais se joga o confronto para o controle de recursos decisivos. Só a partir disso é possível perguntar-se quais elementos da condição juvenil são suscetíveis de ativar, em certas condições conjunturais, uma ação coletiva, transformando este grupo em ator de conflitos. Surgem daí problemas empíricos (Que elementos da condição juvenil tornam-se significativos nessa perspectiva? Quais categorias de jovens são potencialmente mais expostas a uma mobilização conflitual?) que podem encontrar respostas somente em pesquisas pontuais e que enriquecem todas as informações relativas à condição juvenil. (MELUCCI, 2001, p. 100)

Neste capítulo expus um conflito geracional importante: o adultocentrismo (ROSEMBERG, 1976), chamado também de adultismo ou paternalismo (LIEBEL, 2007) na literatura sobre a infância. Liebel distingue temporalmente formas de paternalismo, como um paternalismo tradicional e um moderno. O tradicional consiste na subordinação absoluta da criança, onde os adultos decidem o que é bom para elas, o que elas devem fazer, decidem as regras (e essas não estão em discussão). O paternalismo moderno cede às crianças um “mundo próprio” regido por “leis” próprias onde elas podem se desenvolver como pessoas responsáveis e maduras. São espaços determinados, separados da “sociedade dos adultos”, no qual não impera a “seriedade da vida”, em que podem estar “livremente” e onde se prevê nenhuma influência sobre a sociedade dos adultos (idem, ibidem).

De maneira geral, o adultocentrismo refere-se às relações geracionais que estruturam relações sociais de opressão entre adultos e crianças e que historicamente condicionou um lugar social subalterno às crianças. As transformações da sociedade vão modificando também as relações geracionais e recolocando novos lugares, espaços e ideias sobre a infância, e dessa maneira, modificando e complexificando as relações intergeracionais. As relações intergeracionais são inerentemente contraditórias e, em cada momento histórico esses conflitos

se expressam de maneiras diferentes, nem sempre pautados pela solidariedade intergeracional (TOMIZAKI, 2018 apud CASTRO, 2020).

No entanto, se por um lado, o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos que estão imersos em relações sociais de dominação, poder e opressão entre adultos e crianças, não provoca mudanças efetivas na estrutura social; por outro, assim como a compreensão das relações de gênero e das complexas relações de interseccionalidade (CRENSHAW, 2002; AKOTIRENE, 2019) e consubstancialidade (KERGOAT, 2010) se transformaram em instrumentos de luta para o movimento feminista, desvelar essas relações adultocêntricas pode contribuir para mudanças concretas na experiência de infância de muitas crianças.

Os trabalhos de Shabel (2021) e Castro (2020) apontam exemplos concretos de mobilização coletiva de crianças e jovens a partir dos antagonismos entre adultos e crianças. A primeira autora analisa a organização das crianças em uma casa ocupada na Argentina em que reivindicavam um lugar para brincar, uma vez que os espaços disponíveis haviam sido todos ocupados pelos adultos, assim como esses haviam delimitado as regras de uso desses espaços. Shabel mostra os limites e constrangimentos da vida social infantil, além de evidenciar como a experiência das crianças de vivenciarem os processos políticos de ocupação e de auto-organização na casa ocupada, levaram-nas a realizarem uma assembleia das crianças e pautarem suas demandas nas reuniões dos adultos.

O mesmo embate geracional foi observado a partir da questão educacional quando os jovens secundaristas ocuparam as escolas públicas entre os anos de 2015 e 2016 (CASTRO, 2020). Uma pauta central das ocupações das escolas era a insatisfação dos estudantes com a educação pública, tanto com o modelo pedagógico tradicional, baseado na transmissão de conhecimento e em uma relação hierárquica entre professores e alunos, quanto na participação estudantil nas decisões sobre os investimentos escolares. A greve de professores no meio do processo de ocupação das escolas, aproximou-os dos estudantes que viram convergência entre as lutas, o que os fizeram apontar o antagonismo com outros adultos, os políticos, que conduzem as políticas educacionais. “As escolas ocupadas podem ser consideradas como a invenção de um *evento político geracional*, uma vez que ele representa a construção de uma agenda política acerca da educação pelos estudantes *como um direito geracional*.” (Idem, 15 – destaque no original). A educação entendida como um direito geracional dá legitimidade à participação política dos estudantes na luta pelo que acham justo receber da geração anterior, como educação pública de qualidade.

No entanto, há que se ressaltar que os conflitos geracionais nem sempre são conflitos que geram mobilizações infantis. Dentro de uma mesma família, por exemplo, as relações

adulto-criança, ainda que reproduzam o adultocentrismo, não se expressam, necessariamente, como conflitos antagônicos, uma vez que há outros interesses e relações que perpassam a convivência dos sujeitos de uma mesma família. Da mesma maneira, os conflitos geracionais muitas vezes não se destacam como centrais no interior de uma comunidade organizada ou de um movimento social. É importante considerar também as relações de interdependência entre adultos e crianças, homens e mulheres, por exemplo, que atravessam esses conflitos e que, por vezes, podem se explicitar em antagonismos e, em outros momentos, se evidenciam em ajuda mútuas, ações de cuidado, de solidariedade e companheirismo.

Como diz Melucci, a ação das crianças não se deduz pela condição social dos sujeitos, mas pelos problemas que estão no centro dos conflitos. Assim, as tensões sobre a participação infantil esbarram na concretude do conflito geracional, se interseccionam com os marcadores de gênero, raça e classe e se somam às condições sociais e aos problemas concretos que as crianças enfrentam cotidianamente e que compartilham com suas famílias. Nesse sentido, se estamos falando de infâncias no plural, a partir de diversos condicionantes que marcam as experiências concretas das crianças, quando observamos as infâncias latino-americanas não podemos ocultar uma desigualdade estrutural que marca histórica, social, cultural e economicamente todo o continente. E é na luta cotidiana pelos direitos negados que as crianças têm construído seu lugar como atores políticos, modificando a sua própria realidade, forjando uma outra experiência de infância e outras relações sociais entre elas, e entre elas e adultos. Nesse sentido que, para os Sem Terrinha,

a luta social na vida destas crianças passa a fazer parte do seu cotidiano. É a materialidade e a historicidade da luta da qual as crianças participam que educa, é o próprio movimento da luta concreta, em suas contradições, enfrentamentos, idas e vindas, conquistas e derrotas. (ROSSETTO, 2009, p. 79)

A análise da participação da criança em movimentos sociais e ações coletivas parece demandar um olhar mais centrado para a coletividade da qual a criança faz parte, no interior de uma ordem geracional dada. Nesse contexto, a experiência infantil se dá a partir das decisões tomadas em uma unidade maior, a família ou a comunidade, que decide integrar o movimento social. Não está colocado a priori para as crianças terem autonomia das decisões. E no interior dessas relações intergeracionais, hierárquicas e socialmente demarcadas, que se constrói e se constitui sua participação. Os grupos familiares que compõem os movimentos sociais na América Latina rompem com o modelo de família hegemônico. Alguns trabalhos (PUNCH, 2001; TAFT, 2019) tem caracterizado uma experiência familiar das classes populares latino-americanas que é coletiva, em que os diferentes sujeitos contribuem, através de sua participação

na vida social, para sua manutenção, tanto através do trabalho doméstico quanto remunerado. No caso das crianças do campo no Brasil, sua participação se dá em todos os momentos da vida da comunidade, participando no trabalho, “nas atividades políticas, culturais e religiosas, na criação de espaços lúdicos, na luta pelos direitos que têm significação para a comunidade e para as crianças, intervindo do jeito delas e com suas presenças nas atividades que compartilham com os adultos.” (SILVA, FELIPE e RAMOS, 2013, p. 420). São exemplos que evidenciam como as ações e participações das crianças têm possibilitado uma reorganização dessa gramática geracional estabelecida historicamente.

A perspectiva individualista dos conceitos de ator e agência seriam, assim, insuficientes para compreensão da participação da criança em ações coletivas. Enquanto uma participação que se dá no interior de movimentos sociais, precisa ser compreendida nas relações entre os sujeitos que os compõem e na sua dimensão política, como identidade coletiva compartilhada, e nas posturas políticas diante dos conflitos e temas com os quais o movimento social se depara nas lutas cotidianas.

Este tipo de participación de niños y niñas, primero es política en la medida en que necesariamente implica el establecimiento de vínculos colectivos y relaciones intergeneracionales entre la niñez, los jóvenes, adultos y ancianos quienes afirman determinada identidad política. Como colectividad, al igual que los jóvenes y adultos, la niñez va asumiendo una postura política crítica sobre diversos ámbitos y situaciones de la sociedad a la que pertenecen; como sujetos, niños y niñas expresan dicha postura política de acuerdo a su edad, roles, saberes y habilidades. (TORRES VELÁZQUEZ, 2015, p. 4)

Importante ressaltar que as tensões geracionais não se apagam no interior desses movimentos sociais. Ao reconhecerem as crianças como sujeitos políticos, essas tensões se evidenciam quando as crianças se mobilizam e colocam em pauta as suas demandas. Elas se colocam no conflito, resistem ou ainda, ao compreenderem a trama de relações de poder no qual estão inseridas, buscam outras formas, linguagens e espaços para a sua participação.

Por outro lado, quando atravessadas pelas relações de gênero, percebe-se que as relações intergeracionais podem possibilitar o exercício da participação das crianças. Angelica Rico Montoya (2018) aponta que a possibilidade de participação das crianças no EZLN se articula às lutas das mulheres no enfrentamento das violências e opressões de gênero, dentro e fora do movimento social. A mobilização das mulheres nas lutas e espaços organizativos, potencializam as demandas das crianças por participação. A mesma questão aparece na experiência do MST, em que a necessidade das mulheres trabalharem e poderem participar das instâncias de decisão do movimento social, provocou também a demanda por espaço de cuidado, educação e participação das crianças (ROSSETTO, 2016; FREITAS, 2015). São lutas que se imbricam e

que mostram que as relações intergeracionais não estão separadas das relações sociais de gênero.

Retomando a discussão da questão geracional, Melucci afirma ainda, que os jovens não podem ser considerados atores conflituais só por serem jovens. Mas é a identificação de um campo de conflitos e dos fatores conjunturais de ativação desses conflitos que conformam a condição juvenil como possibilidade mobilizadora. Entendo que a criança também não pode ser considerada ontologicamente como ator de conflito, como ator político. No entanto, as relações e dinâmicas com as quais convivem e compartilham, assim como as tensões e opressões que vivenciam e os elementos dos contextos em que vivem, podem fazer da infância e das crianças sujeitos políticos. Nesse sentido,

as mobilizações juvenis [infantis] funcionam como reveladoras; elas fazem desabrochar as questões profundas, os problemas e as tensões que permeiam toda a sociedade. No tempo e no espaço que o conflito delimita, os jovens [as crianças] não falam mais só por si mesmos: ser jovem [criança] não é mais somente um destino, mas se transforma em escolha para mudar e para dirigir a existência. (MELUCCI, 2001, p. 105 – destaques nosso)

Nas entrevistas que fiz com as crianças que viviam situações de conflito social no campo, José de Souza Martins (1993) relata as percepções que elas tinham da realidade que vivenciavam e que compartilhavam com suas famílias. Traziam a dimensão de estarem inseridas numa história que vai para além delas, e suas falas não diziam só de si mesmos, pois em “cada localidade, a fala de cada criança é claramente fragmento de um enredo mais amplo, que ela protagoniza com os outros” (idem, p. 58). A análise da participação infantil pode também funcionar como reveladora desse enredo mais amplo, fazendo desabrochar questões profundas, problemas e tensões que permeiam toda a sociedade? Essa questão nos provoca a olhar para as experiências concretas de participação das crianças, em que a análise empírica possa contribuir para ampliar o olhar para esses elementos, contextos e lutas que as crianças engendram com os adultos.

As reflexões que fiz até aqui me levam a adotar uma perspectiva de não afirmar o que é ou o que não é a participação política das crianças. Liebel (2012) quando fala sobre tomar uma perspectiva *rights from below* (direitos a partir de baixo)³⁵ nos provoca a não pensar os direitos das crianças a partir dos conceitos abstratos, mas da observação das experiências concretas das crianças. Trago essa ideia para pensar sobre uma participação desde baixo (*participation from*

³⁵Liebel parece inspirar-se na perspectiva historiográfica da história social inglesa de E. P. Thompson, da escrita de uma *history from below*. Vide: THOMPSON, E. P. A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade. Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

below), não partindo dos textos normativos e das teorias, mas das práticas e ações que as crianças já têm realizado como atores políticos nos movimentos sociais.

Como destaquei neste capítulo, os conceitos de agência, participação e ator social não devem ser utilizados como pressupostos apriorísticos, pois precisam ser analisados a partir das condições, contradições e contextos em que podem, ou não, serem efetivados. Da mesma maneira, entendo que a participação política das crianças carrega essa mesma instabilidade dos conceitos do campo, e que deveríamos tentar enfrentá-la, assim como os outros termos, com todas as ferramentas empíricas que temos disponível e analisar e descrever onde, como e quando ela ocorre (LANCY, 2012; SPYROU, 2018).

Nesse sentido, Häkli e Kallio (2018) propõem compreender como a ação política infantil se realiza a partir de uma análise contextualizada, situada temporal e espacialmente, contemplando quais questões, ações, práticas, eventos e experiências podem ser chamadas de políticas, em uma dada situação. Isto não implica na diluição do conceito de ação política, como se este se fizesse presente em toda e qualquer ação humana, mas na importância de avaliar seu alcance em contextos concretos. Dialogando com a perspectiva de Hannah Arendt, as autoras compreendem a ação política como “uma atividade relacionada à resolução de problemas da vida cotidiana, num mundo compartilhado, caracterizado pela pluralidade e diferença. Assim, a dimensão política refere-se à coexistência e associação nos espaços compartilhados, sendo desenvolvida por agentes ativos” (HÄKLI e KALLIO, 2018, p. 3).

Desde uma perspectiva fenomenológica, as autoras criticam a análise da ação política em termos ontológicos, como atributo dos sujeitos que a exercem, mas a compreendem a partir dos fenômenos analisados. Para as autoras, se a política for compreendida, dessa maneira, como ação que atravessa os diferentes ciclos da vida humana, não cabe construir um conceito de ação política referente à infância, mas compreender a política como capacidade de ação e agência que se desenvolve e se desdobra durante o curso da vida, desde os primeiros anos, articulada à construção de suas identidades de acordo com marcadores como idade, gênero, raça, classe etc. Nesse mesmo sentido, Sana Nakata (2008) diz que é possível reconhecer a ação política das crianças, não porque elas devam ou não ocupar um lugar de atores políticos na sociedade, mas porque alguns contextos necessariamente as colocam nessa posição.

As crianças agem politicamente de acordo com seus entendimentos e leituras de mundo, pois estão subjetivamente imersas nas questões cotidianas que atravessam as suas vidas. Elas têm consciência das relações de poder a que estão submetidas e as tensões presentes nos conflitos que compartilham com os adultos. No entanto, muitos dos seus atos tendem a não serem reconhecidas como políticas, pois essa aproximação entre infância e política é ainda mais

distante no senso comum. As ações políticas infantis podem ser de diversas formas e aparecer a partir de diferentes linguagens, não necessariamente implicando em uma mimetização da ação política adulta baseada geralmente da oralidade e argumentação racional. Elas podem utilizar formas de argumentação e negociações verbais, e o fazem muitas vezes, mas também colocam seus corpos em jogo quando se opõem ou concordam ativamente com alguma questão (KALLIO, 2009). A participação política das crianças é, por vezes, expressa em formas de brincadeira, em atividades artísticas, performances teatrais, em música, dança etc. Não quero aqui dizer que os adultos também não possam utilizar dessas outras linguagens em suas ações políticas, mas evidenciar que quando as crianças agem politicamente através dessas linguagens, geralmente não são reconhecidas como políticas. Oswell (2013) propõe partir das diferentes sensibilidades infantis, das diferentes linguagens, do caráter coletivo e corporal das participações infantis, e que passam também pelo brincar e pelas culturas infantis. Desse modo, as categorias de análise do campo da ciência política precisam também serem tensionadas pelas perspectivas dos estudos da infância, a fim de buscar compreender tais sensibilidades.

Nesse sentido, trago aqui duas categorias das Teorias dos Movimentos Sociais e Ações Coletivas que podem nos ajudar na observação e análise das práticas e ações políticas das crianças Sem Terrinha, mas que ganham novos significados e complexidades quando utilizadas desde a perspectiva dos estudos da infância. A primeira delas é a ideia de repertório de ação (TILLY, 2010). A noção de repertório nos permite analisar as formas de luta e protestos dos movimentos sociais que estão relacionadas com a experiência histórica de luta de um próprio movimento, entendendo como esse repertório se relaciona com os de outros grupos e movimentos que os antecederam na história. Além disso, os repertórios também estão relacionados ao contexto no qual a ação ocorre, uma vez que “não são simplesmente uma propriedade dos atores do movimento; são uma expressão da interação histórica e atual entre eles e seus opositores” (MCADAM, TARROW e TILLY, 2009, p. 24). Ângela Alonso citando Charles Tilly, diz que

a palavra repertório identifica um conjunto limitado de rotinas que são aprendidas, compartilhadas e postas em ação por meio de um processo relativamente deliberado de escolha. Repertórios são criações culturais aprendidas, mas eles não descendem de filosofia abstrata ou tomam forma como resultado da propaganda política; eles emergem da luta. (TILLY, 1995, apud ALONSO, 2012, p.26)

Podemos chamar de repertório as passeatas, marchas, greves, assembleias, congressos, encontros, trancamento de rodovias, a ocupação de terra, de moradia e de espaços públicos etc. A experiência das crianças que vivenciam com suas famílias a dinâmica da luta mobiliza repertórios de ação política que são utilizados pelos adultos, sobre os quais elas podem introduzir inovações. A escolha do repertório pelas crianças não é acidental, mas de acordo com

o impacto que ele pode produzir e as formas legítimas que mobiliza dentro daquele contexto. É uma experiência acumulada, vivida pelas crianças, e que colocam em movimento nas mobilizações infantis.

Os repertórios existentes corporificam uma tensão criativa entre inovação e persistência, refletindo suas lógicas instrumental e expressiva muito diferentes. A eficácia instrumental de um repertório deriva basicamente de sua novidade, de sua habilidade de, temporariamente, pegar desprevenidos oponentes ou autoridades e de criar exemplos de desordem pública que são custosos aos interesses estabelecidos. (MCADAM, TARROW e TILLY, 2009, p. 25)

Uma das perguntas que fica é que repertórios as crianças Sem Terrinhas mobilizam em suas ações? Elas produzem inovações a partir da sua experiência de infância e das formas de ação política infantil? Como aponte, muitas vezes os próprios adultos pertencentes aos movimentos sociais não sabem como lidar com as expressões e ações políticas infantis. Negamos ou não legitimamos suas manifestações, utilizando o poder adulto para desmerecer ou coibir tais práticas. Há tensões que emergem nesses embates geracionais, que mesmo com a mobilização de um repertório legitimado pelo movimento social, as participações, demandas e decisões das crianças não são, em sua maioria, acatadas. Por outro lado, outras ações infantis evidenciam o lugar que as crianças ocupam dentro dos Movimentos, contribuindo para o seu reconhecimento como atores políticos.

Uma segunda categoria que pode contribuir na observação da participação infantil é a de “frames” (ou enarcado, em espanhol), trabalhada por Sidney Tarrow (1997). Frames são as pautas de mobilização dos sujeitos que podem virar palavras de ordem, gritos, frases, músicas, faixas, cartazes etc. As crianças podem tomar para si algumas dessas pautas, assim como se mobilizarem a partir de suas próprias pautas de luta e criarem os seus próprios *frames*.

Em algumas experiências, as crianças participam de protestos e marchas junto com seus pais, mães e familiares, reproduzindo os frames utilizados pelos adultos. Por outro lado, boa parte das mobilizações e protestos infantis se utilizam de pautas “adultas”, ou seja, pautas que fazem sentido e tocam nas experiências e demandas concretas das crianças, mas que não são formuladas necessariamente por elas. Isso pode ocorrer dentro e fora dos movimentos sociais. No caso do MST, em cada Encontro Sem Terrinha, como veremos, existe uma pauta específica que se materializa em uma frase ou palavra de ordem que dá nome ao evento. Há pautas que surgem das crianças, outras são construídas entre adultos e crianças e outras são pautas mais amplas que são encabeçadas por todos os sujeitos que fazem parte do movimento social.

Tais categorias precisam ser refletidas, questionadas e compreendidas a partir das experiências concretas de participação infantil, a fim de que possam contribuir para pensar as

ações políticas das crianças nessa trama de relações com os adultos e dentro dos processos históricos dos movimentos sociais. Um olhar crítico sobre elas também contribui para evitarmos o risco de mimetizar os modelos de participação adulta ou o reconhecimento da participação infantil a partir da forma adulta, como apontado por Nunes e Carvalho (2009). Compreendo que a aproximação dos Estudos da Infância com as Teorias dos Movimentos Sociais e Ações Coletivas é um caminho importante para continuar a ser trilhado, o qual pode colaborar nas reflexões sobre o lugar das crianças nos movimentos sociais, contribuindo para o seu reconhecimento como atores políticos e na compreensão dos diversos modos de participação a partir das suas experiências de ser criança.

Quando nos damos conta de que a dimensão política atravessa a experiência de infância de diversas crianças na América Latina, podemos refletir a maneira elas podem ser reconhecidas como atores políticos. A participação política das crianças é, no contexto latino-americano, antes uma prática do que uma teoria ou direito, em que suas ações políticas se expressam de diversas formas de acordo com os contextos que vivem e as dinâmicas das famílias, comunidade e movimentos sociais de que fazem parte. No entanto, essa dimensão política na infância continua sendo um problema, em que às crianças não são legitimadas o lugar de sujeitos políticos ou cidadãos competentes e capazes de decidir, influir e participar. Nesse sentido, o conceito de participação política também se mostra instável, o que demanda uma disposição de enfrentá-lo empiricamente, no intuito de observar, descrever e analisar as experiências concretas das crianças, reconhecendo as diversas formas e linguagens da ação política das crianças.

Dessa maneira, escolhi trabalhar nesta tese com o conceito de participação política das crianças que, em sua instabilidade, encontra estofo e ressonância nos conceitos de agência, ator social e participação infantil aqui debatidos. A escolha pela participação política tampouco descarta os debates e experiências na América Latina, sistematizados na expressão do protagonismo infantil. Ao contrário, tais experiências, discussões e formulações teóricas contribuem para que eu possa enfrentar empiricamente a questão da vinculação da infância com a política, tentando trazer uma compreensão desde abaixo, desde a concreta experiências das crianças Sem Terrinha. Assim, ao me ancorar na instabilidade do conceito, termino esta discussão teórica sem uma resposta do que estou chamando de participação política das crianças. Meu esforço será, assim, analisar e sistematizar alguns elementos sobre a participação políticas das crianças em movimentos sociais, a partir das observações empírica das experiências que vivi com as crianças Sem Terrinha durante esta pesquisa.

3. Brincar, sorrir e lutar: participação das crianças no MST

A participação das crianças Sem Terrinha como sujeitos da luta pela terra perpassa toda a história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, evidenciando um papel ativo delas como aquelas que em diversos momentos tensionaram o próprio movimento social a repensar o lugar e a participação das crianças em seus processos de mobilização e construção de outro projeto de sociedade.

O MST surge em 1984 em um encontro nacional, em Cascavel, no estado do Paraná, onde se reuniram trabalhadores rurais que já se mobilizavam e protagonizavam lutas pela democracia da terra e da sociedade. “Eram posseiros, atingidos por barragens, migrantes, meeiros, parceiros, pequenos agricultores... Trabalhadores rurais Sem Terra, que estavam desprovidos do seu direito de produzir alimentos” (MST, 2022a). Nesse primeiro encontro, os sujeitos presentes “decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país” (idem). Em seus trinta e oito anos de existência, o MST expandiu suas ações para quase todo o território brasileiro, organizando acampamentos e assentamentos em que a vida compartilhada e comunitária se coloca como modo de organização coletiva.

O surgimento de um movimento social revela um conflito social latente, em que a ação coletiva tem como um dos objetivos a correção de injustiças e acesso a direitos sociais básicos (DIANI e BISON, 2010). O MST coloca em evidência a histórica e estrutural desigualdade social e econômica no país, consequência da questão agrária brasileira que sempre se caracterizou pela apropriação privada da terra sob o domínio de poucos, com intensa exploração de força de trabalho (nas suas diversas acepções históricas, desde a escravização de negros e indígenas, até a superexploração do trabalho assalariado no campo), e, sistemática expulsão dos trabalhadores de suas terras. (STEDILE e FERNANDES, 2005).

A partir da denúncia da condição social de milhares de pessoas sem trabalho, sem moradia e sem terra, o movimento social se organizou para enfrentamento dessa desigual realidade. A luta pela terra se apresenta, primeiramente, como necessidade de sobrevivência. Ao se mobilizarem, as famílias dão um passo na luta pelo acesso aos direitos básicos: além do

direito à terra, lutam também pelo direito à saúde, à alimentação saudável, à cultura, à moradia, à educação etc. Assim, a luta vira cotidiano dessas famílias e também das crianças.

Nessa dinâmica, a luta pela terra acaba por mobilizar todas as dimensões da vida social, em que as necessidades dos sujeitos que fazem parte do movimento social tornam-se objeto de reflexão, de ação política e de organização interna do movimento social. A partir dos problemas enfrentados no cotidiano dos acampamentos e assentamentos, o MST começou a se organizar em setores que lidam e encaminham tarefas específicas. A preocupação com a educação das crianças, por exemplo, gerou a necessidade da organização de um setor específico, o setor de Educação. Neste setor, educadoras e lideranças do MST de todo o Brasil se reúnem para discutirem pautas e ações vinculadas as questões educativas internas e externas ao movimento social, desde a organização das Cirandas Infantis e Encontros Sem Terrinhas; realização de jornadas de alfabetização de adultos nas áreas do Movimento; promoção de cursos de formação com diversas temáticas e cursos superiores em parceria com diversas universidades públicas brasileiras; às lutas pelas escolas do campo nas áreas de reforma agrária. Para além do setor de Educação, atualmente o MST se divide em outros setores: Formação, Produção, Comunicação, Projetos, Gênero, Direitos Humanos, Saúde e Finanças. Eles estão “organizados desde o nível local até nacionalmente, de acordo com a necessidade e a demanda de cada assentamento, acampamento ou estado” (MST, 2022b).

A dimensão nacional que o movimento tomou trouxe uma demanda de organização das famílias e sujeitos numa estrutura participativa e democrática para tomar as decisões no MST. Para além dos setores, as famílias assentadas e acampadas se organizam em Núcleos de Base (NB), onde discutem as necessidades de cada grupo de famílias. As/os coordenadoras/es de cada área saem destes núcleos, e a mesma estrutura se repete a nível regional, estadual e nacional nos diversos espaços do Movimento, sendo base organizativa também para os espaços educativos e participativos dos Sem Terrinhas.

Os Congressos Nacionais, que ocorrem a cada 5 anos, são o maior espaço de decisões do MST. Além dele, “a cada dois anos o MST realiza seu encontro nacional, onde são avaliadas e atualizadas as definições deliberadas no Congresso” (idem). Nos acampamentos e assentamentos, são as assembleias a instância de decisão superior, onde jovens, adultos, mulheres e homens podem votar. Precisamos evidenciar aqui uma primeira contradição do Movimento: ao mesmo tempo que têm afirmado a criança como sujeito participante do movimento, não reconhece a participação delas nas assembleias e espaços de decisão. Contradição que é estruturante de uma sociedade adultocêntrica e que atravessa também esse movimento social.

Apresentar a estrutura organizativa mostra a dimensão do MST dentro do território nacional, além de evidenciar as dinâmicas internas que surgiram a partir dos problemas concretos enfrentados pelas famílias Sem Terra. No entanto, ainda que o Movimento tenha atualmente toda uma estrutura que acolhe as questões da infância e potencializa a participação das crianças, vimos que não constava nas pautas iniciais do movimento social tratar da infância e das crianças. Foi a presença delas, como sujeitos desse movimento, reclamando, se organizando e lutando que obrigou o MST a se transformar para lidar com as questões da infância.

A luta pela terra é uma luta em família. Compreendo, assim, que a família é o sujeito característico deste movimento social. Isto implica dizer que, ao mobilizar o núcleo familiar para a luta pela reforma agrária, a criança faz parte necessariamente dessa mesma luta, participando ao seu modo da luta pela terra. E por isso as crianças sempre estiveram presentes ao longo da história do MST, compartilhando com os adultos todo o processo da luta social (ROSSETO, 2009). A sua experiência de infância é marcada pela pertença a um movimento social, que constitui sua identidade, uma vez que “a criança nasce embaixo da lona preta e, portanto, se torna parte dessa luta, se torna criança Sem Terra” (GREIN, 2014).

As Sem Terrinhas, ao acompanhar suas mães e pais nas marchas, ocupações, eventos, encontros, reuniões, congressos etc., foram ocupando seus espaços, expressando suas demandas, mostrando suas necessidades, reivindicações e sonhos. Na trajetória histórica do MST, as crianças passaram de testemunhas da luta para sujeitos protagonistas da luta pela terra (CALDART, 2012), promovendo também seus eventos específicos de participação política, como os Encontros Sem Terrinhas. Lutaram para serem ouvidas internamente ao movimento social, sobretudo, como sujeitos políticos que lutam e conquistam suas pautas de reivindicações nos diversos cantos do Brasil.

As crianças começam a entrar em cena como personagens que criam seus próprios espetáculos, exigindo seus direitos também como integrantes desse Movimento e dessa organização social que vem produzindo sua identidade específica. (...) É nessa condição de sujeito que algumas delas passam a pressionar seus professores por uma escola que tenha mais a ver com sua vida (...). É nessa condição também que começam a se organizar para reivindicar seus direitos ou fazer negociações em sua própria comunidade de assentamento ou acampamento, causando surpresa e provocando a reflexão de seus próprios pais (...) (CALDART, 2012, p. 306 – 308)

O lugar da infância dentro do MST e as mudanças de olhar dos adultos em relação à participação infantil no movimento social, remetem a essas possibilidades inovadoras de enxergar também esses outros atores para as lutas, para além das mulheres e jovens, também as crianças. Foram elas que primeiro tensionaram o MST a respeito da demanda pela educação.

A educação entrou na agenda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pela infância. Antes mesmo da sua fundação, ocorrida em 1984, as famílias Sem Terra, acampadas na Encruzilhada Natalino, Rio Grande do Sul (1981), perceberam a educação da infância como uma questão, um desafio.

A necessidade do cuidado pedagógico das crianças dos acampamentos de luta pela terra, aliada a certa intuição das primeiras famílias em luta sobre serem a escola e o acesso ao conhecimento um direito de todos, foi, portanto, o motor do surgimento do trabalho com educação no MST. Isso se compreende considerando uma das características da forma de luta pela terra deste movimento camponês, que é a de ser feita por famílias inteiras, o que acaba gerando mais rapidamente outras demandas que não apenas a conquista da terra propriamente dita. No início, as ações foram levadas à frente especialmente pela iniciativa e sensibilidade de algumas professoras e mães presentes nos acampamentos. (KOLLING, VARGAS e CALDART, 2013, p. 500)

A demanda por educação e escola foi uma das primeiras marcas da participação das crianças no MST. Nos primeiros acampamentos e assentamentos do MST não existiam escolas e as crianças que estudam na cidade eram discriminadas pelos colegas, sendo denominadas sem-terra, invasores, pés-sujos etc. Elas começaram a se recusar a ir para a escola e se mobilizaram pedindo às mães, pais e militantes um espaço em que se sentissem bem para estudar, para brincar, se divertir e aprender (CALDART, 2012). Essa ação das crianças fez o MST repensar o lugar delas dentro do movimento social, propondo-se a construir espaços de cuidado e educação para a infância Sem Terra (KOLLING, VARGAS e CALDART, 2013).

A luta pelo direito à educação e à escola foi se tornando uma bandeira central na atuação política do Movimento Sem Terra. Ela é muitas vezes utilizada como estratégia de resistência, enfrentamento e conquista dos territórios ocupados³⁶. Para os Sem Terra, é preciso ocupar a escola. Ao ocupá-la, se aponta para a necessidade de transformá-la, colocá-la em movimento, repensando as práticas sociais e pedagógicas a partir do projeto de sociedade que se pretende construir.

Se é preciso ocupá-la é porque, tal como a terra de que foram arrancados, a escola também é um direito negado aos sem-terra, pela sua própria condição de trabalhadores do campo em uma sociedade cujo modelo de desenvolvimento pôde prescindir da escolarização do povo, especialmente desse que vive e trabalha no meio rural. (CALDART, 2012, p. 220)

Na trajetória do movimento social, a presença e ação das crianças poderia ter se institucionalizado, tendo somente a escola como espaço principal de atuação das crianças. No entanto, o histórico da infância Sem Terrinha evidencia outras práticas de participação que passam pela escola, mas vão para muito além dela. Se a luta pelo direito à educação e pela

³⁶Veremos isso no quinto capítulo desta tese, quando descrevo as atividades com as crianças na resistência ao despejo do acampamento e a centralidade do espaço físico da escola popular da comunidade na estratégia política de luta contra o despejo.

escola do campo viraram pautas do MST, o processo educativo está também na vivência direta dos sujeitos na dinâmica da luta pela terra. Essa é a dimensão da participação política das crianças que vamos analisar nos próximos capítulos.

A Pedagogia do Movimento Sem Terra, sistematizada por Roseli Caldart (2012), compreende o movimento social como princípio educativo. Isso significa dizer que, quando os sujeitos participam de uma ocupação de terra, organizam os acampamentos, resistem e conquistam o direito à terra, participam de uma marcha, dos protestos, de reuniões com o poder público, e dos encontros, congressos e eventos do próprio movimento social, eles e elas participam de processos socioculturais que marcam a trajetória e a constituição da identidade dos Sem Terra e dos Sem Terrinha, constituindo novas relações sociais coletivas. Desse modo, são entendidos como processos educativos que vivenciam a partir da luta pela terra e pela reforma agrária no Brasil.

A formação dos sem-terra, pois, não se dá pela assimilação de discursos, mas, fundamentalmente, pela vivência pessoal em ações de luta, cuja força educativa costuma ser proporcional ao grau de ruptura que estabelece com padrões anteriores de existência social desses trabalhadores e dessas trabalhadoras da terra, exatamente porque isso exige a elaboração de novas sínteses culturais. (CALDART, 2012, p. 166)

A luta, as mobilizações, acontecem pelas necessidades que as famílias e as crianças demandam, justificadas pelas condições objetivas de vida e pelas dificuldades de acesso a direitos básicos. Para o MST, a luta carrega, ao mesmo tempo, uma dimensão pedagógica que, na atitude de enfrentamento às suas condições de vida e de resistência na terra ocupada, mulheres, homens e crianças se formam como sujeitos da práxis, num processo em que se constituem e se transformam, ao transformarem suas realidades.

As demandas e situações que têm que enfrentar criam a necessidade de participarem de decisões coletivas, de ações políticas, da organização dos acampamentos e assentamentos ou da educação das crianças, por exemplo. A luta, que se apresenta a partir de necessidades individuais ou da família, torna-se coletiva, ao reconhecerem-se como sujeitos que compartilham uma mesma condição: serem sujeitos Sem Terra.

A dimensão coletiva da vivência social, de participarem de um movimento social, é uma das marcas do MST e da infância Sem Terrinha. As relações coletivas inter e intra-geracional condicionam a participação dos sujeitos e é ainda mais evidente nas questões relacionadas a infância. A participação política das crianças é possibilitada por essa estrutura coletiva do movimento social, por vezes potencializada, por vezes limitada, mas sempre articulada a partir das relações adultos e crianças, seja dentro das famílias que fazem parte do MST, seja nas

relações educativas na Ciranda Infantil ou na escola, ou nos outros espaços organizativos do movimento social.

Um dos exemplos da importância dessas relações intergeracionais é a articulação da luta das mulheres e dos direitos das crianças. Se por um lado as demandas das crianças mobilizaram o conjunto do MST a refletir sobre o espaço delas no interior do Movimento, por outro foi a partir da luta das mulheres pelo direito de trabalharem no setor de produção do MST e de participarem dos espaços de decisão, que foi criado o espaço dedicado à infância Sem Terra: a Ciranda Infantil. Ela surge em 1989 vinculada com as atividades econômicas nos assentamentos do MST com o objetivo de viabilizar a participação das mulheres no processo produtivo dos assentamentos.

Esta experiência leva o Movimento a discutir a participação da mulher no trabalho e na organização. Assim, as mulheres Sem Terra começam a se organizar e discutir a sua participação na luta pela terra no MST (...) podemos ressaltar que ela possibilitou às mulheres e crianças saírem do seu espaço privado, ou seja, sair de casa, e conquistar seu espaço público no MST. (ROSSETTO, 2009, p. 88)

A condição da criança como sujeito vai se conformando junto com as conquistas das mulheres. Isso não acontece somente dentro do MST, mas também como um processo histórico na sociedade, com maior participação das mulheres em todos os âmbitos da vida social, política, econômica e cultural. Foi a luta das mulheres pelas creches públicas, por exemplo, que contribuiu para se repensar o lugar da criança e sua condição na sociedade como sujeitos de direitos (FINCO, GOBBI e FARIA, 2015)

Foi também a partir das mobilizações dos movimentos de mulheres camponesas que transformações na legislação e políticas de reforma agrária foram desenvolvidas, impactando nas relações de gênero e geração no interior das famílias dos movimentos sociais do campo. Ao mesmo tempo em que as políticas sociais se conformam a partir das ações dos movimentos sociais, estes se transformam com a aplicação das políticas públicas. Um dos significativos avanços refere-se ao registro de titulação das terras de reforma agrária, que antes era exclusiva do homem, passando para ser responsabilidade do casal em 2003. A partir de 2007 as famílias chefiadas por mulheres passaram a ter preferência no acesso a políticas públicas. Essa conquista impactou profundamente no acesso à terra pelas mulheres. Se no Censo de 1996 apenas 12,6% dos lotes estavam em nome das mulheres, no último dado divulgado, em 2014, elas detinham metade dos títulos.

A titulação da terra no nome das mulheres tem grande impacto na diminuição dos níveis de pobreza, pois garante a segurança alimentar e integridade da família, uma vez que são as mulheres que geralmente permanecem na terra com os filhos, o que não ocorre quando os

homens são titulares. Além disso, o acesso à terra pelas mulheres promove seu empoderamento e barganha no espaço público e privado, garantindo maior participação em atividades fora de casa e diminuição dos casos de violência doméstica (PAULA e CHAGURI, 2018).

Verifica-se a vinculação entre a macropolítica da reforma agrária e os impactos micropolíticos para as mulheres e crianças, tanto como garantia de permanência na terra, de acesso a recursos de políticas públicas, como também acesso à educação, se considerarmos a articulação entre as políticas de reforma agrária e do Programa Bolsa Família³⁷, por exemplo.

Vemos que as mobilizações e conquistas das mulheres podem potencializar a participação infantil, dada as profundas imbricações entre as questões de gênero e geracionais. No caso das crianças do MST, a partir da Ciranda Infantil segue-se a criação de um conjunto de instâncias e espaços de participação, como os Encontros dos Sem Terrinha (GOUVEIA, CARVALHO, FREITAS e BIZZOTTO, 2019), as produções midiáticas dirigidas às crianças, como a Revista Sem Terrinha, CDs musicais e programas de rádio feito pelas crianças.

A criação das Cirandas Infantis conferiu visibilidade para a singularidade das crianças e de suas demandas, dentre as quais se destacam o direito ao cuidado, à educação e ao brincar. E a partir dessa demanda do trabalho de cuidado e educação das crianças, alguns educadores e educadoras do Movimento foram para Cuba, no início dos anos 1990, para uma formação sobre como aquele país trabalhava com a educação da infância. Lá conhecem a experiência dos Círculos Infantis, a qual vira inspiração tanto pelas propostas pedagógicas, quanto, e principalmente, no nome da Ciranda Infantil, que acabou misturando o nome cubano com a brincadeira e a dança presentes na cultura brasileira. A Ciranda Infantil se configura, assim, “como a forma do Movimento Sem Terra trabalhar com as crianças” (GREIN, 2014).

Ela é um espaço educativo autônomo do MST que está presente nos acampamentos, assentamentos, marchas, encontros, eventos, reuniões etc. Pode ser permanente ou itinerante. É pensada como lugar de cuidado, educação, participação das crianças e, principalmente, como espaço de encontro da infância Sem Terrinha. Nesse sentido, é espaço de reconhecimento e identidade das crianças entre elas dentro de um processo maior, que é a luta pela terra. Pelo seu tipo e temporalidade, podem ser cotidianas ou esporádicas, locais, regionais ou nacionais, mas sempre é entendida como um espaço-tempo de gestação e produção de outras e novas relações, de uma outra infância do e no campo.

O MST define a Ciranda Infantil como um

³⁷Segundo dados do INCRA, 40,82% das famílias assentadas de todo o Brasil recebe renda do Bolsa Família. Para maiores informações, ver em: <https://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>

espaço educativo organizado, com objetivo de trabalhar as várias dimensões de ser criança Sem Terrinha, como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia, vinculando as vivências do cotidiano, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade, e a autonomia (...). São momentos e espaços educativos intencionalmente planejados, nos quais as crianças receberão atenção especial, cuidado e aprenderão, em movimento, a ocupar o seu lugar na organização de que fazem parte. É muito mais que espaços físicos, são espaços de trocas, aprendizados e vivências de novas relações. (MST, 2004, p.25)

Nessa trajetória de trinta e oito anos, o MST foi refletindo sobre o lugar das crianças e criando diversos espaços para a infância. Um deles são os Encontros das crianças. Eles fazem parte do repertório de ação (TILLY, 2010) do movimento social que repete a mesma estrutura e dinâmica dos encontros adultos com as crianças. Realizados desde 1994, os primeiros encontros eram chamados de Congresso Infanto-Juvenil. No Congresso Infantil Estadual de São Paulo, em 1996, as crianças começaram a se chamarem umas às outras de Sem Terrinha, o que acabou gerando a forma de identificação entre as crianças do MST até hoje. Assim, a partir de 1997, em todo o Brasil, os encontros regionais e estaduais passaram a serem chamados de Encontro Sem Terrinhas (RAMOS, 2013).

Os Encontros Sem Terrinha são geralmente realizados durante o mês de outubro, como um contraponto não mercadológico ao Dia das Crianças, e possuem um caráter de festividade, construção de identidade e de participação política das crianças. Eles têm como objetivo a luta por demandas definidas coletivamente entre crianças, adultos e lideranças do MST. As demandas tornam-se pauta de negociação com o Estado, que muitas vezes se efetivam após mobilizações infantis em marchas, ocupações de câmaras de vereadores, assembleias legislativas etc. (GOUVEIA, CARVALHO, FREITAS e BIZZOTTO, 2019). O conjunto dos encontros regionais e estaduais realizados em um ano pelo MST é chamado Jornada Sem Terrinha, onde “cada região organiza uma equipe de negociação das crianças para discutir [as pautas] com as prefeituras, secretarias municipais de educação e secretaria de estado da Educação” (RAMOS, 2013, p. 79).

Antes do doutorado pude acompanhar uma dessas mobilizações das crianças. Ela aconteceu durante o Encontro Estadual Sem Terrinha realizado na cidade de São Luís, capital do estado do Maranhão, em 2015. As crianças souberam que havia um impasse na negociação entre o MST e o governo estadual para a realização da Jornada de Alfabetização do “Sim, eu posso!”. As 450 Sem Terrinhas, de vinte e seis diferentes municípios maranhenses, ocuparam o auditório do palácio do governo e aos gritos de “Sim, eu posso, ler e escrever. Essa é uma conquista do MST!”, pressionando o governador a assinar o convênio para efetivação do

programa de alfabetização³⁸. Convênio que veio a ser assinado alguns meses depois. Essa é uma experiência que mostra que a participação política das crianças no movimento social segue também para além das pautas da infância. Elas se envolvem nas pautas coletivas do MST, assim como os adultos participam de suas mobilizações.

Como destaca Márcia Mara Ramos (2022), as mobilizações fazem parte do repertório de ação dos movimentos sociais entendido como uma forma de apresentarem suas “pautas e reivindicações e, ao mesmo tempo, construir processos democráticos e coletivos, buscando responder objetivos comuns presentes em seus projetos de transformação social” (idem, p.149). A autora afirma que as mobilizações infantis fizeram o MST se recriar, colocando o movimento para refletir sobre as ações políticas organizadas pelas e com as crianças.

Hoje, já se tem incorporado várias ações infantis em muitos estados, as quais fazem parte do conjunto de ações dentro da organização do MST. As crianças fazem encontros, caminhadas, ocupações de órgãos públicos, e até se fazem presentes em espaços oficiais. Participam de torneios, do grito dos excluídos, de feiras de ciências e se organizam para recepcionar os colegas acampados que foram fazer uma nova ocupação de terra. As ações das crianças estão, sem dúvida, quebrando a antiga cultura do camponês. Aquela velha concepção de sua casa, do boi na corda e do mundo isolado, dá lugar para ações coletivas em busca do bem comum (MST, 1999, p. 11).

A pesquisador da infância Sem Terra, conta que a primeira mobilização infantil registrada foi o I Congresso Infantil do MST, realizado em 1994, na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, reunindo 101 crianças de diversos assentamentos e acampamentos daquele estado (RAMOS, 2022). Esse primeiro congresso teve um caráter de encontro e troca de experiência entre as crianças com “intuito de expressar o que buscam e o que pensam as Crianças Sem Terra” (MST, 1999). A preparação para o congresso envolveu mais de 1000 crianças, demonstrando para o MST o anseio delas para participarem do movimento social. Houve uma grande repercussão interna que provocou novas mobilizações infantis nos anos seguintes em diversos estados. A autora sistematizou o histórico das primeiras mobilizações infantis, mostrando que nos seis anos seguintes ao primeiro congresso infantil, de 1995 a 2000, foram realizados outros dezoito diferentes encontros estaduais das crianças no MST, reunindo um total de 4922 crianças (RAMOS, 2022). As mobilizações infantis se consolidaram como um repertório de ação das crianças Sem Terrinha que até hoje realizam seus encontros, reuniões, marchas, ocupações etc.

Outras marchas e mobilizações são fatos marcantes na história da infância no MST. Trago aqui três exemplos que tiveram impacto nas reflexões e reorganizações internas do

³⁸Ver em: <https://mst.org.br/2015/11/10/mst-assina-convênio-com-governo-do-maranhao-para-enfrentar-alto-índice-de-analfabetismo/>. Acesso em: 30 de mar. 2022.

movimento social a partir da infância. A primeira delas foi a participação das crianças na Marcha Nacional pela Reforma Agrária³⁹, em 2005. Essa experiência foi um ponto de inflexão na história da infância e da participação das crianças no MST, em que aquelas crianças provocaram um processo de reflexão interna sobre o lugar da infância no movimento social e as estratégias de inserção do sujeito criança na dinâmica e estrutura da luta pela terra.

Mais de doze mil trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra marcharam 230 quilômetros durante 15 dias do mês de maio de 2005, entre as cidades de Goiânia (estado de Goiás) e Brasília (no Distrito Federal). As crianças acompanharam suas mães e pais por todo o trajeto participando da Ciranda Itinerante *Pezinhos na estrada, Sem Terrinha estudando nessa caminhada*⁴⁰. Ao todo estiveram presentes 130 crianças. Durante aqueles dias educadoras e educadores observaram que muitas delas chegavam em condições precárias no espaço da Ciranda Infantil: doentes, com fome, com pouca roupa ou roupas rasgadas, sem banho etc. Esse fato causou surpresa para as educadoras e educadores sobre a realidade das famílias Sem Terra e as condições que viviam aquelas crianças. Mesmo com essas dificuldades, essa experiência foi significativa para o MST, pois crianças e adultos construíram durante a marcha um significado especial para a luta compartilhada (ROSSETTO, FREITAS e SILVA, 2015).

Diante daquele contexto, o MST inicia um processo de reflexão e autoavaliação sobre a infância no seu percurso histórico até ali. Aquela experiência foi disparadora de um amplo debate interno que culminou com a realização, em 2007, do “Seminário Nacional: o lugar da infância do MST”, que teve como objetivo fazer um balanço das práticas educativas e das reflexões teóricas sobre a infância Sem Terra. No documento síntese desse seminário, o MST destaca a necessidade de reconhecer as crianças como sujeitos históricos que participam da luta pela terra, rompendo com a sua invisibilidade política (MST, 2017). E, a partir desse reconhecimento, apontam duas outras compreensões: a família Sem Terra como sujeito da luta, a qual incorpora diferentes indivíduos, entre eles, as crianças; e as crianças como sujeitos participantes do Movimento, presentes nas estruturas organizativas e nas ações políticas do MST (BARBOSA e SALES, 2018).

³⁹Essa marcha foi organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Via Campesina e Grito dos Excluídos. Outros movimentos também fizeram parte da marcha, como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento pela Estatização de Fábricas Ocupadas, pelo Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), pelo Centro de Mídia Independente (CMI), pela Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB), além de representantes de outras entidades.

⁴⁰Era o grito de ordem das crianças que participaram da marcha de 2005 e que batizou o espaço da Ciranda Infantil.

Partindo da dimensão dos direitos das crianças, tendo como documento base o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Seminário contribuiu também no esforço de um aprofundamento teórico sobre o debate das infâncias, apontando como desafio a elaboração de uma concepção de infância e de criança que faz parte do MST.

Os encaminhamentos finais do Seminário indicaram a necessidade de fortalecimento de alguns espaços da infância, como a Ciranda Infantil, os Encontros dos Sem Terrinha, as Escolas Itinerantes e o Jornal e Revista Sem Terrinha. O documento descreve esses espaços como aqueles que têm possibilitado o encontro do coletivo de crianças e sua participação na luta pela terra junto com suas famílias, na dialética entre brincadeiras e mobilizações. Esse documento reflexivo apresentou ao conjunto do MST “a necessidade de estabelecer ações e estratégias para politizar o tema da infância no âmbito do território e da organicidade do Movimento” (BARBOSA e SALES, 2018, p. 133).

Uma segunda experiência de mobilização infantil ocorreu durante o Acampamento Nacional da Via Campesina, em 2011, em Brasília. As crianças que estavam na Ciranda Infantil “Paulo Freire”⁴¹ ocuparam o espaço da frente no Ministério da Educação (MEC) para exigir melhorias na Educação do Campo. Essa foi a primeira experiência em âmbito nacional de protesto com as crianças Sem Terrinha na esplanada dos ministérios. A partir dela, esse tipo de protesto ficou marcado como repertório de ação (TILLY, 2010) das crianças no MST, se repetindo outras vezes. Na época, o ministro da educação, Fernando Haddad, recebeu uma comissão de crianças que lhe descreveu as dificuldades que enfrentavam para estudar, além de pedirem que impedisse o fechamento de escolas, demandando a construção de novas escolas do campo nos assentamentos (ROSSETTO, FREITAS e SILVA, 2015).

A terceira mobilização que marca a trajetória da infância no MST foi a ação protagonizada pelos Sem Terrinhas em fevereiro de 2014, durante o VI Congresso Nacional do MST. A Ciranda Infantil “Paulo Freire” contou com a participação de aproximadamente 1000 crianças, o maior número de crianças participando de um espaço do MST até aquele ano. Elas ocuparam mais uma vez a esplanada do MEC, protestando e expondo as suas pautas. Pediam uma reunião com o ministro e ficaram esperando até conseguir.

Cerca de duas horas depois de ocuparem a entrada do MEC, as crianças leram um manifesto para o ministro José Henrique Paim. O ministro se comprometeu a pressionar pela aprovação de uma lei que impeça o fechamento das escolas no campo. (TAVARES, 2014)

⁴¹As Cirandas Infantis dos eventos nacionais do MST foram batizadas em homenagem ao educador Paulo Freire, o qual é uma das inspirações na proposta educativa do Movimento e que contribuiu em diversos momentos para as reflexões e práticas dos Sem Terra.

Um levantamento feito na época, indicava que haviam sido fechadas 37 mil escolas em doze anos, e que a demanda era de pelo menos 400 escolas nas áreas rurais. Indignadas, ao final do protesto, entre gritos, brincadeiras e muita festa, as crianças se despediram do MEC com uma ação lúdico-política: pediram as educadoras/es tinta guache vermelha, que haviam levado para escrever os cartazes, lambuzaram suas mãos e, antes de entrarem nos ônibus para irem embora, carimbaram os muros e vidros do ministério com tinta vermelha, deixando ali também alguns cartazes produzidos por elas. O ato simbólico respondia ao questionamento à época sobre a existência dos sujeitos do campo, principalmente sobre a presença de crianças nos assentamentos e a real necessidade de escolas nas áreas de reforma agrária (ROSSETTO, FREITAS e SILVA, 2015).



Figura 1-Ato lúdico-político das crianças na frente do MEC

Fonte: Oliver Kornblihtt⁴², acervo MST, 2014.

A experiência de participação de quase mil crianças foi impactante e provocou o MST a novamente refletir sobre a infância. Seis meses depois do Congresso Nacional, em agosto do mesmo ano, é realizado o II Seminário Nacional da Infância Sem Terra. Estiveram presentes 42 representantes de dezesseis estados do Brasil que fazem parte da direção nacional do MST, das frentes estaduais da infância e dos setores e coletivos nacionais de educação, cultura, comunicação, juventude, gênero, frente de massa, produção e relações internacionais. Até o primeiro seminário de 2007, o MST percebia o trabalho com a infância como um trabalho

⁴²Disponível em: <<https://mst.org.br/2014/02/13/sem-terrinha-pintam-o-mec-por-mais-escolas/>>. Acesso em: 28 de abr. de 2022.

restrito ao Setor de Educação do movimento social e encaminhou-se, naquele momento, que era um tema a ser tratado pelo conjunto do Movimento. Encaminhamento trouxe modificações na estrutura interna do movimento social e que se reflete no amplo envolvimento dos diversos setores e direções na discussão sobre a infância.

Os objetivos desse segundo seminário foram

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

O documento síntese desse segundo seminário destaca uma concepção de infância do MST vinculada a história da luta deste movimento social. A criança no MST existe “porque há concentração de terras em nosso país e existem famílias que lutam por seu direito à terra e à vida.” (GREIN, 2014, p. 125). A criança entra no movimento com a família, nasce embaixo da lona preta e torna-se criança Sem Terra. Reconhece que a infância está em todos os espaços do MST, “no assentamento, no acampamento, nas marchas, nas mobilizações, nas reuniões, na produção, nas celebrações, nos conflitos, nas feiras, na família, na escola, etc.” (idem, p. 126), e tem a luta popular e a organização coletiva como as principais experiências formativas e educativas. E identifica a vinculação do lugar da infância no MST com a luta e a organização das mulheres, mostrando que

As crianças aparecem como sujeitos em meio à inserção das mulheres na luta: elas estavam junto com suas mães quando estas marchavam, quando e onde se reuniam, tornando-se sujeitos sobre os quais a organização precisava pensar para que se continuasse com a luta, dada a centralidade do trabalho feminino no seio das organizações da classe trabalhadora. (GREIN, 2014, p. 126)

O documento mostra também um empenho em sistematizar alguns elementos que devem compor as matrizes formativas para a infância Sem Terra. Destaco aqui alguns que se vinculam à discussão desta tese sobre a participação política das crianças. O primeiro elemento é a luta social, a qual deve ser “a base sob a qual as experiências concretas de classe das crianças sejam vivenciadas sistematicamente e intencionalmente dentro da organização.” (MST, 2014, p. 127). Ela deve ser uma experiência coletiva de formação de valores e constituição dos sujeitos Sem Terrinha. Diz o documento que é no âmbito da luta coletiva que se forma e se cria a pertença ao movimento social e a sua consciência de classe.

Um segundo elemento é a cultura. O documento aponta que o tema da cultura no MST tem uma longa trajetória de debates e produções culturais, e reconhece que as crianças também têm participado e produzido suas expressões culturais. É preciso considerar que existe uma

cultura partilhada entre os sujeitos do movimento social no seu “caráter de resistência, de constituição de identidade e de expressão da vida infantil no MST, como parte da classe trabalhadora” (idem). Destaca nesse ponto alguns valores a se cultivar com as crianças como a solidariedade, a indignação, o companheirismo, a disciplina, a luta e o internacionalismo.

O princípio educativo do trabalho é um terceiro elemento que deve compor as matrizes formativas da infância. Este se apresenta como um princípio educativo em que a criança aprende o valor do trabalho com o trabalho. O trabalho é visto como práxis social, não deve ser confundido com o trabalho explorado, base da desigualdade no sistema capitalista. Pensa-se, então, “na divisão social do trabalho de acordo com as possibilidades de cada um, garantindo o seu caráter educativo e necessário no dia a dia, com a coletivização das atividades, potencializando o trabalho como matriz, em seu âmbito criativo” (idem).

Por último destaco os elementos da intencionalidade formativa e das estratégias política nas ações com as crianças. Neste ponto, o MST se questiona qual seria o lugar estratégico da infância na luta e qual a tarefa dos Sem Terrinha para a sociedade. Aponta que essas duas questões precisam estar sempre no horizonte do trabalho com a infância, no sentido de “fazer que nossas crianças sejam sujeitos reais e protagonistas da história” (idem).

Dessas matrizes formativas se desdobram alguns desafios do trabalho com a infância. Três questões nortearam as reflexões sobre esses desafios: se a criança está presente em todos os lugares do movimento, qual tem sido o seu lugar na organicidade do MST? Como elas participam do Movimento nos espaços que estão inseridas? A organicidade do Movimento Sem Terra permite que elas sejam sujeitos?

A palavra organicidade é um conceito criado pelo MST e se refere aos processos coletivos de participação das famílias e dos sujeitos nas instâncias deliberativas do movimento social (MST, 1998). É a tentativa de traduzir em uma palavra o princípio que movimenta a estrutura organizativa e toda dinâmica interna da organização política. Nesse sentido, é interessante notar como, naquele momento do seminário, se apresentava ainda como um desafio e uma preocupação dos adultos a ampliação da participação das crianças nas instâncias do movimento social. Os momentos e espaços de campo analisados nesta tese são posteriores ao segundo Seminário da Infância, e tentam dialogar com esses desafios, no sentido de evidenciar como se tem construído espaços para a participação infantil e como ela tem se concretizado na prática social das crianças no MST.

No final do documento, apontam uma série de linhas de ações, ou seja, algumas tarefas que devem ser tratadas como prioridade em relação à infância. Dentre as linhas de ação apresentadas estão: ter como diretriz em todo trabalho com a infância o elemento da luta;

garantir nas pautas das direções estaduais o debate sobre a infância Sem Terra; elaborar orientações gerais para os Encontros Sem Terrinha e; a necessidade de formação dos/as educadores/as de Cirandas Infantis em nível nacional e estadual. Quero aqui ressaltar este último ponto.

Entendo que a formação dos/as educadores/as do movimento é uma preocupação antiga e uma pauta de luta do MST e de outros movimentos sociais do campo. A partir das demandas e lutas por escolas e educação, esses movimentos sociais promovem o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, reunindo experiências importantes de práticas educativas. Esse encontro é reconhecido como um marco histórico da origem da luta pela Educação do Campo, que hoje faz parte da política nacional de educação reconhecido como direito dos povos do campo à uma educação que leve em conta os modos de vida, os contextos e as lutas dos sujeitos do campo.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedades nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2013, p. 257)

Desse primeiro encontro surge a 1ª Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” e a proposta de criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), oficializado em 1998. O PRONERA deu suporte para a realização de projetos e políticas que vão desde a alfabetização básica, à educação de jovens e adultos (EJA), ensino fundamental e médio, até cursos de graduação e pós-graduação, garantindo o direito à educação às populações do campo. No âmbito do ensino superior, são diversas experiências por todo o Brasil de cursos superiores em diversas áreas do conhecimento, reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), frutos de parcerias das universidades federais e estaduais com os movimentos sociais do campo. Muitos deles na área da educação, como os cursos de Pedagogia da Terra⁴³ e das Licenciaturas da Educação do Campo⁴⁴.

⁴³Foram ou são realizados na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), na Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), etc.

⁴⁴Existentes em diversas universidades e institutos federais pelo Brasil como Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Piauí

Ao garantir a entrada na universidade de sujeitos a que foram historicamente negados o direito à educação e à educação superior, esses cursos têm fortalecido tanto o campo acadêmico, com pesquisas vinculadas às realidades concretas desses sujeitos que sempre foram invisibilizados; como também os próprios movimentos sociais, os quais tem formado intelectuais orgânicos com ainda mais capacidade de refletir sobre suas práticas e aprofundar os conhecimentos e práticas nas suas comunidades. Dois exemplos que tenho usado como referência nos debates desta tese são as pesquisadoras Edna Rodrigues Araújo Rossetto⁴⁵ e Márcia Mara Ramos⁴⁶, ambas educadoras infantis e militantes do MST que tiveram suas trajetórias a partir dos cursos promovidos pelo PRONERA e hoje são doutoras com pesquisas de referência na área da infância do campo, com foco nas crianças Sem Terrinha.

Essas duas pesquisadoras fazem parte dessa trajetória de experiências, práticas e de reflexão sobre e com as crianças do MST, em que o diálogo entre a realidade concreta da luta pela terra e as teorias dos Estudos Sociais da Infância tem permitido a elas complexificarem as discussões no campo acadêmico das infâncias, assim como aprofundar as concepções e propostas para a infância Sem Terrinha. As suas pesquisas, assim como muitas outras, tem contribuído com novas reflexões sobre as infâncias e ajudado a avançar nos debates sobre as políticas públicas e direitos das crianças.

Destaco aqui alguns trabalhos que, no âmbito acadêmico, tem se dedicado em analisar a participação e protagonismo das crianças a partir das *mobilizações infantis* pelos seus direitos, com centralidade na luta pela educação e pela escola dos assentamentos, e nas mobilizações que acontecem junto às suas famílias ou organizadas entre as crianças nos seus espaços de convivência dentro do movimento social (ROSSETO, FREITAS e SILVA, 2015; RAMOS, 2022; MELO, 2018; RAMOS e CARVALHO, 2018; NOGUEIRA e SANTOS, 2018; FREITAS e FARIA, 2019; RAMOS e AQUINO, 2019; CARVALHO, 2011). Outras pesquisas tem se

(UFPI), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), etc.

⁴⁵Edna fez parte do primeiro curso de Pedagogia da Terra realizado em 1998 na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), produzindo um trabalho de conclusão de curso com o título “Da Pedagogia do Movimento ao Movimento da Infância Sem Terra”. Realizou mestrado e doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, com as pesquisas, respectivamente, “Essa Ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças Sem Terrinha no MST” (2009) e “A Organização do Trabalho Pedagógico na Ciranda Infantil do MST: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos Sem Terrinha” (2016).

⁴⁶Márcia fez parte da primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) de 2005, concluindo o curso com o trabalho “A Infância do campo: o trabalho coletivo na formação das Crianças Sem Terra”. Realizou mestrado na Faculdade de Educação da Unicamp, sob o título “Educação, Trabalho e Infância: contradições, limites e possibilidades na experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” (2016), e doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com a pesquisa “Infância do Campo: Uma análise do papel educativo da luta pela terra e suas implicações na formação das crianças do MST” (2022).

centrado nas experiências de educação infantil do MST (BIHAIN, 2001; SILVA, 2002; ARENHART, 2007; ROSSETO, 2009, 2016; DALMAGRO, 2011; FREITAS, 2015; RAMOS, 2016; BARBOSA e SALES, 2018), principalmente nas práticas educativas realizadas nas Cirandas Infantis, assim como discussões acerca dos significados e concepções da infância Sem Terra (CORREIA, 2004; CORREIA, GIOVANETTI e GOUVEA, 2007; CORSO e PIETROBON, 2009) e da proposta de educação do MST (CALDART, 2012; BARBOSA, 2015). Esses diversos trabalhos são base para as reflexões que construí nesta tese, contribuindo para as formulações e análises sobre a participação política das crianças Sem Terrinha.

Apresentei acima a importância e impacto das mobilizações e participação das crianças nas transformações internas do movimento, em suas estruturas organizativas e no reconhecimento e legitimação do lugar da infância na luta pela terra. As três experiências de marchas e mobilizações das crianças que trouxe aqui, marcaram a trajetória do MST e mostram um movimento social que está sempre em movimento. Vimos como, das dificuldades enfrentadas, foi mobilizado todo o conjunto do Movimento Sem Terra em um trabalho de reflexão sobre a sua infância e sobre as ações políticas e educativas junto às crianças. Os documentos reconhecem a criança como sujeito político e tentam aprofundar as reflexões sobre o lugar e o papel das crianças no Movimento. Há um destaque para a importância da participação das crianças na construção da sua identidade como sujeitos que fazem parte do movimento social, colocando a luta social como elemento fundamental da experiência coletiva e base na formação das crianças como sujeitos políticos. Contudo, o MST reconhece os limites e os desafios que enfrenta no trabalho com as crianças, questionando, principalmente, como as crianças têm participado dessa organização política e o lugar delas na organicidade do movimento social.

Interessante perceber esse que é um processo que se constitui em movimento, de experiências, práticas, questionamentos, reconhecimento dos limites, reflexões e apontamento dos novos desafios. Movimento de ir tentando lidar com questões da infância que atravessam toda a história do MST, assim como aquelas presentes no cotidiano dos acampamentos e assentamentos no contexto atual. Movimento que caracteriza também um processo sistemático de trabalho e reflexão que tem se materializado nas produções sobre a infância e as crianças durante toda a história do MST. Produções que brotam da dinâmica da luta e de construção do movimento social e do seu projeto político e societário. As cartilhas, cadernos e materiais formativos são uma das formas de produção de conhecimento dos movimentos sociais, que tem como objetivo a sistematização das reflexões, das propostas e do projeto político de cada organização política. Contribuem para a formação dos/as seus/suas militantes e para o

alinhamento de suas ações políticas, como também para a divulgação das ideias de um movimento para o público externo. No MST, são diversas as produções sobre a infância e as crianças: cartilhas sobre jogos e brincadeiras infantis (MST, 1996a), cadernos sobre educação infantil (MST, 1997, 2004), cadernos sobre os princípios da educação no movimento social (MST, 1996b; 2005), sobre os espaços pedagógicos, como a Ciranda Infantil (MST, 2011) e uma cartilha específica sobre as mobilizações infantis (MST, 1999).

Vale destacar ainda outras formas e experiência de participação da infância Sem Terra que tem sido feita a partir de diversas linguagens, artísticas, culturais e midiáticas. Nesse mesmo caminho de análise das produções do movimento social, trago aqui o estudo de Márcia Ramos (2013) que fez um levantamento dos documentos e produções culturais do MST sobre, para e com as crianças. A autora conta que em 1994 o Movimento Sem Terra produziu uma primeira fita cassete com canções infantis nomeada “Plantando Ciranda”, e também a primeira produção literária para crianças intitulada “A comunidade dos gatos e o dono da bola”. No entanto, segundo a autora, as produções com participação direta das crianças só têm início a partir de 2007, com um trabalho conjunto entre os setores de Cultura, Comunicação e Educação. O Jornal das Crianças Sem Terrinha, publicado pela primeira vez em outubro de 2007, marca esse lugar de participação das crianças na comunicação do Movimento (RAMOS, 2013), onde começam a ser publicados seus desenhos, cartas, poesias, histórias etc. Como veremos neste capítulo, no Encontro Nacional foi publicada uma edição especial do Jornal Sem Terrinha, com textos escritos pelas crianças e produzido inteiramente durante o evento, sendo distribuído para as crianças levarem como material de recordação e divulgação do encontro para as outras crianças de suas comunidades que não puderam participar.

Outra produção importante destacada pela pesquisadora é a Revista das Crianças Sem Terrinha, que a partir de 2009 também tem se dedicado a apresentar temáticas, discussões e atividades voltadas para o público infantil. Assim como no Jornal, a Revista foi aumentando paulatinamente a participação das crianças. Nesse mesmo ano, é lançado o documentário “Sem Terrinha em Movimento”⁴⁷ que contou com a participação das crianças do início ao fim do documentário. Elas filmam, falam, desenharam, contam histórias, dão seus relatos, apresentando um pouco de como é ser criança dentro do MST (RAMOS, 2013).

No sentido de avançar na experiência de produção compartilhada com as crianças, em 2014, é lançado o CD “Plantando Ciranda 3”. Essa última edição é fruto de um longo processo de produção das músicas e poesias com o protagonismo das crianças Sem Terrinha de todo o

⁴⁷Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CQF6a838wD0&t=8s>>. Acesso em: 08 de mai. 2022.

país. Foram realizadas duas grandes oficinas nacionais com educadores/as e pessoas vinculadas ao Setor de Cultura do MST para pensar uma metodologia de trabalho com as crianças. Disso seguiram vinte atividades estaduais de sensibilização, escuta da memória e levantamento do repertório de trabalho com a infância, assim como a escuta das crianças sobre suas realidades e as canções que faziam parte de suas vidas. Nesse processo, descobriu-se quais crianças tocavam algum instrumento ou cantavam, assim como realizou-se oficinas de poesia para a composição das letras das diversas canções presentes no CD. Em seu conjunto, as canções foram compostas, tocadas, cantadas e gravadas pelas crianças junto com os adultos, produzindo músicas com o protagonismo das crianças e que coloca em evidência a linguagem infantil dos Sem Terrinhas.

Para além das produções culturais, vale destacar a participação das crianças na Rádio Brasil em Movimento nas duas últimas edições da Feira Nacional da Reforma Agrária (2015 e 2018). Algumas Sem Terrinhas que participavam da Ciranda Infantil nas feiras tiveram a experiência de produzir um programa de rádio. Elas realizaram entrevistas com assentadas/os e acampadas/as de diversos estados brasileiros que estavam trabalhando na feira, além de apresentarem um pouco das atividades realizadas na Ciranda Infantil e trazerem relatos da realidade dos assentamentos e acampamentos em que vivem. Essas experiências das crianças participando nos setores de comunicação e de cultura do MST deram suporte para as experiências das crianças no Encontro Nacional como mostrarei ainda neste capítulo.

Esse breve histórico da infância no MST e das experiências de participação das crianças Sem Terrinhas apresentam práticas e ações delas que estão presentes desde o cotidiano dos acampamentos e assentamentos, passam pelas escolas do campo e se dão também na dinâmica da luta pela terra, nas marchas, ocupações, encontros e eventos do MST. E é da realidade concreta vivida por essas crianças que emergem concepções e formas de participação específicas de infância que faz parte de um movimento social. Infância produzidas na dinâmica da vida social dos assentamentos e acampamentos de reforma agrária no Brasil, e sobre as quais tenho refletido sobre suas ações e práticas de participação.

Quis destacar na introdução deste capítulo o processo sistemático da participação infantil no MST que vem sendo construído em uma dinâmica estruturada pelas relações intergeracionais, entre adultos e crianças, no interior de uma coletividade maior que é o movimento social. Processo que compreende a ocupação da infância Sem Terra nos espaços do Movimento, o reconhecimento delas como sujeitos políticos e a construção da participação das crianças na luta pela terra. Processo que faz parte de uma experiência maior, construída historicamente pelo MST. Trazer aqui essas práticas anteriores, me ajuda a refletir a maneira que a participação política das crianças não é uma dimensão legitimada da infância em nossa

sociedade e não o foi durante algum tempo no Movimento Sem Terra. Ela é um processo que depende de um esforço cotidiano de criação de novas relações sociais intergeracionais que possibilitem e garantam a participação infantil.

As reflexões aqui feitas discorrem também sobre outras formas de participação das crianças Sem Terrinha que vão além dos repertórios de ação mais tradicionais como os protestos, as marchas, a luta social. Apresentei a participação delas por meio de práticas que têm mobilizado diversas linguagens que se diferem da linguagem escolar, mais institucionalizada, e da linguagem das mobilizações infantis, mais visível e característica como modo atuação do movimento social. A presença delas nas produções das revistas, jornais, cds de músicas, nas rádios etc. ampliam o leque de possibilidades e formas de participação política que se vinculam com as linguagens da infância, se diferenciando do formato tradicional da participação adulta muitas vezes centrada no discurso oral, na racionalidade e nas ações políticas de enfrentamento. Essas formas tradicionais também estão presentes nas experiências das crianças Sem Terrinhas. Contudo, elas têm experimentado e criado outras maneiras e linguagens para a sua participação que têm complexificado a dimensão mais comum da participação política. Veremos neste e nos próximos capítulos como essas vivências anteriores se concretizam nas práticas dos encontros, oficinas e atividades pedagógicas no MST.

Assim, o objeto de análise central deste terceiro capítulo é a participação política das crianças no 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinhas, realizado na cidade de Brasília, em julho de 2018, onde se reuniram mais de 1200 crianças (segundo documentos oficiais do próprio MST) de diversos assentamentos e acampamentos espalhados por todo o Brasil. Os relatos da participação infantil no Encontro evidenciam os espaços e linguagens que as crianças têm utilizado nas suas ações políticas. As descrições sobre o Encontro apresentam a maneira como o MST tem construído espaços de participação política levando em conta a premissa da coletividade sob a qual o movimento social é formado. São essas relações coletivas e intergeracionais, entre adultos e crianças, que têm possibilitado a produção de novas relações sociais desde a infância e novos espaços de participação para as crianças.

Meu argumento é que a participação das crianças não se inicia no Encontro Nacional, assim como não se encerra nele. O Encontro é parte do que estou chamando de um processo sistemático, dentro da trajetória histórica do MST, de construção desses espaços e práticas de participação junto com as crianças. A participação das crianças no cotidiano dos acampamentos e assentamentos, e na dinâmica dos diversos momentos da luta pela terra, podem ser entendidas, dessa maneira, como condição necessária para a mobilização e ação coletiva visível das crianças nos Encontros Sem Terrinha.

A escolha por apresentar brevemente a experiência acumulada do MST sobre a participação das crianças Sem Terrinhas, foi por entender que elas contribuem para que o/a leitor/a possa me acompanhar nas reflexões que faço sobre os momentos do trabalho de campo desta pesquisa. Nas descrições que trago nesses próximos capítulos, vocês perceberão a maneira que as crianças mobilizam toda essa experiência acumulada, por vezes cristalizadas nos repertórios de ação que reproduzem dos adultos, assim como poderão junto comigo ir visualizando outras formas de participação infantil que se gestam na experiência desse movimento social. Por isso, a partir das observações de campo, tento destacar nos próximos capítulos como a participação e decisões das crianças têm impactado em reorganizações internas do MST, assim como no seu reconhecimento como sujeitos políticos.



Figura 2-Imagem de divulgação do 1o Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha
Fonte: Arquivo MST, 2018.

3.1. O Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha

Fábio: E como que foi, como vocês foram parar lá?

Camila: Bom, nós fomos de van, também...

Maya: Fomos de ônibus...

C: Não, nós fomos de van até num certo ponto, aí depois... não, perai...

M: Nós fomos de ônibus.

C: Da gameleira nós fomos de ônibus pra lá. Ai...

F: E demorou muito para chegar em Brasília?

C: Demorou bastante.

F: Passaram em um monte de lugar?

C: Passamos.

M: Dormimos a noite e ainda ficamos esperando durante um bom tempo... pra mim foi muito.

F: E vocês chegaram lá no dia que já ia começar o Encontro ou chegaram antes?

C: No dia. Chegamos no dia.

F: Chegaram no dia e o que aconteceu, como foi a chegada lá?
 C: Nós chegamos lá e já fomos brincar. Chegamos e brincamos.
 M: Arrumar as coisas primeiro, né?
 C: Arrumamos as coisas (risos).
 F: Então me conta dessa chegada. Vocês lembram do lugar que vocês chegaram?
 C: Eu lembro. Era um galpão...
 M: Não era um galpão, era um lugar muito grande, muito grande...
 C: ...comprido assim. Tinha lugar da gente tomar banho, tinha os banheiros... Tinha a lona que forrava nos colchões no chão lá. Tinha um canto que ficava as cadeiras onde a gente ficava, o palco. E tinha a plenária.
 F: Tinha o palco e tinha plenária?
 C: Tinha o palco e a plenária. O palco aqui e lá embaixo, lá embaixo a plenária.
 M: Colocou umas cerquinhas, sabe aquelas cerquinhas à toa, cinza? Que eles colocam pra cercar. E tinha um murão grandão assim e embaixo era a plenária, pra lá. E colocou aquilo lá (as cercas) para as crianças não entrar. As crianças entravam e subiam e iam escorregar naquele muro... não subiam tudo não.
 F: E o que que era esse murão?
 A: Era o murão do teto da plenária.
 M: Do palco.
 F: Entendi. E as crianças subiam nesse lugar?
 M: Um pouco...
 F: ...e escorregavam nele? É isso?
 M: É. Não subia tudo, subia um pouco...
 A: Escorregava.
 F: E não podia subir lá?
 C e M: Não! (risos)
 (Entrevista Maya e Camila, 16 de nov. 2019)

Mais de mil e duzentas crianças Sem Terrinha entraram nos ônibus, que vieram dos vinte e quatro estados em que o MST está organizado, para participarem do 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinhas realizado em Brasília, capital do Brasil, entre os dias 23 e 26 de julho de 2018. Viagens que demoraram até cinco dias, as quais ficaram na memória das crianças, ao contarem sobre as aventuras que passaram na estrada. Para muitas delas era a primeira grande viagem. Uma jornada compartilhada com outras crianças que acabavam de conhecer e de se reconhecerem como crianças acampadas, assentadas, sujeitos da luta pela terra, crianças Sem Terrinha.

A ida era o anúncio da chegada ao Encontro que elas aguardavam há quase dois anos. Desde os primeiros rumores e boatos nos idos de 2015, até as mobilizações regionais, em 2016, e estaduais, em 2017, milhares de crianças participaram da construção do que foi o Encontro Nacional. Só no último ano antes do evento foram mais de dez mil crianças de todo o Brasil que estiveram presentes nos eventos de preparação (RAMOS e CARVALHO, 2018). Nem todas elas puderam ir à Brasília, o que demandou processo de escolhas de representação com o intuito de garantir pelo menos duas crianças de cada regional em que o Movimento Sem Terra está organizado em todo o país, respeitando a paridade de gênero (MST, 2017a).

Maya e Camila são duas irmãs⁴⁸ de um assentamento do estado de Minas Gerais que estiveram presentes em Brasília e que nos contam um pouco desse processo inicial da viagem, chegada e descoberta do espaço. Elas fizeram uma primeira viagem da sua região até a capital do estado, Belo Horizonte, onde se encontraram com todas as outras crianças daquele estado que vinham de diversas regionais.

C: E de lá nos fomos lá pra Gameleira. Aí nós ficamos lá uns... quatro dias, M?

M: Sei lá.

C: Nem lembro... uns quatro dias lá na Gameleira. E da Gameleira nós fomos pra Brasília.

F: E vocês ficaram fazendo o que lá? Por que vocês ficaram todos esses dias na Gameleira?

C: Bom, nós fizemos Ciranda, nós pintamos, nós brincamos de brincadeiras...

F: As crianças ficaram tudo na Gameleira antes de ir para o encontro, é isso?

C e M acenam com a cabeça afirmativamente.

(Entrevista Maya e Camila, 16 de nov. 2019)

A Gameleira é um bairro da cidade onde se localiza um centro de formação do MST, local que as crianças ficaram hospedadas durante alguns dias até seguirem viagem para o Encontro. Segundo uma dirigente estadual do movimento social, o objetivo de reunir as crianças antes do evento foi para uma última etapa de preparação, em que puderam se conhecer, compartilhar um pouco sobre suas vidas nos diversos acampamentos e assentamentos, discutirem sobre os direitos das crianças e se organizarem para o Encontro.

F: E crianças não só vocês daqui, outras crianças de outros lugares?

C: De outros lugares também...

F: E vocês conheciam essas outras crianças que estavam lá?

C: Não.

F: Conheceram só lá?

C: Conheci lá.

F: E ficaram amigas dessas crianças?

C: Sim. Eu conheci bastante crianças. Eu só não lembro o nome delas...

M: Eu só me lembro de uma, Ana Júlia. Só do nome.

F: Aí então vocês ficaram na Gameleira. Ficaram brincando lá, e fizeram alguma reunião das crianças lá, nesses dias? Fizeram alguma discussão?

M: Conversamos, ficamos conversando...

F: Vocês lembram alguma coisa que vocês conversaram?

M: Acho que a E nos explicou como que ia ser lá, sabe, antes da gente ir.

C: E depois de lá nós fomos pro Encontro Nacional das crianças Sem Terrinha, lá em Brasília.

(Entrevista Maya e Camila, 16 de nov. 2019)

Entre as atividades que fizeram durante esses dias, uma delas foi a leitura e discussão do Manifesto das Crianças Sem Terrinha, documento que foi sendo construído durante os dois anos de preparação do Encontro Nacional. Nesse período, Sem Terrinhas de todo o país

⁴⁸Na época do Encontro Nacional elas tinham 11 e 9 anos, respectivamente. No momento da entrevista estavam com 12 e 10.

realizaram atividades nas Cirandas Infantis, nas escolas dos assentamentos, nos Encontros regionais e estaduais, para discutirem sobre as suas realidades, sobre os problemas que enfrentam, sobre as demandas da infância e sobre o que é ser Sem Terrinha. Crianças e educadoras/es sistematizavam essas conversas e enviavam para os representantes nacionais do Setor de Educação do MST, que aos poucos foram construindo o Manifesto das crianças.

Como educador, e pesquisador, que participou na coordenação do Encontro Nacional, contribuí na adição de três pontos ao documento final do Manifesto apontados pelas crianças de Minas Gerais nesses dias que estiveram na Gameleira. Na noite anterior ao início do evento, já em Brasília, recebemos um bilhete escrito assim:

- A gente já produz alimentos orgânicos e agroecológicos
 - Queremos aulas de espanhol nas escolas do campo
 - Que os postos de saúde também tenham tratamento natural
- (Diário de Campo, 22 de jul. 2018)

Tive então a tarefa de, junto com outra coordenadora, inserir esses três pontos na escrita final do Manifesto das crianças, o qual seria lido e aprovado por todas as mil e duzentas crianças na manhã do segundo dia do Encontro Nacional. Documento que o Luiz, aquele do assentamento no Mato Grosso do Sul, e que não conhecia a Camila e Maya de Minas Gerais, leu no palco da plenária principal e me relatou sua emoção de ter sido escolhido e ler na frente de todo mundo, como relatei anteriormente.

Ainda que esse processo de discussão sobre o Manifesto das crianças tenha ocorrido e gerado mudanças no texto final, essa não é uma memória marcante para Camila e Maya. Quando perguntadas o que fizeram naqueles dias antes de irem para o evento, contam de brincar, de ficar conversando e de fazer Ciranda. Vale ressaltar que as entrevistas aconteceram um ano e quatro meses após o Encontro Nacional, o que ressalta a diferença entre os acontecimentos que marcam a memória infantil e os fatos que importam aos adultos. Contudo, é na combinação dos diferentes dados do campo que podemos potencializar a construção de uma memória coletiva sobre as diversas formas de participação das crianças.

Nesse sentido, é interessante notar que a preparação do Encontro Nacional e participação das crianças se entremeia nos processos organizativos do movimento social nas diversas regiões, apresentando suas especificidades de acordo com o contexto e as necessidades, mas mantendo como princípio a construção de espaços coletivos de participação. No caso de Minas Gerais, a organização da viagem das crianças parece ter sido pensada com essa intencionalidade de acolher o coletivo de crianças em um único lugar para um primeiro momento pré-encontro e, desse modo, potencializar momentos de discussão e decisões

coletivas das crianças mesmo antes do Encontro Nacional. Vamos percebendo a maneira como a dinâmica organizativa do MST vai proporcionando espaços participativos para as crianças, numa sistemática que culminou no Encontro Nacional, mas que não se encerra nele.

A chegada no Encontro foi um momento marcante para as crianças. Elas contam de terem se impressionado com o tamanho do espaço, de acharem bonito as ornamentações do evento, de ficarem felizes de verem mais crianças e de já se animarem com as primeiras manifestações das crianças Sem Terrinha.

Fábio: Que vocês sentiram quando chegaram lá?

Bruno: Emoção!

(Entrevista Bruno e Benjamin, 05 de nov. 2019)

Fábio: Qual é a primeira coisa que vocês lembram quando vocês chegaram lá?

Paco: Muitos ônibus.

Giselle: Muitos ônibus, muita gente. Muita criança gritando. Era gritos de ordens para todos os lados. E a gente como não podia perder, embalamos juntos.

(Entrevista Andréia, Giselle, Paco, Dara e Paula, 16 de nov. 2019)

Na conversa, Maya e Camila traduzem um sentimento que perpassou todo o Encontro e que apareceu nas diversas entrevistas: o embate entre a vontade de brincar e as regras de organização do espaço estabelecidas pelos adultos. Uma das irmãs relata que ao chegarem já foram brincar, mas é atravessada pela lembrança da outra irmã que fala que, antes de tudo, tiveram que “arrumar as coisas primeiro, né?”. Todas as crianças falam sobre chegar e ir arrumar as coisas no alojamento do evento.

Fábio: Vocês chegaram lá e a primeira coisa que fizeram foi o que?

Maria Tereza: Foi arrumar os lugares para dormir.

F: E como era esse lugar para dormir?

MT: Era, tipo assim, a gente tinha que, sempre tem que levar um colchão, um cobertor e uma mala, por causa das roupas. Aí nós colocamos os colchões no chão, arrumamos. As meninas ficaram de um lado, os meninos de outro. Aí foi isso.

F: Vocês colocaram em qualquer lugar?

MT: Não, cada grupo tinha seu espaço.

(Entrevista Maria Tereza, 07 de nov. 2019)

Fábio: E quando vocês chegaram lá no lugar do encontro, o que você lembra?

Íris: Cheguei e a gente foi tirando os colchões do ônibus. Aí nós foi entrando, tinha aquele negócio enorme assim... e a gente com medo de se perder. Nós foi arrumando os colchões lá. Depois fomos olhar tudo, ver as coisas. Foi assim...

(Entrevista Íris, 08 de nov. 2019)

Fábio: Mas no começo, quando vocês chegaram lá, vocês levaram...

Bruno e Benjamin: O kit Sem Terra.

F: Kit. Levaram o que?

BR: Colher, prato e copo.

F: Levaram colchão para dormir?

BR e BE: Aham.

F: Chegaram lá, viram aquele espaço gigante cheio de coisas e foram levar as coisas para o alojamento?

BE: É... falei, vamos dormir em qualquer lugar. Aí a mulher falou "volta aqui que vocês não vão dormir em qualquer lugar não. O lugar de vocês é aqui". Aí separou

uns negócio lá. Aí falou que a gente ia dormir ali. Todo mundo deitou, colocou os colchões... só aí ela disse "pode brincar agora". Saiu todo mundo brincando. (Entrevista Bruno e Benjamin, 05 de nov. 2019)

O “Kit Sem Terra” é como os sujeitos que fazem parte do movimento social chamam um conjunto de objetos que sempre é comum levar na mala quando vão participar de algum evento: prato, talheres, copo, toalha e itens de higiene pessoal, colchão e roupa de cama. Nos encontros dos adultos, os alojamentos são sempre divididos pelas grandes regiões onde o MST está presente, reproduzindo a dinâmica territorial organizativa do Movimento nacionalmente, pensando nas relações de proximidade das pessoas para qualquer tipo de necessidade que possam ter durante o evento.

O alojamento das crianças ficava localizado no centro do Pavilhão de Exposições do Parque da Cidade de Brasília. Lembro das primeiras crianças com suas mochilas e malas entrando no pavilhão carregando os colchões enrolados sobre os ombros e perguntando para nós, da coordenação, onde tinham que colocar as suas coisas. Quando o primeiro ônibus chegou foi uma alegria geral. Todos nós adultos que estávamos lá saímos correndo em direção ao portão principal para receber as crianças em festa. Ficamos emocionados e entendemos que o Encontro realmente havia começado.



Figura 3-Reunião de organização no alojamento do Encontro Nacional

Fonte: Juliana Adriano, 2018.

A grande primeira tarefa da auto-organização das crianças foi arrumar o espaço do alojamento. Chegavam, desciam as coisas e logo víamos as primeiras rodas de reunião entre crianças e educadoras/es para combinarem as regras do alojamento, do espaço do evento e conversarem sobre a programação do dia. A quantidade de educadoras/es, por volta de 300, foi suficiente⁴⁹, de acordo com a avaliação geral interna do Encontro, uma vez que atendia ao princípio e à confiança na autonomia e auto-organização das crianças. Assim, os combinados e reuniões das crianças funcionavam também como uma organização coletiva delas baseada nos horários da programação do evento e como forma de “garantir a disciplina de Sem Terrinha!” (MST, 2018a).

Muitas das regras do Encontro foram estabelecidas pelos adultos. Ainda que pensadas para um melhor funcionamento do evento, elas delimitavam certas dinâmicas do encontro, limitando os espaços das decisões e da auto-organização das crianças. No entanto, elas crianças também se organizaram sozinhas, estabeleceram suas regras, resolveram seus problemas e ajudaram umas às outras. Maria Tereza conta que havia passado pela experiência de ser coordenadora no Encontro Estadual Sem Terrinha do estado de São Paulo e que foi escolhida para ser coordenadora responsável pelo grupo do seu ônibus, e que na chegada chamou as crianças para conversar pois viu que algumas estavam inseguras.

Fábio: Tinha também a coordenação das crianças do ônibus?

Maria Tereza: Tinha

F: E quem que foi você lembra?

MT: Foi... eu, de novo, a I, e mais a J e a S. Nós quatro.

F: E quando vocês chegaram lá você fez parte da coordenação do encontro?

MT: Sim

F: Teve que ir para reunião lá?

MT: Sim.

F: Chegou lá e como era essa reunião, me conta.

MT: Primeiro a gente nem foi em reunião de adultos. Nós chegamos lá e chamou as crianças que era do nosso ônibus e perguntou "já tirou o papel, que grupo você vai ser?". Aí eu cheguei, conversei com elas, porque algumas estavam assustadas porque não sabiam o que iam fazer, o que ia acontecer. Eu expliquei para elas que era muito tranquilo, que era super legal, que elas iam se dar muito bem porque era super de boa.

F: E essa foi a primeira conversa que vocês tiveram das crianças?

MT: Foi.

(Entrevista Maria Tereza, 07 de nov. 2019)

Interessante notar como a participação é ação e processo de aprendizagem, de aprender a participar. Ao ocupar a posição de coordenadora das crianças em um Encontro anterior ao nacional, Maria Tereza pode ajudar suas amigas, compartilhando sua experiência e

⁴⁹A organização do encontro previa um/a educador/a para cada dez crianças de cada estado, mas ao todo estiveram presentes mais de 400 adultos para a realização de todas as tarefas necessárias como a coordenação, cozinha, segurança, saúde, comunicação etc.

potencializando a participação delas no evento. Se destaca aqui a importância das relações intrageracionais, entre as crianças, na construção e efetivação da participação política das crianças.

As crianças que chegaram nos dias que antecederam o início do Encontro puderam aproveitar um tempo livre sem programação. Puderam explorar os espaços, conhecer outras crianças que iam chegando, brincar por todo o território do evento e ajudar nas ornamentações e nos preparativos que ainda faltavam para começar o evento. Aquelas delegações que chegaram no primeiro dia do Encontro, se depararam com uma programação bastante intensa de reuniões, atividades, oficinas etc. que por vezes se atropelavam, dificultando a garantia de tempos livres ou daqueles dedicados às “Atividades Brincantes” da programação⁵⁰.

Estas últimas estavam previstas para todos os dias entre as 17h e as 19h, um horário livre para as crianças fazerem o que queriam. Nesse tempo, era disponibilizado alguns materiais como corda, bola, peteca etc. para que pudessem brincar e havia educadoras/es brincantes que ficavam no espaço convidando as crianças para brincarem ou puxando alguma brincadeira. Além disso, a programação também previa apresentações de palhaços, mamulengos e teatro no mesmo horário, mas era garantida a liberdade das crianças de acompanharem ou não essas atividades.

No entanto, o horário brincante era dividido com a tarefa da “Organicidade”. Como vimos na introdução deste capítulo, o MST compreende a organicidade como sua estrutura interna de organização que se baseia nos processos coletivos de participação dos sujeitos nas instâncias do movimento social. No Encontro, a organicidade eram as reuniões diárias das crianças e educadoras/es onde conversavam sobre os acontecidos do dia, avaliavam os espaços que participaram, levantavam demandas e problemas que as crianças tinham enfrentado naquele dia para buscar soluções coletivas, e repassavam a programação e os combinados para a noite e a manhã do dia seguinte.

Vemos aí mais um momento do embate entre o encontro adulto e o encontro das crianças. Em um dos poucos momentos “livres” da programação, ele foi dividido com uma tarefa organizativa muito importante para o evento e que faz parte da dinâmica participativa dos sujeitos no MST. É preciso destacar que essas reuniões ao final da tarde aconteciam num tempo menor do que as do início da manhã, as Reuniões das Delegações (das quais falaremos mais à frente), tentando dar mais tempo para as crianças aproveitarem o horário brincante. Entretanto, percebi, em algumas rodas das crianças, alguns rostos apreensivos para saírem

⁵⁰Ver Anexo I.

correndo para brincar, além de olhares desviados da reunião que observavam outras crianças jogando bola, com bambolês, com bexigas etc.

E eram nos interstícios da programação, no alongamento dos tempos ou ocupação de alguns territórios proibidos que apareciam as resistências das crianças ao modo adulto de controle do tempo, do corpo e do espaço. As irmãs Maya e Camila contam, como vimos, das “cerquinhas à toa” que colocaram para não permitir a entrada das crianças em alguns espaços e relatam como estas atravessavam as cercas para brincar de escorregar no “murão” do teto da plenária.

Como adulto e educador, eu estava de acordo que o teto da plenária era um lugar muito perigoso para as crianças brincarem. O palco da plenária ficava em um nível inferior ao chão de todo o espaço do pavilhão de eventos e o teto era no formato de concha acústica, que saía do nível do chão do pavilhão cobrindo o palco. O “murão” era quase uma onda de cimento, com uma inclinação que tanto facilitava a subida das crianças como lhes proporcionava um ótimo escorregador. Era grande a altura entre o teto e o chão do palco, o que caracterizava o perigo de caírem. Por outro lado, como pesquisador, eu fiquei observando algumas vezes as crianças brincando. Percebia um movimento bastante interessante de uma rebeldia infantil de rompimento da imposição das regras adultas sobre o espaço do encontro e os momentos de brincadeira. Entendi uma ocupação e apropriação do território do evento pelas crianças, que transformaram o teto da concha acústica, talvez, no maior escorregador que já desceram (ou pelo menos aquele que comportava mais crianças ao mesmo tempo).

Quando vi as crianças brincando tive essa dualidade de sentimentos, da responsabilidade e proteção das crianças, e do prazer de vê-las ocupar os espaços e criar suas brincadeiras e culturas infantis (BIZZOTTO, 2022). Naquele momento me aproximei das cercas e conversei com as crianças. Todas vieram até mim – para ouvir o adulto educador – e lembrei a elas alguns combinados coletivos. Disse que “se eu fosse criança, com certeza eu estaria aí com vocês! Deve ser muito divertido escorregar ali.” (Diário de Campo, 24 de jul. 2018), mas que precisavam parar de brincar por conta do perigo.

Da mesma maneira, o horário de dormir era também um desses momentos de reboleço das crianças. A partir das nove e meia da noite era previsto uma preparação para dormirem, com atividades de relaxamento e meditação conduzidas pela equipe de saúde do MST presente no Encontro. Contudo, “o alojamento era um dos poucos espaços em que as crianças pareciam ter declarado território livre de regras adultas” (Diário de Campo, 25 de jul. 2018). O momento do sono era o tempo que as crianças se reuniam naquele mar de colchões no chão do alojamento

e que aproveitavam para conversar, contar histórias da viagem, histórias de terror, brincar etc. Dormir parecia a última opção.

Fábio: Depois (de arrumar os colchões) vocês fizeram o que? Você lembra?

Maria Tereza: Lembro. Soltaram nós para ir comer o café da manhã. Aí nós fomos. Depois que nós comemos, fomos lavar os pratos, porque eles não forneciam o prato, porque era muita gente. Nós tinha que lavar o prato, o copo e a colher. Aí nós guardou e depois veio umas pessoas chamar nós para brincar de pique-esconde, nós brincou. Aí depois ficou escuro e era hora tomar banho. Cada grupo tinha seu horário para não ficar aquele fuzuê. Tinha dois espaços, o banheiro das meninas e o banheiro dos meninos para eles tomarem banho. Eu me lembro que eram dez banheiros no total. Tinham alguns banheiros que a água era muito quente ou muito gelada, mas eu adorei isso. Eu não tava me importando, eu tava feliz de ter ido. Depois de tomar banho nós comemos de novo, e tinha uma gente que ficou até tarde pra brincar. Os adultos pediam para nós parar, diziam assim "gente vamos dormir, tá tarde". A gente cantando "O João roubou pão na casa do João", começou a cantar e não parou. Nós ficou acordado até umas duas horas da manhã. E não era só o nosso grupo, era muita criança mesmo cantando.

F: (risos) Isso lá no alojamento?

MT: Sim.

F: Então na hora de dormir as crianças não dormiam?

MT: Não dormiam, pegavam fogo. Só depois das duas e meia que todo mundo foi dormir.

(Entrevista Maria Tereza, 07 de nov. 2019)

Como parte da coordenação do Encontro, não dormi no mesmo alojamento das crianças. Após as atividades previstas na programação, tínhamos outras reuniões para organizar as atividades do dia seguinte. No meu papel de pesquisador curioso, eu conseguia escapar alguns momentos e visitava o alojamento das crianças de noite. Observei guerra de travesseiros, rodas de meninos jogando jogos no celular, grupos brincando de pega-pega, concurso de piadas, crianças lendo a programação do dia seguinte ou comentando sobre as atividades daquele dia. Se o horário do silêncio era as dez e meia da noite (momento em que se apagavam as luzes do pavilhão), os cochichos, risadas e brincadeiras não paravam.

Há uma percepção clara do embate entre o evento adulto e das crianças, como anunciei anteriormente. E isso se evidencia nessas resistências das crianças que criaram, nos interstícios da programação, momentos que fugiram ao controle e racionalidade adulta sobre o que deveria ser o Encontro. Importa aqui registrar essas sutis relações de poder e resistência, e os jogos de alteridade, presentes nos processos de escuta e participação das crianças (GAITÁN MUÑOZ e LIEBEL, 2011). A participação política delas é atravessada pelas relações intergeracionais que as condicionam, sendo informadas pelas lógicas hierárquicas entre adultos e crianças, mas que apresentam variações conforme o contexto social, as dinâmicas das relações estabelecidas e o projeto de sociedade que se almeja construir. Nesse sentido, cabe entender que as relações de poder intergeracionais não são estanques, nem rigidamente situadas no polo adulto, ainda que informadas por uma hierarquia. Trago um breve relato da minha atuação como pesquisador que,

durante um momento de observação, interferi nas regras do evento em favor de uma participação brincante das crianças.

Durante a apresentação musical com o cantor Rubinho do Vale na primeira noite da programação, percebi que as cadeiras plásticas destinadas ao público infantil haviam sido enfileiradas na frente do palco, numa disposição bastante escolar. Ele estava cantando músicas brincantes e as crianças estavam ouvindo e cantando junto – mas sentadas! Eu estava “observando” as crianças, fazendo algumas anotações no caderno de campo, e fui tomado por um incomodo. Avistei uma educadora que conhecia e disse do incomodo de ver as crianças sentadas, disciplinadas. Tivemos a ideia de convidar as crianças para brincar enquanto íamos afastando as cadeiras do espaço. Algumas crianças nos perguntavam “Mas pode levantar tio?” e eu respondia “Não sei se pode, mas a gente vai brincar!”. Era sorriso pra lá e pra cá na grande roda que se montou. Brincamos até terminar a noite em cima do palco abraçando o Rubinho. A tentativa de uma “não intervenção” tão desejada pela ciência neutra, foi corrompida pela certeza da vontade de brincar e estar com as crianças. (Diário de Campo, 23 de jul. de 2018)

Se houve um embate geracional perceptível no evento, ele não pôde esconder a preocupação dos adultos de construir uma programação junto com as crianças que previu momentos brincantes, os espaços pedagógicos, oficinas, místicas e apresentações teatrais que possibilitaram a participação infantil a partir das diversas linguagens das crianças. No Caderno Metodológico do Encontro temos os objetivos desses espaços:

1. Atividades Brincantes

Para o 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha planejamos diferentes momentos e espaços para que as crianças possam se expressar livremente. Esses espaços têm intencionalidades pedagógicas, para estimular as manifestações infantis em diferentes linguagens e brincadeiras.

Todos os dias, na programação, estão previstos momentos sem atividades estruturadas. Em geral, após o almoço (das 13h às 14h) e no período das Atividades Brincantes (das 17h às 19h), serão momentos destinados à organização pessoal e ao livre brincar.

(...) O intuito desses momentos é possibilitar a ludicidade, a troca de experiência e a vivência da diversidade cultural e regional, das várias formas de brincar, de cantar, de participar do Encontro.

(...)

2. Espaços Pedagógicos

Além disso, nesse período, as crianças poderão circular nos Espaços Pedagógicos. Tais espaços dispõem de recursos e materiais, para as crianças se expressarem. Elas poderão escolher, junto com as/os educadoras/es responsáveis, os espaços e o tempo que estarão no local, de forma a optar pelas atividades que participarão.

Preveremos quatro Espaços Pedagógicos com intencionalidades para que as crianças possam explorar diferentes linguagens. Os espaços são:

a) Espaço Literário Carrapicho

O espaço literário foi proposto para estimular o hábito da leitura e o exercício literário das crianças. (...)

b) Espaço das Artes Mafalda

Esse espaço foi pensado para que as crianças possam explorar várias formas de expressão das artes plásticas, de modo a trabalhar com diferentes materiais e suportes. (...)

c) Cinema da Terra Kiriku

O cinema é planejado para possibilitar o acesso à sétima arte, a fim de ampliar o repertório das crianças, para que elas conheçam outras realidades e histórias, bem como entrar em contato com temas do Encontro (identidade Sem Terrinha; direitos das crianças e dos adolescentes e ECA; Educação do Campo; alimentação saudável e Reforma Agrária Popular) e outros temas (cultura camponesa; história afro-brasileira; corpo, gênero e sexualidade etc.). (...)

d) Agrofloresta do Saci

A agrofloresta será o espaço para dialogar com as experiências produtivas concebidas a partir da Reforma Agrária Popular, assim, o espaço deve ser uma instalação com mudas de árvores, arbustos e plantas rasteiras, exposição de sementes, horta sensorial (com plantas de diferentes cores, texturas, cheiros e sabores). (MST, 2018b)

Observamos o cuidado do MST com essas outras formas de expressão das crianças, elementos que caracterizam um outro tipo de participação política não alicerçada na centralidade da oralidade caracteristicamente adulta.

E as falas das crianças trazem esses outros espaços. Lembram muito vivamente dos espaços das oficinas e dos espaços de pedagógicos de arte e cultura (Carrapicho, Mafalda e Kiriku), assim como do espaço da saúde, da cozinha, da Ciranda Infantil, da secretaria do evento e a sala da comunicação. Além disso, seus relatos nos dão uma ideia também sobre o espaço geral do evento. Falam do palco, da plenária, do alojamento, dos banheiros (químicos e para tomar banho), do café da manhã (refeitório), lugar para lavar os pratos etc.

Após a chegada, da acomodação das crianças no alojamento, depois de explorarem o espaço e brincar muito, foi chegando o momento do início da programação oficial do Encontro. Essas primeiras passagens das entrevistas com as crianças nos mostram um pouco do clima do início do evento. Elas nos contam um pouco sobre a preparação e as aventuras das viagens de ida. Nos trazem a emoção da chegada, de encontrar muitas crianças e de se juntarem aos gritos de ordem que ouviam. Relatam as primeiras tarefas: organizar o alojamento e fazer reunião das delegações das crianças. E nos revelam os momentos que criavam para além da programação oficial: de liberdade de estar entre elas, brincando, conversando, ocupando espaços, produzindo ali os territórios da infância Sem Terrinha. Além disso, elas nos dão algumas pistas sobre a construção, organização e realização do Encontro Nacional.

Assim, alguns momentos e cenas que pude observar durante o Encontro, e que revelam expressões da participação infantil, serão apresentadas a partir das memórias das crianças relatadas nas entrevistas, articuladas com uma descrição mais geral sobre o Encontro Nacional, com intuito de evidenciar alguns elementos que nos ajudam a refletir e analisar a participação política das crianças Sem Terrinhas.

3.1.1. Participação política das crianças no Encontro Nacional

Uma primeira coisa a se destacar é que o Encontro Nacional é uma parte de um longo processo de participação das crianças no Movimento Sem Terra, mas que se apresenta como um ponto de inflexão ao colocar como aspecto central a participação das crianças desde a elaboração e organização, até a realização e documentação do Encontro. O movimento social buscou criar mecanismos para propiciar a participação infantil, privilegiando a fala/escuta das crianças, considerando as especificidades das linguagens infantis e as relações de poder/saber que informam as interações adulto/criança.

Sabemos que a participação infantil não constitui um ponto de partida, mas uma construção (CUSSIÁNOVICH, 2000). Tal construção dá-se no interior de relações intergeracionais, hierárquicas e socialmente definidas. As experiências aqui trazidas permitem-nos compreender os desafios na construção dessa participação na sua concretude e a partir da dinâmica de um movimento social.

A experiência acumulada de participação das crianças, levou o MST à proposição do 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinhas. Iniciado dois anos antes de sua realização, foi estabelecida uma agenda de mobilização e de trabalho com as crianças que possibilitasse sua organização e planejamento conjunto com os adultos. A demanda de ampliar a participação infantil foi uma questão central, somada ao desafio de construção de um evento que considerasse a especificidade das culturas infantis, em suas diferentes manifestações e linguagens.

A diretriz tomada pelo Setor de Educação do MST pretendia que toda a organização do Encontro Nacional fosse compartilhada entre adultos e crianças, desde a concepção até as decisões das atividades, oficinas e espaços. Para isso, desde o ano de 2016 foram realizados encontros regionais com trabalhos focalizados nos acampamentos e assentamentos, nas atividades das Cirandas Infantis e escolas, com o intuito de sistematizar as demandas específicas das localidades, a fim de perceber demandas mais gerais da infância Sem Terra. No ano seguinte foram realizados encontros estaduais das crianças Sem Terrinhas, já com foco na organização, formação e preparação das crianças para o Encontro Nacional, em que foram mobilizadas mais de dez mil crianças em todo o Brasil.

Bruno, Benjamin e Maria Tereza participaram do Encontro Sem Terrinha do estado de São Paulo um ano antes do evento nacional, e nos contam sua experiência, principalmente ao ocuparem a coordenação das crianças nesse encontro.

Fábio: E nos Encontros Sem Terrinha, vocês já foram bastante?

Bruno e Benjamin: Já.

F: Aonde vocês foram que vocês lembram?

BE: Em Brasília, São Paulo, Iaras, no...um montão de lugar, nem lembro mais.

F: E vocês gostavam do Encontro Sem Terrinha?

BE: Gostava. Nós fazia de tudo para a minha mãe deixar nós ir.

(...)

F: E esse encontro em São Paulo, que você até apareceu no vídeo, como é que foi, vocês lembram?

BR: Foi muito da hora lá também.

BE: Eu só, fiquei falando...eu lembro também que teve almoço comunitário, que teve a oficina de fotografia também. Teve lá o teatro. Tinha os coordenadores dos grupos da criança, da fotografia lá, que eram as próprias crianças. Eu era o coordenador de um, por isso que eu saí no vídeo lá.

F: Você era coordenador do grupo das crianças?!

BE: É.

F: E o que o coordenador fazia?

BE: Ele falava onde as crianças...tipo, os maiores falavam tudo resumido pra nós, que que nós tinha que fazer e nós aumentava as coisas ainda, mais...tipo, eles falavam pra nós ir para o parque e depois ir tomar banho e dormir. Daí eles também gostavam da nossa atitude. Eles ia... nós ia para o parque, depois nós jogava futebol e depois brincava com as crianças de bambolê, entretia elas. E...

F: E como coordenador, vocês participavam de uma reunião de coordenadores das crianças?

BE: Participava, várias.

F: E tinha que escrever alguma coisa? Tinha que decidir alguma coisa?

BE: Tinha que decidir o que nós tinha que fazer com as crianças.

F: Com as crianças menores ou com todo mundo?

BE: Não, com as maiores, com as pequenas, de quem não quis ser coordenador. Aí falava que eles queriam fazer...primeiro nós conversava com as crianças que que elas queriam fazer, depois nós conversava com os coordenadores maiores ainda.

(Entrevista Bruno e Benjamin, 05 de nov. 2019)

Fábio: E nos encontros das crianças, Encontro Sem Terrinha, além desse de Brasília, você já tinha ido antes?

Maria Tereza: Já, em São Paulo.

F: Você lembra quando?

MT: Acho que foi 2017.

F: E você foi só nesse que você lembra, ou foi em outros?

MT: Fui em São Paulo e Brasília, que eu me lembro.

F: E esse de São Paulo, que você lembra? Me conta como você foi pra lá, como foi a organização das crianças aqui... Que que teve?

MT: Teve várias brincadeiras. Teve, tinha aula de pintura, tinha aula de malabarismo, tinha pique-esconde, pique -pega, várias brincadeiras.

F: Tinha momento de brincar e momento de fazer atividade, era isso?

MT: Sim. Geralmente era separada em grupo. Os representantes dava um papelzinho para eles. Era um colar, não um colar, era um...

F: Um crachá?

MT: Um crachá. Eu tenho até hoje também. Muito muito legal. Tinha que colocar o nome na frente e atrás tinha um número. O número ia ser o grupo. O número que fosse tinha que ir junto com a professora. Nós foi e aí nós ficou separado. Aí tinha o de dança, tinha o de brincadeira, tinha o de lição, tinha muita coisa legal...

F: Esse número era o grupo que você iria fazer a atividade?

MT: Sim.

F: E também esse grupo seu junto com o adulto, você falou dessa professora, era também um grupo para vocês conversarem alguma coisa?

MT: Sim. Tinha os dois.

F: E tinha representante das crianças?

MT: Tinha.

F: E você foi ou não?

MT: Fui.

F: Era você a representante?! E aí?

MT: Era, porque tipo, a professora perguntou "quem quer ser representante?" e eu levantei a mão. Aí fui eu e mais cinco meninas. Aí a gente tinha que responder para as pessoas porque a gente devia ser representante. Eu respondi "porque eu tenho responsabilidade, eu sou muito madura e porque vou oferecer muitas brincadeiras para vocês". Aí eu acabei ganhando.

F: E como representante você tinha que fazer o que?

MT: Tinha momento que eu tinha que ir na sala dos adultos para conversar com eles, para fazer as brincadeiras. Tinha hora que eu tinha que coordenar as brincadeiras porque a professora tava ocupada. E tinha hora que eu tinha que falar para eles parar, porque tava na hora de parar.

F: Ia organizando as coisas... E você teve que fazer alguma reunião com os adultos para decidir alguma coisa?

MT: Sim.

F: Tinha uma reunião com os adultos...

MT: Todos os coordenadores tinham que ter uma reunião. Aí foi todos os coordenadores de todos os grupos mais cinco adultos.

F: E o que os adultos falavam?

MT: Eles explicavam o que nós tinha que fazer. As decisões que nós tinha que tomar nós escutava e dava nossa opinião para ver se estava de acordo ou não.

F: Vocês toda hora estavam de acordo ou vocês discordavam de alguma coisa?

MT: Teve uma hora que nós discordou, mas tudo foi de acordo.

F: E do que vocês discordaram, você lembra?

MT: Lembro. Porque, tipo, eles acharam que era muita bagunça fazer vivo e o morto. Só que aí a gente falou que nós dava um jeito. Nós dava um jeito de não fazer barulho e não correr muito. Aí eles falaram que se a gente fizesse tudo isso eles não iam brigar mais. Aí nós fez.

F: E foi tranquilo, os adultos aceitaram?

MT: Aceitaram.

F: Depois dessa conversa da coordenação vocês faziam uma conversa com o grupo menor?

MT: Sim.

F: E era você que tinha que explicar o que tinha sido conversado?

MT: É.

F: Tinha que anotar as coisas?

MT: Geralmente eu anotava, porque era muita coisa mesmo. Não podia esquecer. (Entrevista Maria Tereza, 07 de nov. 2019)

Diferente dos encontros estaduais e regionais dos anos anteriores que pude acompanhar, esse encontro estadual experimentou a coordenação compartilhada entre adultos e crianças. É perceptível a intenção da participação das crianças em algumas decisões do evento, assim como a tentativa da divisão de tarefas entre educadoras/es e Sem Terrinhas. Ao mesmo tempo que algumas tarefas pareciam delegadas às crianças coordenadoras para repassarem para as outras, vemos pelos seus relatos que não as aceitavam passivamente. São contradições que estão presentes no desafio da construção de relações intergeracionais não adultocêntricas e de espaços de experimentação da participação política das crianças. Processos de tentativa e erro, de acúmulo de experiências e que demandam muita reflexão para a construção de um projeto alternativo de sociedade.

Benjamin fala que “os maiores” falava o que tinham que fazer, mas que as crianças “aumentavam as coisas”. Ele dá o exemplo de que os adultos falaram para irem no parque,

tomar banho e dormir, mas que eles iam no parque, jogavam bola, brincavam de bambolê etc. Já Maria Tereza conta que as educadoras/es explicavam o que as crianças tinham que fazer e a decisão que tinham que tomar. No entanto relata que elas escutavam e davam suas opiniões, se estavam de acordo ou não. Interessante que, tanto Benjamin, quanto Maria Tereza, foram coordenadoras/es no encontro estadual e no Encontro Nacional, como vimos na fala dela ajudando as crianças inseguras na chegada ao Encontro. Essa presença contínua das crianças nos encontros coloca em evidência o processo sistemático de construção da participação infantil no MST.

No mesmo ano em que ocorreu o Encontro Estadual que as crianças relataram, houve uma mobilização para a escolha de duas crianças, um menino e uma menina, de cada estado em que o MST está organizado, para que participassem da Oficina preparatória ao 1º Encontro Nacional das crianças Sem Terrinha, em Brasília, realizada em agosto/setembro de 2017. Estiveram presentes trinta e duas crianças dos estados da Paraíba, Ceará, Pará, Maranhão, Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Goiás, Distrito Federal e Rondônia. Elas foram acompanhadas por um/a educador/a responsável, e foram recebidas por militantes da direção nacional do Setor de Educação, totalizando vinte adultos. A reunião teve como objetivo ser um espaço formativo, organizativo e de fortalecimento de um coletivo infantil do MST para contribuírem no processo de organização e coordenação do Encontro Nacional (MST, 2017). Paco foi uma dessas crianças que estiveram presentes na oficina preparatória.

Fábio: E pra você Paco, como é que foi?

Paco: Bom, é... acho que mais ou menos um ano atrás, teve uma... acho que uma reunião estadual, eles me escolheram para ser o representante de Minas Gerais, eu e mais uma menina, acho que do Rio Doce, pra eu ir representar Minas Gerais numa oficina de preparação do Encontro Nacional. E... eu acho que se... acho que eu já tava convidado, aí, né? Eu tava preparando o Encontro.

(Entrevista Andréia, Giselle, Paco, Dara e Paula, 16 de nov. 2019)

A partir das diversas atividades e oficinas previstas, as crianças puderam discutir e delinear uma proposta geral para o Encontro Nacional, a qual seria levada aos assentamentos e discutidas com as outras crianças representadas, para posterior fechamento da programação. Além disso, foram realizados estudos e debates coletivos a partir das ideias e pautas levantadas entre as crianças Sem Terrinhas de todo o país, e que serviram de base para a construção da primeira versão do Manifesto das Crianças Sem Terrinhas. Esse documento foi enviado aos acampamentos e assentamentos, onde as demais crianças puderam fazer apontamentos, modificações e novas contribuições, construindo um manifesto coletivo, aquele que foi lido por

Luiz na plenária principal no segundo dia do Encontro Nacional e entregue e protocolado por Benjamin no Ministério da Educação durante a marcha das crianças.

Pode-se observar um expressivo investimento do Movimento em potencializar a participação das crianças, garantindo sua representatividade, característica que define também o movimento adulto, fundado na horizontalidade das ações. Não se pode desconsiderar a intencionalidade formativa do exercício da participação infantil no desenvolvimento de ações políticas. As preparações e a realizações desses eventos têm em vista também garantir a continuidade do movimento, através da formação das crianças e da construção de um vínculo e identidades coletivas. Evidencia-se, assim, a maneira como as relações intergeracionais operam diante das possibilidades da participação política das crianças. Ainda que o movimento social reconheça as crianças como sujeitos políticos, são conformadas relações de poder entre os polos adulto-criança, nas quais as demandas e as práticas de participação infantil são construídas nas dinâmicas sociais singulares vividas no interior do movimento social. A realização da reunião preparatória realça esse processo de construção de espaços em que as crianças também possam participar das decisões diante de suas próprias necessidades e demandas.

Uma das intenções de reunião preparatória era, também, criar condições para que as crianças pudessem coordenar o Encontro Nacional. As dificuldades organizativas impostas pelas condições econômicas e políticas da realização do Encontro, o contexto sociopolítico brasileiro na época, assim como os limites da dinâmica do próprio movimento social, se interpuseram no processo, impactando diretamente na participação efetiva das crianças ao longo de toda organização do evento. Havia a intenção de garantir a presença das mesmas crianças que participaram da reunião preparatória como representantes e coordenadoras dos seus estados e regiões no Encontro Nacional, pensando numa continuidade do processo. Entretanto, a participação de algumas delas foi comprometida pelo adiamento do Encontro, que estava previsto para ocorrer no final de maio de 2018, ocasionado pela Greve dos Caminhoneiros, um dos fatos que caracteriza o contexto sociopolítico após golpe e impeachment da presidenta eleita. Dessa maneira, as decisões finais sobre a programação e os pormenores para a realização do Encontro acabaram sendo responsabilidades exclusiva dos adultos.

Um exemplo das decisões tomadas pelos adultos foi a frase tema do Encontro Nacional: “Sem Terrinha em Movimento: Brincar, sorrir e lutar por Reforma Agrária Popular!”. É uma das características dos eventos do Movimento Sem Terra sempre utilizarem um *frame* (TARROW, 1997) como palavra de ordem ou temática geral que baliza as discussões, pautas e demandas daquele encontro/evento/marcha. No caso do Encontro Nacional, o tema foi

inspirado, segundo RAMOS (2022), na música “Cantando com Sem Terrinha”, do álbum “Plantando Ciranda 3”, em que diz:

Sou Sem Terrinha do MST, acordo todo dia para lutar, você vai ver! / Por terra, por escola, saúde e educação, desse meu direito eu não abro mão. / Ser criança é ser feliz / Pra ser feliz tem que brincar / Pra brincar tem que sorrir / Para sorrir tem que lutar!

A frase tema articula as questões ligadas a infância Sem Terrinha com a pauta geral do MST, da Reforma Agrária Popular. Ainda que criada pelos adultos, a frase virou o grito de ordem das crianças no Encontro Nacional. Além disso, o músico Marquinhos Monteiro, cantor do MST do estado do Piauí, utilizou o *frame* para compor a música tema do Encontro.

O fato da descontinuidade da participação das crianças na organização e decisões finais do evento, provocou a coordenação pedagógica do Encontro Nacional a pensar estratégias para garantir um protagonismo das crianças na realização do evento e decidiu que todos os dias e espaços seriam coordenados e mediados por uma dupla de crianças (uma menina e um menino). Da mesma maneira, as diversas tarefas do Encontro foram divididas entre adultos e crianças, a fim de que as decisões e ações fossem tomadas num processo conjunto, através de reuniões diárias de planejamento e avaliação.

Fábio: Nessa reunião que tinha com as crianças de manhã, os adultos também participavam?

Maria Tereza: Sim.

F: Quem participava mais, eram os adultos, eram as crianças? Como que era?

MT: Mais as crianças.

F: Os adultos não falavam tanto?

MT: Falavam. Eles só orientavam a gente.

F: Só orientavam, mas se tinha que decidir alguma coisa eram vocês que decidiam?

MT: Sim, só que nós tinha que falar com eles primeiro para ver se eles concordavam.

F: Entendi. O que vocês decidissem tinha que falar com os adultos?

MT: Se eles concordavam, tava topado.

(Entrevista Maria Tereza, 07 de nov. 2019)

As reuniões foram momentos de coordenação compartilhada entre adultos e crianças, em que se repassavam as informações necessárias para o dia de atividades, liam coletivamente toda a programação, avaliavam as atividades realizadas no dia anterior, discutiam as necessidades organizativas daquele coletivo (por exemplo a questões referentes ao alojamento, limpeza dos banheiros, a realização das místicas, participação nas oficinas e atividades previstas etc.). Tudo isso era registrado em escrito num caderno por uma das crianças e retomado no dia posterior para avaliação.



Figura 4-Reunião da coordenação do Encontro Nacional, composta por adultos e crianças

Fonte: Arquivo do autor, 2018.

Interessa destacar também que as decisões de representação das crianças aconteceram de diversas maneiras entre as delegações. Algumas crianças foram indicadas, outras sorteadas, mas em sua maioria, cada ônibus de crianças realizou um processo de escolha da dupla de crianças representantes e, ao chegarem no local do Encontro e reunirem toda a delegação, fizeram um novo processo de escolha para a representação das crianças por delegação.

Algumas das crianças entrevistadas foram escolhidas para serem coordenadoras dos seus ônibus, da sua delegação ou região. Percebe-se que quando as crianças são tratadas como sujeitos participantes dos processos, em que suas falas são consideradas e podem participar das decisões, elas se sentem reconhecidas e importantes. São retiradas de um lugar de anonimato e subalternização acostuada e podem experimentar processos participativos profundos e coletivos. Assim como Luiz que, como vimos na descrição do nosso diálogo no capítulo metodológico desta tese, havia sido escolhido para ler o Manifesto das Crianças Sem Terrinhas no palco da plenária e dizia que nunca tinha se sentido tão importante, Maria Tereza faz um relato muito parecido sobre a sua experiência como coordenadora do Encontro.

Fábio: E o que você achou dessa experiência de ser coordenadora?

Maria Tereza: Eu achei muito incrível. Sinceramente achei muito incrível.

F: Por quê? Me conta.

MT: Porque é uma responsabilidade que eu nunca tive na minha vida. E, tipo, eu me compromisei muito. Antes eu não tava meio que... feliz. Mas depois que virei coordenadora eu achei muito, muito legal, porque, tipo, as pessoas me davam atenção, eu ensinava elas. Ai, não tenho como explicar...

F: Mas aqui dentro (do assentamento) você nunca foi coordenadora?

MT: Não.

F: Nem sua mãe, nem seu pai?

MT: Uhum (balança a cabeça negativamente).

(Entrevista Maria Tereza, 07 de nov. 2019)

A programação diária se dividia entre: café da manhã, plenária, almoço, atividades formativas (oficinas e grupo de estudos) e jantar, seguido por atividades culturais. Uma dupla de crianças, um menino e uma menina, coordenava o dia de atividades durante o Encontro. A função de coordenar o dia correspondia em apresentar no palco e no microfone: a programação, as discussões a serem realizadas em plenária, assim como os artistas convidados para as atividades culturais. Além dessa dupla de crianças, foi escolhido um grupo de crianças que compôs o coletivo de animação do Encontro, formado também por um violeiro, três cantoras e algumas educadoras brincantes. A tarefa da animação consistia em agitar o público na plenária principal antes, depois e no intervalo das atividades oficiais programadas.



Figura 5-Sem Terrinhas coordenando a atividade na plenária do Encontro Nacional

Fonte: Juliana Adriano, 2018.

Eu observei a primeira reunião dos adultos com esse grupo de crianças da animação, em que ensaiaram algumas músicas, brincadeiras cantadas, piadas e histórias que seriam apresentadas no palco. Também combinaram um momento de reunião para uma preparação diária do coletivo, antes do início das atividades. Da mesma maneira, houve uma preparação com cada dupla de crianças que coordenaria o dia de atividades em cima do palco. Elas recebiam o roteiro de apresentação e ensaiavam junto com algumas educadoras da coordenação do Encontro.

A avaliação geral da coordenação adulta do Encontro sobre a experiência de ter somente crianças apresentando as atividades no palco ressaltou a importância delas realizarem essa tarefa, ao mesmo tempo que destacaram o pouco traquejo que tiveram diante de mil e duzentas crianças. Algumas educadoras que ficavam ao lado do palco tiveram que ajudar as crianças a seguirem o roteiro em diversos momentos. Nesse sentido, a avaliação final foi de que poderia

ter sido realizada uma coordenação conjunta entre crianças e adultos, tendo em mente a dificuldade da tarefa, a não experiência das crianças de ocuparem esse lugar e garantir uma intencionalidade no exercício de aprendizagem delas para os próximos encontros e outros espaços que participarão.

Interessante ver que a avaliação dos adultos difere do sentimento das crianças de verem outros Sem Terrinhas ocupando o lugar de apresentadoras/es no palco.

Fábio: E o que você achou das crianças que apresentavam lá?

Maria Tereza: Eu achei muito emocionante. Mesmo não estando lá em cima, eu achei muito emocionante, muito incrível. Porque, tipo, é uma experiência que não tem como falar. É uma emoção muito grande de você subir na assembleia representando, o que você quer, o que você quer defender.

F: E era muito gente, né?

MT: Sim!!

(Entrevista Maria Tereza, 07 de nov. 2019)

Fábio: E lá no palco, a apresentação, era das crianças, eram adultos, como que era?

Íris: De tudo. Das crianças...

F: E o que você achou das crianças no palco?

I: Bem legal. Eu gostava das crianças que iam lá cantar na frente.

F: Gostava? O que você achava?

I: Legal.

F: Você achava que as crianças tinham medo. Você ficava com medo por elas?

I: Sim.

(Entrevista Íris, 08 de nov. 2019)

Fábio: Vocês falaram da menina e menino que apresentava lá. Vocês acham que era muito difícil apresentar lá na frente?

Camila: Acho que deve ter dado muito trabalho, né?

F: Mas vocês gostaram de ver as crianças apresentando e não os adultos?

Camila e Maya: Sim!! Gostamos.

(Entrevista Maya e Camila, 16 de nov. 2019)

Fábio: Mas como é que é, por exemplo, lá no encontro, tinha sempre duas crianças que apresentavam, lá embaixo na plenária? Vocês já pensaram se fossem vocês que tivessem lá? O Paco falou e ele disse que foi difícil pra caramba pra falar...

Paula: Acho que seria muito difícil, porque... a gente vê, né, como é que a pessoa fica, que ela tem que seguir aquele negócio, né, que vem falando com a pessoa, a bastante tempo, tem que seguir... tipo como se tem que seguir um roteiro, né, que tá lá pra você falar. E eu acho que o Paco falou tudo certinho, mas acho que dá uma pressão.

Paco: Muito difícil, né, eu fiquei meio que pálido. Eu fiquei muito, muito nervoso mesmo, mas eu acho que eu tenho menos vergonha, eu acho. Eu tenho menos vergonha pra fazer esse tipo de coisa.

Dara: Mas eu acho mais engraçado no Paco que quando ele tá com vergonha ele fica que nem um (inaudível). (Todas as crianças riem).

Giselle: É legal, porque... não, tipo assim, eu acho que deve ser muito difícil mesmo, né? Porque, igual, eu sou uma pessoa assim muito extrovertida. Eu tenho um problema de falta de vergonha, assim, eu nasci com esse probleminha. Aí eu sou muito assim, não ligo de falar em público, de falar essas coisas assim, sabe. Mas quando a gente olha para aquela plateia imensa olhando pra gente assim, dá aquele baque no coração...

Andréia: Nossa senhora...

P: É que quando a gente tá no nosso meio a gente não fica com vergonha, mas...

G: É, mas quando você olha pro meio de todo mundo você fica com aquele medo de errar alguma coisa...

(Entrevista Andréia, Giselle, Paco, Dara e Paula, 16 de nov. 2019)

As meninas e meninos entrevistadas/os expressam, ao mesmo tempo, sentimentos de alegria e medo ao lembrarem das crianças em cima do palco. Elas se reconhecem e se emocionam, gostam de ver outras crianças realizando aquelas tarefas. E ao se sentirem representadas, também expressam empatia, como forma de alteridade, ao pensar como seria estar no lugar do outro, na frente de mil e duzentas crianças, destacando o medo, vergonha, dificuldade etc. Como vemos, Paula, Dara e Giselle comentam sobre a participação de Paco, demonstrando uma solidariedade intrageracional sobre a dificuldade que ele enfrentou ao estar no palco.

Os comentários das outras crianças sobre Paco foi quando viram uma das fotos que eu havia separado para a metodologia da entrevista. A foto mostrava Paco no Ato Político da abertura oficial do Encontro, em que leu uma carta que escreveu para as crianças Sem Terrinha. Assim como as outras crianças, essa foto chamou a atenção de Paco.

Paco: Olha eu aqui velho. Nossa, essa foto aqui foi quando eu fui falar meu discurso e eu tava ainda de pijama ainda. O pessoal me acordou. Aí demorou uns dois dias pra mim fazer o discurso. Enfim, eu consegui dizer meu discurso.

Fábio: E o que era esse discurso que você fez Paco?

P: Foi um discurso sobre a luta das crianças no Movimento Sem Terra. A luta de outras crianças em vários outros movimentos do mundo. Foi, ah, o que é ser criança em uma ocupação, qual é a reação assim, o que a gente... que nem, sofre muito, né véi, são muitos ataques de vários... de polícia, jagunço... Graças a deus eu não vivi isso, mas é assim que acontece em muitos lugares...

F: E quem que fez esse discurso? Te convidaram pra fazer?

P: Sim, me convidaram pra fazer. Um mês antes eles me pediram pra eu fazer...

F: Aí você escreveu aqui?

P: Eu escrevi.

F: Aqui no...

P: Aqui no assentamento.

F: E você escreveu sozinho ou você escreveu com alguém?

P: Eu escrevi com a minha mãe. Ela me ajudou uns erros de português. Ela me deu algumas opiniões assim...

F: E quando você foi ler lá na frente, como que foi pra você?

P: Era, se eu não me engano era doze mil pessoas [eram 1200 crianças e 300 educadoras/es]. Eu tava com muita vergonha, muita vergonha mesmo. Dá pra ver meu beijo balançando aqui. Eu tava muito nervoso, mas, enfim, eu segui.

F: Era muita gente olhando pra você?

P: Sim.

F: E você já tinha falado pra tanta gente assim?

P: Ah eu já. Já tinha falado. Uma vez fui numa manifestação, mas tipo foi... uns cinquenta segundos. Essa aí foi cinco minutos, acho.

(Entrevista Andréia, Giselle, Paco, Dara, Paula, 16 de nov. 2019)

Paco nasceu fazendo parte do MST. Filho de militantes do movimento social, acompanhava a mãe e o pai desde pequeno. “Minha primeira viagem, primeira mesmo assim, foi no Congresso Nacional. Minha primeira viagem eu tinha sete meses. (...) Minha mãe me levou no colo.” (Entrevista Andréia, Giselle, Paco, Dara e Paula, 16 de nov. 2019). No processo

de construção do Encontro Nacional ele foi escolhido para o ser o representante de Minas Gerais na Oficina de Preparação do Encontro Nacional em Brasília. Ele também foi coordenador do ônibus e leu a carta que escreveu no palco da plenária. Após o Encontro, foi escolhido para participar da “Oficina estadual de preparação para os encontros regionais d@s Sem Terrinha” e fez parte da coordenação do Encontro Regional Sem Terrinha de Minas Gerais.

Com o exemplo de Paco, pode-se observar a intencionalidade formativa da participação política das crianças, na preocupação de construção de vínculo coletivo e garantia da continuidade do movimento social na formação de novas gerações. Por outro lado, cabe destacar a especificidade da trajetória de Paco e o lugar social e político que ocupa a sua família no movimento social, o que proporcionou sua presença e circulação por vários espaços e momentos da luta do MST, marcando uma experiência específica de ser criança Sem Terra.

Existe uma diferença entre ser criança em uma família que faz parte da direção do Movimento e outra que participa na base acampada/assentada. As direções têm uma dinâmica do trabalho militante que a obriga a participarem de reuniões, encontros, pequenos eventos internos, garantindo também uma circulação dos seus filhos/as em diversas áreas e espaços do MST, o que proporciona uma experiência mais perene de coletividade e participação nas Cirandas Infantis itinerantes (aquelas organizadas para acolher as crianças presentes nesses momentos das reuniões das direções). Eu já estive como educador em diversas Cirandas dessa natureza e é perceptível como as crianças ali presentes se sentem à vontade ao chegar em um ambiente que ainda não conhecem outras crianças, mas que se reconhecem como Sem Terrinhas. Há um maior traquejo delas sobre os temas, pauta e lutas do MST, conseguindo expressarem ao seu modo às injustiças contra as quais suas famílias lutam e os direitos que almejam conquistar, mesmo que muitas vezes seus discursos aparentem ser um discurso pronto. No entanto, tal fato também ocorre entre os adultos, que ao participarem de cursos de formação, reuniões, assembleias, acabam por aprenderem os discursos políticos do Movimento e os reproduzirem na forma como o compreendem.

Voltando para o Encontro, observei que as crianças ocuparam todos os papéis de mediação com os convidados oficiais de representantes do governo federal, organizações apoiadoras e entidades internacionais que estiveram presentes durante os dias do evento. Uma das meninas entrevistadas conta sobre a visita de uma comissão das crianças à embaixada da Palestina, como expressão do internacionalismo do MST⁵¹ e da solidariedade à luta palestina.

⁵¹A solidariedade às lutas de outros movimentos sociais e outros povos pelo mundo é um dos valores da formação militante do MST, que chamam do valor do internacionalismo.

Paula: Ah, eu esqueci de uma coisa do encontro, né? Que eu participei foi da embaixada da Palestina.

Fábio: Você foi? Então conta...

P: Sim, eu fui... a gente, aí teve uma reunião, né? E a Elis me indicou pra mim ir. E chegou lá, primeiro teve gente falando do que ia acontecer lá, o que nós ia aprender e tal. Chegando lá a gente foi muito bem recebido, né, aí desceu ele... a gente teve um lugar lá que colocaram umas cadeiras pra todo mundo sentar, fomos muito bem recebidos. Conversamos bastante, a gente aprendeu, ganhamos um monte de livrinho, cantamos música da Palestina. Agora, acho que a melhor parte... uma das melhores partes foi na hora do lanche (risos de todas as crianças). Teve uns negócios lá da região dele mesmo. Mas sei que tava muito bom. Teve bastante chocolate. Acho que eles gostam de chocolate. E depois do lanche a gente foi plantar uma árvore e a gente colocou o nome dela de Sem Terrinha. Aí a gente cantou a música da Palestina, né, "Menino Livre". Ficou muito legal. E eles gostaram muito, né? Aí depois eles deram o autógrafa deles, a assinatura no nosso... ah! Eles também deram um negócio assim pra gente colocar aqui (indica o pescoço)⁵², e eles assinaram.

(Entrevista Andréia, Giselle, Paco, Dara, Paula, 16 de nov. 2019)

Havia também crianças destacadas para participarem de entrevistas públicas à mídia local e internacional, assim como representantes infantis que coordenaram a marcha das crianças pela esplanada dos ministérios em Brasília. A marcha foi um momento marcante do Encontro. Todas as crianças entrevistadas tinham uma lembrança muito viva de caminhar por Brasília. Uma menina que conversei logo após a marcha me contava da sua emoção.

Janaína: Eu sempre via esses prédios pela televisão e minha mãe e meu pai me contavam das vezes que vieram fazer luta aqui. Agora sou eu que estou fazendo a nossa luta, das crianças, né? Era um sonho conhecer e não achei que ia ser tão rápido. Nossa! Vou lembrar para sempre.

Fábio: Mas você vai voltar aqui mais vezes...

Janaína: Eu espero que não, pois aí quer dizer que tudo o que a gente tá pedindo já foi resolvido. Infelizmente não acho que vai ser assim não. E se precisar eu volto sim, pra lutar pelos nossos direitos.

(Diário de campo, 25 de jul. 2018)

Desde a oficina preparatória, um ano antes, as crianças indicaram como proposta de atividade do Encontro Nacional que deveria acontecer uma marcha por Brasília. Um dos grupos apontou que deveria ter uma preparação para a luta, com a confecção de cartazes, de gritos de ordem e músicas. Outro grupo disse que deveriam marchar gritando "Fora Temer". E o terceiro grupo propôs uma marcha até o Ministério da Educação com a pauta "melhorias da educação". Percebe-se a utilização dos repertórios de ação (TILLY, 2010) do movimento adulto, e um processo criativo das crianças na produção de seus materiais e dos *frames* (TARROW, 1997) – gritos, frases, dizeres dos cartazes, músicas etc. –, que seriam utilizados no dia da marcha.

A decisão das crianças de terem na programação um dia de luta, de marcha, foi acatada pela coordenação adulta do Encontro. No entanto, causou estranheza à algumas crianças estar

⁵²Faz referência ao lenço palestino, *keffiyeh*.

previsto no Caderno de Programação um “Passeio em Brasília”. Lembro de algumas crianças virem me perguntar por que não tinha sido um passeio e sim uma marcha. Questionei isso à uma das meninas entrevistadas.

Fábio: Deixa eu perguntar uma outra coisa da marcha... Você falou que desde o começo vocês estavam ensaiando para essa marcha?

Maria Tereza: Sim.

F: Vocês já sabiam que iam ter marcha?

MT: Não, eu não sabia. Eu achei super legal essa ideia de marcha.

F: Mas o pessoal contou para vocês que ia ser uma marcha, depois?

MT: Sim, contaram.

F: Estou te perguntando por que quando a gente estava lá o pessoal falou pra gente que era um passeio e aí um monte de criança vieram reclamar que não foi um passeio, foi uma marcha. Aí a gente ficou meio assim... eu também não sabia que ia ser marcha, eu achei que era um passeio por Brasília e acabou sendo uma marcha.

MT: Nos alojamentos eles nos avisaram. Um dia, não... no mesmo dia que a gente chegou, no dia de manhã a gente acordou as seis horas da manhã e, tipo, ele tava com microfone na boca e avisou "Olha, a gente vai fazer uma marcha, vai andar por aí e vai fazer uma marcha. Vai dar um passeio, só que nesse passeio vai fazer meio que uma marcha". Aí ele perguntou se nós tava de acordo. Todo mundo levantou a mão e falou que nós tava de acordo. Então todo mundo ficou de acordo, tanto que ninguém reclamou nem nada.

(Entrevista Maria Tereza, 07 de nov. 2019)

A marcha é uma das formas de protesto mais utilizadas pelo MST. E pode ser entendida como parte do repertório de ação (TILLY, 2010) desse movimento social. Ela virou uma marca característica do movimento social, principalmente após a Marcha Nacional por Emprego, Justiça e Reforma Agrária, de 1997, onde mais de cem mil Sem Terras marcharam de diversas partes do Brasil com destino à Brasília com o objetivo de chamar atenção para a urgência da reforma agrária e pedir punição aos responsáveis pelo Massacre de Eldorado de Carajás, acontecido exatamente um ano antes (MST, 2021). Ela teve um impacto midiático que trouxe um reconhecimento e uma legitimidade ao MST. Paulo Freire, em sua última entrevista, fala emocionado sobre essa marcha dos Sem Terra.

Eu estou absolutamente feliz por estar vivo ainda e ter acompanhada essa marcha que como outras marchas históricas revelam o ímpeto da vontade amorosa de mudar o mundo, essa marcha dos chamados Sem Terra. Eu morreria feliz se eu visse o Brasil cheio, em seu tempo histórico, de marchas. Marcha dos que não tem escola, marcha dos reprovados, marcha dos que querem amar e não podem, marcha dos que se recusam à uma obediência servil, marcha dos que se rebelam, marcha dos que querem ser e estão proibidos de ser. Eu acho que, ao final de contas, as marchas são andarilhagens históricas pelo mundo. E os Sem Terra constituem para mim hoje uma das expressões mais fortes da vida política e da vida cívica desse país. Por isso mesmo é que se fala contra eles, até de gente que se pensou progressistas, e que fala contra eles, contra os Sem Terra, como se fossem uns desabusados, uns destruidores da ordem. Não! Pelo contrário, o que eles estão é mais uma vez provando certas afirmações teóricas de analistas políticos de que é preciso mesmo brigar para que se obtenha um mínimo de transformação. O que eu quero dizer, selando a minha resposta, além de dizer da satisfação de estar vivo vendo isso. Por exemplo, eu lamento tristemente que Darcy Ribeiro já não possa saber, já não possa estar vendo e sentindo, e vendo uma marcha como essa. Como eu acredito em Deus, eu agradeço muito a Deus por estar vivo e poder ver e saber que os Sem Terra marcham contra

uma vontade reacionária histórica implantada nesse país. O meu apelo, quando termino a tua primeira pergunta, o meu desejo, o meu sonho, como disse antes, é que outras marchas se instalem nesse país. Por exemplo, a marcha pela decência, a marcha pela superação da sem-vergonhice que se democratizou terrivelmente nesse país. Eu acho que essas marchas nos afirmam como gente, como sociedade querendo democratizar-se.⁵³

As crianças vivenciam as marchas junto com seus pais e mães. Algumas já marcharam no colo, outras participaram ficando nas Cirandas Infantis itinerantes que acompanham o trajeto do protesto. Muitas delas tiveram a experiência de marchar nos Encontros Sem Terrinhas regionais ou estaduais ou nas Cirandas Infantis nacionais, realizadas em eventos e congressos nacionais do MST, realizando suas mobilizações infantis (RAMOS e AQUINO, 2019). Como vimos na primeira parte deste capítulo, algumas marchas marcaram a história da infância no MST e são experiências anteriores que deram acúmulo e aprendizados para a realização da marcha das crianças no Encontro Nacional.

Esses momentos de mobilização e luta, como vimos, são entendidos como parte e princípio educativo na formação dos sujeitos sociais coletivos do MST, onde a mobilização coletiva e a participação política dos sujeitos são entendidos como processos educativos em movimento.

Essa experiência de participação em um movimento social como o MST produz *aprendizados coletivos* que, aos poucos, se conformam em *cultura*, naquele sentido de jeito de ser, de hábitos, de postura, de convicções, de valores, de expressões, de vida social produzida *em movimento* e que já extrapolam os limites desse grupo social específico. (CALDART, 2012, p. 166)

No Encontro Nacional, as crianças se preparam para o dia do “passeio em Brasília”. No dia anterior uma das oficinas previstas era de *Stencil e Lambes*, dentro da temática da agitação e propaganda, em que as crianças produziram faixas, cartazes e os moldes de stencil que seriam levadas na marcha. Outras oficinas também provocaram as crianças a produzirem músicas, gritos de ordem, danças etc. pensando no passeio por Brasília. Maria Tereza conta que em uma dessas oficinas ela e uma amiga inventaram uma música para cantar para o Michel Temer, presidente na época, e que foram convidadas a cantar no caminhão de som.

Maria Tereza: Aí no outro dia nós teve que acordar cedinho porque, eu acho, que nós teve que ensaiar uma marcha que nós ia marchar lá na frente do escritório do... como ele chama mesmo, como que eu perguntei o nome pra você...

Fábio: Do Temer.

MT: É! Na frente do escritório do Temer. E nós fizemos até uma música, que a gente fez. Quem inventou foi eu e a S, foi minha amiga no caso: "Boi, boi, boi, boi da cara preta. Pega o Michel Temer e devolve pro capeta". Nós fizemos essa música e começou a cantar. Ensaíamos a marcha e ensaíamos o que nós ia fazer. Aí chegou o

⁵³Trecho da última entrevista de Paulo Freire. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U190heSRyFE>>.

grande dia. Teve um ônibus que tinha duas pessoas em cima, praticamente uma caminhonete, só que mais grande. Como que chama? Tinha cinco pessoas em cima e um som muito grande.

F: Ah tá, o caminhão de som.

MT: Sim. Aí nós cantava as músicas.

F: Mas você subiu no caminhão?

MT: Cheguei a subir.

F: Pra que?

MT: Como foi nós duas que inventou a música, elas chamaram nós duas pra ir lá em cima para nós cantar. E nós cantou.

F: E me conta como é que foi lá em cima.

MT: Eu achei muito emocionante porque tinha muitas pessoas. Eu me senti uma *popstar*. Falei "Nossa, meu momento. Vou brilhar!". Eu achei muito interessante mesmo.

F: E aí vocês cantaram e todo mundo repetiu.

MT: É, cantamos, repetiram e depois todo mundo ficou... tinha bandeirinha do Brasil, tinha bandeirinha Fora Temer, foi muito, muito legal mesmo. Depois nós sentou no chão, nós comemos, depois nós levantou, subiu lá em cima onde ele tava, aí nós viu ele passando.

F: Vocês viram o Temer passando?

MT: Sim, nós vimos ele passando. Te juro por tudo que é mais sagrado.

F: É mesmo? Eu não vi.

MT: Nós vimos. Eu achei muito emocionante.

(Entrevista Maria Tereza, 07 de nov. 2019)

Outras crianças relataram nas entrevistas terem cantado essa mesma música. Nota-se o processo da criação de um *frame* pelas crianças, que é adotado como música na marcha e fica marcado na memória das crianças. Foi uma coincidência muito interessante tê-la entrevistado e saber que a música que ficou na memória das crianças foi inventada por uma outra criança durante uma oficina do Encontro. Como fiquei muito curioso, a questioneei sobre a criação da música para o presidente.

F: E por que vocês inventaram essa música? O que passou na cabeça de vocês?

MT: Sei lá, porque o que eu achei que ele fez não foi certo porque ele fez muita coisa errada. Ele julgou as pessoas sem conhecer. Eu me lembro que eu vi uma campanha que o Temer julgou os Sem Terra só porque tem terra, ele falou que a gente era sujo. Eu achei isso muito errado. Aí eu falei "Sara, bora fazer uma música" e ela falou assim "Vamos!". Aí nós fizemos.

(Entrevista Maria Tereza, 07 de nov. 2019)

Nas entrevistas, quando as crianças viam as fotos da marcha, seus olhos brilhavam e queriam contar as muitas histórias que compartilharam com outras crianças naquele dia.

Giselle: Eu vi umas fotos aqui e eu lembrei foi do protesto, quando a gente tava nas ruas. No caso, fazendo protesto, né?! E eu achei super legal porque foi uma maneira da gente expressar os nossos sentimentos assim, livres, sem ninguém prender a gente, a gente sabendo... sabe, a gente podendo colocar as nossas ideias sem que ninguém criticasse. Embora critiquem também, mas, assim, a gente teve a liberdade de colocar tudo pra fora, tudo que a gente sentia.

Fábio: E como que foi esse protesto? Conta pra gente... vocês também. Todo mundo participou da marcha, lá?

Todos: Aham.

F: Vocês também podem contar, então. Já que ela começou...

Giselle: A gente andou um pouquinho bom. Dando os nossos gritos de ordem, cantando, protestando contra o governo golpista, né? Ah, foi muito legal. Juntou todo mundo. Todo mundo tampou aquelas ruas. Foi muito bonito.

Paco: E nessa foto aqui, também na manifestação, foi quando a gente parou no Ministério da Educação, se eu não me engano, aí a gente começou a gritar "Fora Temer". Aí a gente mandou uma carta para o Ministro, se eu não me engano, eu não sei, mas mandaram uma carta aqui. Não sei se dá pra ver direito, parece que tem um pessoal dando uma carta para uma pessoa aqui. Essa parte foi muito legal. Eu fiquei até sem voz de tanto gritar.

(Entrevista Andréia, Giselle, Paco, Dara, Paula, 16 de nov. 2019)



Figura 6-Crianças no caminhão de som em frente ao Ministério da Educação

Fonte: Arquivo MST, 2018.

O percurso da marcha iniciou-se com a ocupação do espaço externo do MEC, depois seguiu com uma caminhada pela Esplanada dos Ministérios, passando em frente e ao lado do Palácio do Congresso Nacional e encerrou na Praça dos Três Poderes. Ali no Ministério da Educação, o coletivo de animação (composto também por crianças e a juventude do MST) cantava algumas músicas e puxava algumas palavras de ordem de cima do caminhão de som, impulsionando os Sem Terrinhas no protesto, em que denunciavam o fechamento de escolas nas áreas de reforma agrária e em defesa da educação do campo.

De cima do caminhão Maria Tereza pôde entoar a música que havia criado com sua amiga e que ficou na memória das crianças. Também dali, duas crianças leram o Manifesto das Crianças Sem Terrinha, o qual foi entregue e protocolado no MEC. Segundo uma coordenadora do Movimento, depois de dois anos de processo de elaboração do Manifesto, a entrega era um dos momentos mais esperados pelas crianças Sem Terrinha (MST, 2018c).

A entrega do documento relatado por Paco foi feita por Benjamin, um dos outros meninos entrevistados, que me contou como foi para ele realizar essa tarefa.

Bruno: Foi tipo assim, ó: nós foi num lugar a pé, aí nós foi com um caminhão cantando lá, lá em cima cantando. Nós fomo... qual o nome, era o "botião"? Antes era ele...

Benjamin: Hum?

BR: Gritaram mal do "botião", não era?

BE: Não, era o Temer.

BR: Era o Temer. Não era o "botião"...nossa que merda que eu falei. Era o Temer. Aí é, nós ficamos falando é... como era mesmo Bryan?

BE: É... o Temer vai (...) (ficou pensativo, tentando lembrar).

BR: ...não é de carro e nem de avião.

BE: Não, era assim: O Temer vai ganhar uma passagem pra sair desse lugar. Não é de carro, nem de trem, nem de avião. É algemado no camburão. Eita Temer ladrão.

F: (risos)

BR: E tinha outra também que é: Boi, boi, boi, boi da cara preta...

BE: ...Leva o Michel Temer e devolve pro capeta.

BR: É, é assim...

F: (risos) E todas as crianças cantavam isso?

BR e BE: É.

F: Eu acho que eu não estava nessa parte aí.

BE: Aqui, quer ver. Nós estava cantando aqui ó (mostra uma foto das crianças na frente do MEC).

BR: É aqui ó...

F: Vocês lembram onde era esse lugar aí?

BE: Ele tava passando bem aqui ó. O Temer... o homem estava saindo e eu entrei lá dentro pra entregar o papel para o Temer.

F: Ah, foi você que entregou?

BE: Eu e uma menina.

F: E como é que foi?

BE: Eu tava lá dentro e o cara fez um xerox lá. Aí o Temer passou assim.

F: O Temer passou lá? É mesmo?

BE: Com... parece um chifrinho assim, a sobrancelha dele assim. Assim ó (mostrando com os dedos sobre a própria sobrancelha).

F: E não falou com vocês?

BE: Não. Passou e ficou lá olhando para nós. Bravo. Aí foi embora... não, ele passou e subiu de volta. Aí nós ficamos dando risada da cara dele. Aí o homem lá devolveu o papel e na hora que entregamos o papel para a moça lá, nós começamos a gritar "Êêêê!!!".

F: E que papel que era, você lembra?

BE: Não, não lembro.

F: E vocês lembram o que vocês foram fazer para entregar? Eles tiraram xerox, você sabe o que que era isso que vocês entregaram?

BE: Não também;

F: Tá. E por que você foi escolhido para estar lá?

BE: Não sei. A mulher pegou meu braço e já saiu correndo.

F: E foi você e a menina pra lá?

BE: Ela tava aqui ó (mostra na foto). Era uma mulher daqui ó, de amarelo. Essa aqui ó, de óculos (tentar ver na foto). Ela pegou uma menina do amarelo também, deixa eu ver se ela tá aqui. É uma ruiva...

BR: Uma ruiva...

F: Pegou a menina do amarelo, depois pegou você e vocês dois foram?

BE: Não. Aí depois ela pegou aqui e ela saiu correndo aqui. Do nada, ela puxou e eu caí.

F: Você estava pra cá?

BE: Eu tava aqui, na frente disso aqui. Aí eu caí aqui na calçada. Aí a mulher falou "Levanta! Corre!". Ela deu um papel e falou assim "Entrega lá pro homem, lá". Aí entregou pra mim e eu fui entregar lá dentro. Aí eu entreguei de volta para mulher, porque ela disse que não podia.

F: Era criança que tinha que entregar porque adulto eles não estavam deixando entrar?

BE: É.

BY: Acho que eu sei o que era que nós tava fazendo lá.

F: Ahn?

BE: Era um negócio de... pra criança...

F: O que, lembra aí, se você conseguir lembrar.

BE: Porque não podia entrar adulto. E só tinha criança lá. Se fosse pra outra coisa, os adultos também estaria lá. Aí o homem tinha também um negócio de baixo do papel, aquele lá... não podia ler, não é Bruno... é, tava escrito negócio de infantil lá. Eu falei para a moça lá do meu grupo lá, e ela falou assim que era pras crianças fazer alguma coisa lá. Ahhhh!! Para elas.... é... fazer de novo o Encontro dos Sem Terrinha. Conseguir fazer outro encontro juntos.

F: Entendi. Era um papel pedindo...

BE: É. Porque ele não ia deixar mais.

F: Entendi.

BE: Tipo, que nem o Michel Temer, ele não quer mais fazer Encontro dos Sem Terrinha.

(Entrevista Bruno e Benjamin, 05 de nov. 2019)

Bruno e Benjamin nos relatam primeiro as músicas que cantaram em frente ao MEC, trazendo na memória a música criada por Maria Tereza. Um segundo elemento destacado pelos irmãos é de terem visto o próprio presidente da república que não os quis receber. Maria Tereza também relata ter visto o Temer, mas descreve como se o tivesse visto na rampa do Palácio do Congresso Nacional, rodeado de guarda-costas.

Fábio: Aonde? Você consegue me descrever onde que era?

Maria Tereza: Tipo, era um lugar muito grande. Era praticamente uma suíte, muito linda. Lá pra lá, tinha uma piscina bem grande, tipo daquela árvore até essa casa aqui acabar (indica a distância na rua do assentamento). Depois tinha uma escada para subir. Ele tava subindo a escada. Aí tinha um monte de guarda-costas do lado dele. Tinha mais de oito guarda-costas. Falei "Nossa, tá importante, hein?!". Aí ele entrou e nós começou a chamar ele para dar entrevista, mas ele não quis. Saiu correndo pra dentro e ele ficou lá.

(Entrevista Maria Tereza, 07 de nov. 2019)

Um terceiro elemento a se destacar é a narrativa de Benjamin sobre a entrega do documento no MEC, que entra em tensão com o discurso da coordenadora nacional. Enquanto a coordenadora apresenta aquele momento como muito esperado pelas crianças, Benjamin diz que foi escolhido na hora para entregar e diz não se recordar o que era o documento levou ao MEC. No seu relato, lembra de compartilhar com uma menina aquela ação e de todas as crianças comemorem após a entrega. Lembra ainda que “o cara fez um xerox lá” (protocolou o documento), enquanto o Temer passava sem dar bola para as crianças.

A cena descrita por ele, nos mostra que nem toda ação protagonizada pelas crianças no MST expressa uma participação efetiva na escolha dos representantes (quem iria entregar) ou a decisão sobre o objetivo final (da entrega do Manifesto das crianças). Paco lembra que entregaram uma carta, enquanto Benjamin lembrou, com esforço, que o papel era um pedido para poderem realizar mais Encontros Sem Terrinha, já que o presidente parece “não querer que aconteça outros eventos desse”. Essa ação da entrega do Manifesto no MEC, mostra como

se efetiva as relações de poder intergeracionais diante da participação infantil, em que, quando é preciso tomar decisões rápidas, acabam por sobressair as decisões dos adultos. O fato da entrega daquele documento ser feita por uma criança é uma escolha política, delas ocuparem esses lugares, e educativa, no sentido de realizarem tais tarefas que fazem parte da dinâmica de uma mobilização como acúmulo de experiência.

Isto não quer dizer que essas experiências não marquem a vivência das crianças e que não sejam entendidas como participação por elas, mas se apresentam com outros significados e outras percepções, diferente do mesmo peso político esperado pelos adultos. As crianças entrevistadas dão ênfase nos sentimentos de ver o presidente e de não serem recebidos por ele ou de comemorarem aquela ação com todas as crianças presentes, e não se lembram que o documento era o Manifesto das Crianças, mas sim uma carta, um papel para pedir um novo encontro.

Por outro lado, a participação política se expressa também nas manifestações espontâneas das crianças. Era possível observar grupos de crianças combinando alguma palavra de ordem para gritar, uma música ou alguma brincadeira para puxar. Em um momento da caminhada, estávamos passando na avenida ao lado do Palácio do Congresso Nacional e havia um segurança fechando a ligação entre o teto do palácio e a avenida, para impedir que a manifestação ocupasse aquele espaço. Eu caminhava com as crianças da delegação da região sul do Brasil, quando o segurança começou a falar com elas, criticando o fato de estarem matando aula e fazendo bagunça.

Segurança: Por que vocês estão aqui? Não deviam estar na escola? Estão matando aula para fazer bagunça. Fazer essas coisas erradas, que nem é de criança.

Menina 1: A gente só está aqui porque não tem escola no assentamento. Se tivesse não precisava estar aqui.

Menina 2: Por isso viemos aqui gritar e pedir escolas. Que é um direito nosso!
(Diário de Campo, 25 de jul. 2018)

Outro momento que ilustra essas manifestações espontâneas foi relatada por Giselle durante a entrevista coletiva. Ela lembra de passarem em frente ao carro de reportagem de uma grande emissora de televisão, e que as crianças logo se puseram a protestar contra a emissora.

Giselle: Uma coisa que eu também tava lembrando aqui que aconteceu durante o protesto, que eu achei super legal. Eu ri pra caramba porque tinha um pessoal assim de televisão que tava nas ruas e era da Rede Globo. Quando a gente viu, a geral começou a gritar "Abaixo a Rede Globo!" e o pessoal fechou a cara de um jeito que eu ri muito. Foi muito engraçado todo mundo passando e gritando. Foi muito legal.

F: E porque vocês gritaram "Abaixo a Rede Globo"?

G: Porque a Rede Globo assim, é um... não sei a palavra certa para usar, mas é, tipo, muito capitalista, muito, assim sabe...

Paco: Apoiou a ditadura.

G: É!

(Entrevista Andréia, Giselle, Paco, Dara e Paula, 16 de nov. 2019)



Figura 7-Marcha das crianças passando ao lado do Palácio do Congresso Nacional

Fonte: Juliana Adriano, 2018.

No final da marcha, as crianças seguiram para a Praça dos Três Poderes. Elas se organizaram em grandes rodas, divididas pelas regiões. Entre danças e brincadeiras, as crianças cantavam em ciranda “Pode bater o pé e levantar poeira, que os Sem Terrinha não estão de brincadeira”. Os adultos foram amarrando algumas faixas em um conjunto de bexigas, para que, num ato simbólico, pudessem voar pela cidade, carregando reivindicações das crianças como: Fechar Escola é Crime, Alimentação Saudável, Reforma Agrária Popular etc. Somente uma das faixas conseguiu voar. E quando subiu ao céu, as crianças comemoram bastante.

Maria Tereza: Eu achei muito lindo que nós começou a dançar, fez um monte de roda assim, muita gente, nós pegou, encheu mais de cem balões. Tinha cem balões grudado. Aí cada balão tinha uma frase escrita e depois nós soltou os balões para cima.

F: Esse foi o final?

MT: É.

(Entrevista Maria Tereza, 07 de nov. 2019)

A realização de uma grande roda de ciranda no encerramento da marcha é bastante significativo sobre as formas de ação política das crianças, que acabam por misturar dança e palavras de ordem, música e protesto, brincadeira e luta. As crianças convocam os adultos a brincarem junto com elas a

dançar ciranda, de mãos dadas, dedos entrelaçados. É neste emaranhado de ideias, vozes, choros e luta que as crianças se juntam para fazer girar a história. Seja através de brincadeiras ou dos jogos, na contação de história ou na participação da luta que as crianças interagem entre elas e com os adultos, expressando as suas opiniões sobre a escola, sobre a sociedade, participando e reivindicando seus direitos, tanto junto ao Movimento de que fazem parte, como da sociedade em geral. (ROSSETO, FREITAS e SILVA, 2015, p. 125)



Figura 8-Roda de ciranda das crianças na Praça dos Três Poderes durante a marcha

Fonte: Juliana Adriano, Arquivo MST, 2018.

Outro ponto interessante é a expressão da participação política nas linguagens e culturas infantis a partir das oficinas, brincadeiras e atividades culturais que aconteceram durante o Encontro Nacional. As crianças presentes na reunião preparatória discutiram e listaram coletivamente uma série de atividades que gostariam que estivessem presentes durante o evento. Entre as brincadeiras estavam pique bandeira, queimada, brincadeiras de roda, futebol, vôlei e brincadeiras regionais. As atividades culturais abarcavam apresentações teatrais, cantores/as, filmes, sarau de poesias, noite cultural com comidas típicas das regiões do país e apresentações culturais das crianças por regiões. No rol das oficinas listaram batucada, pintura (painel), palhaço, música, artes, dança, confecção de brinquedos com material reciclável, teatro, pintura de rosto, confecção de artesanatos de madeira ou material reciclável, grafite e fotografia. A partir da demanda das crianças, a coordenação adulta do Encontro garantiu a realização de praticamente todas essas atividades no evento.

Dentre as atividades culturais, aconteceram apresentações teatrais, shows com cantores e brincantes, espetáculos de mamulengos, show de mágico e palhaços etc. Além disso, havia espaços físicos dedicados a literatura, artes plásticas, cinema e agroecologia, como vimos. Nesses espaços aconteceram atividades durante todo o Encontro, principalmente nos horários dos intervalos da programação, em que as crianças frequentavam os espaços para ler um livro, desenhar, pintar, assistir um filme etc.

Outras atividades culturais bastante lembrada pelas crianças entrevistadas foram as duas atividades teatrais apresentadas na plenária principal do evento. Cada uma estava relacionada à

uma das temáticas discutidas no Encontro: a primeira sobre o direito das crianças e a segunda sobre as relações de gênero. Eu fiz parte do coletivo de cultura do evento, compondo, principalmente, a equipe que coordenou e realizou essas duas intervenções artístico formativas.

Elas foram planejadas e preparadas por adultos. Recebi os roteiros um dia antes do início do Encontro, e fizemos alguns ensaios até o dia da apresentação. O primeiro teatro foi a “Rádio ECA”, no qual um casal apresentava um programa de rádio com a temática dos direitos das crianças. Eu fui um dos apresentadores da rádio em que o roteiro foi pensado para um envolvimento das crianças durante a apresentação. Ao falar dos direitos que devem ser garantidos, questionava-se toda a plateia se haviam ali crianças que lutavam pelos seus direitos, momento em que subiram no palco diversos meninos e meninas segurando plaquetas com os direitos escritos e interpretando uma manifestação das crianças.

Num outro momento, a programação da rádio convocava os “Caçadores de Direitos” para apresentarem o quadro “Verdade ou Mentira”. Os caçadores, adultos, escolhiam algumas crianças da plateia para responderem no microfone a algumas perguntas sobre os direitos. Esse gesto de mexer com as crianças na arquibancada da plenária incendiou-as, que queriam participar e falar no microfone. Um segundo quadro da rádio foi o da “Madame Sabe Tudo”, em que uma personagem cigana lia a mão de algumas crianças e adivinhava o futuro. Uma das previsões da Madame era de que via coisas boas, em que muitas crianças se organizavam, vindas do Brasil inteiro, para lutar pelos seus direitos. Nessa hora as crianças gritaram: “É a gente! Estamos aqui!”.

A segunda intervenção foi a apresentação da peça “Cansa não”, a partir da metodologia do Teatro-Fórum, muito popularizado por Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido⁵⁴. Na cena, uma mãe, dona de casa, que vive a arrumá-la, aparece reclamando desse trabalho que só ela faz, quando chegam da escola o casal de filhos. Nesse momento, o marido grita do banheiro para a esposa pegar a toalha que havia esquecido, e a mãe manda a filha levar. A filha começa a questionar por que ela tinha que fazer isso e não o irmão, e a mãe afirma que a mulher foi feita para cuidar da casa e das coisas. O pai reclama e a mãe grita com a filha que, mesmo contrariada, leva a toalha. Nesse momento, a cena congelava e dois mediadores perguntaram para a plateia de crianças sobre o que acharam da cena.

⁵⁴O Teatro do Oprimido, inspirado nos princípios da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, busca utilizar a linguagem do teatro como ferramenta na luta contra todos os tipos de opressões. O Teatro-Fórum é a modalidade do Teatro do Oprimido mais popular e utilizada no mundo. Constrói-se uma cena em que se dramatiza uma situação comum da realidade marcada pelas relações de poder e de opressão. Ao término da cena, abre para um pequeno debate com a plateia, incentivando que os espectadores participem da cena trocando de lugar com alguma personagem na tentativa de solucionar a situação de opressão representada.

Entre os gritos das crianças, diziam que a menina não tinha que levar a toalha, questionavam por que o menino não levava, falaram que a mãe tinha que brigar com o pai que havia esquecido a toalha etc. Os mediadores então convidavam as crianças para subir no palco, ocupar o lugar de alguma das personagens e modificar a cena de acordo com o que ela achava que estava errado. Paula, uma das meninas entrevistadas, subiu no palco para tentar modificar a história.

Paula: Eu tava olhando aqui uma foto e eu lembrei do teatro, né, que teve e eu participei. Eu achei que foi muito legal porque acho que todo mundo aprende, né, a gente tem que aprender que o machismo é uma coisa que tá predominando na maioria dos lugares. Tanto em casa, quanto no trabalho, nas ruas. E... no teatro, eu participei como a mãe, e a gente tem que mostrar para o homem que todo mundo tem seu valor, né, e os direitos têm que ser igual. Foi isso que foi importante.

Fábio: Você consegue contar como é que era a história do teatro?

P: Então, é... O marido pede muito rude, né, obrigando a mulher a pegar a toalha dele. E nisso, antes de eu entrar, a mulher pedia a filha, falava que era obrigação dela. E depois eu entrei, pedi para participar, eu falei várias coisas sobre o machismo... e ele foi e perguntou, né, onde que eu tinha aprendido isso. Aí eu falei que tinha sido no MST e nisso ele ficou meio abismado assim! Mas eu achei que a peça foi muito legal, muito interessante.

(Entrevista Andréia, Giselle, Paco, Dara e Paula, 16 de nov. 2019)

A intervenção de Paula foi a última daquela apresentação. Quando ela ocupou o lugar da mãe e começou a explicar o que era machismo para o pai, as crianças e adultos da plateia ficaram boquiabertos, e, ao final, quando disse que havia aprendido tudo no MST, foi uma gritaria só na plateia. O entendimento geral era que ela havia conseguido modificar a situação, colocando em cena o aprendizado coletivo que teve por fazer parte do movimento social.

Na entrevista com Maria Tereza, ela também conta desse aprendizado sobre o tema do machismo no espaço da Ciranda Infantil do assentamento.

Fábio: Como vocês fazem as tarefas na casa, no lote? Vocês dividem? Sua mãe só que trabalha no lote?

Maria Tereza: Não, nós divide. Nós acha melhor dividir porque se a gente não dividir vai ficar muita coisa para minha mãe. Ela também já tá meio velinha pra fazer muita coisa.

F: E você planta com ela, trabalha no lote?

MT: De vez em quando sim.

F: E teus irmãos também?

MT: Meu irmão mais velho não, ele cuida de casa. Quem ajuda bastante lá fora é meu irmão mais novo, de quinze anos.

F: Eu vou fazer uma pergunta, se quiser responder responde, se não quiser não precisa. É diferente as tarefas que você, como menina, faz e seus irmãos, como menino, fizeram ou não?

MT: Não. Sempre foi igual. A gente tenta não pesar nem pra um e nem pra outro.

F: Porque geralmente tem diferença, as meninas acabam cuidando de casa ou vai cuidar do irmão mais novo, e os meninos vão trabalhar na horta...

MT: É, minha mãe queria assim, só que eu falei 'não mãe!'. Porque na minha opinião isso é machismo e eu não gosto de machismo. Então eu falei pra ela que tudo tem que ser igual. Se ele aguenta uma coisa eu também vou aguentar, só porque eu sou mulher não quer dizer que eu não vou aguentar.

F: E essa ideia, essa discussão do machismo, você aprendeu onde?

MT: Geralmente... eu aprendi mesmo na Cirandinha mesmo, porque tinha muita briga falando que as meninas não iam aguentar, porque as meninas eram mulher. E aí o educador corrigia, falava que 'só porque ela mulher, ela é menina, não quer dizer que ela não consegue'. Eu acho que ele foi meu pai que eu nunca tive. Praticamente ele foi meu pai que eu nunca tive.

(Entrevista Maria Tereza, 07 de nov. 2019)

Diferente dos outros momentos da programação geral da plenária principal, que tinham como objetivo apresentar algum tema para as crianças, essas duas intervenções artísticas propiciaram uma relação de diálogo com os meninos e meninas Sem Terrinha, tendo como princípio sua participação nas cenas. O convite ao envolvimento das crianças, assim como a utilização da linguagem artística do teatro, proporcionou momentos em que as crianças vivenciaram as temáticas, mais do que só escutaram as apresentações.

Na reunião de avaliação da Equipe da Cultura da organização do Encontro, a qual eu participava, ressaltaram a dificuldade de conseguirem criar um Encontro a partir da racionalidade das crianças e da cultura da infância. Acharam que ele foi pensado com a forma adulta para as crianças. No entanto, foram nas apresentações artísticas, e principalmente nos dois teatros que relatei acima, que reconheceram que conseguiram tirar as crianças do lugar (fisicamente, dos assentos da plenária, mas também simbolicamente) e estabelecer um diálogo que proporcionava a sua participação efetiva.

Nessa mesma reunião, uma educadora relatou que ouviu de muitas crianças que teve pouca brincadeira durante o Encontro. Como já disse anteriormente neste capítulo, os momentos planejados de brincadeira eram reduzidos dentro da programação. Além disso, muitos horários se atropelavam pelo atraso de alguma atividade, o que diminui os tempos de intervalo e os tempos livres das crianças. Contudo, as brincadeiras aconteceram durante todo momento do Encontro, entre as crianças, de maneira livre, nos entremeios da programação, ou mediadas por algum/a educador/a brincante. O local do evento era grande e bastante protegido, fato que deixou as crianças bastante livres para se reunirem para pular corda, jogar futebol, brincar de pique pega, apostarem corrida, brincadeiras cantadas, de roda etc. ou escorregar no "murão". No entanto, no ímpeto adulto de garantir muitas atividades na programação, o tempo livre das crianças foi prejudicado, e o brincar aconteceu pelas resistências das crianças, nos intervalos, na fila do almoço/janta, na fila do banho, na hora de dormir, durante a marcha etc.

O terceiro elemento pensado a partir das linguagens e culturas infantis, foram as Oficinas de Arte e Cultura. Ao todo o evento contou com trinta e cinco diferentes oficinas. Para além das já citadas, aconteceram oficinas de poesia, xadrez, criação e contação de histórias,

jornal, rádio, modelagem em argila, contação de história indígena, construção de pipas, capoeira etc.

Ao chegarem no local do evento, as crianças faziam o seu credenciamento, onde recebiam o seu kit do Encontro e tinham que fazer as inscrições para as oficinas. Ainda que as inscrições tenham tentado garantir uma divisão de crianças para todas as oficinas (em algumas as/os oficineiros também indicavam um número máximo para melhor aproveitamento da oficina), as crianças acabaram ficando mais livres e circulando pelas oficinas. As crianças entrevistadas me contaram que fizeram várias oficinas e comentaram um pouco o que acharam.

Dara: Tinha várias apresentações, tinha oficina de dança, de teatro, capoeira, bastante...

Paco: E deu pra gente fazer uma em cada dia. Dois dias seguidos.

Fábio: Que oficina vocês fizeram?

D: Eu fiz a de dança e de teatro.

P: Eu fiz a que sobrou porque não tinha mais espaço nas outras.

F: E o que sobrou pra você?

P: Capoeira e uma visita ao museu.

Giselle: Nos dois dias eu fiz uma oficina de dança. Danças brasileiras.

Andréia: Eu fiz uma oficina de teatro, né, e também, no outro dia, eu fiz uma lá que tava tudo cheio e a gente ficou lá, brincando, fazendo as coisas.

Paula: Primeiro eu fiz a de dança, né, depois eu fui pegando de cada pouquinho lá. Cada hora eu ia uma casinha.

(Entrevista Andréia, Giselle, Paco, Dara e Paula, 16 de nov. 2019)

Benjamin: Tinha as oficinas de pipa, oficinas de pintura, de capoeira, tinha de um monte de coisa. Umas barraquinhas grandes.

Fábio: E vocês tinham que escolher a oficina?

BE: É. Podia escolher qualquer uma e várias. Não só uma. Variadas.

F: E as oficinas, vocês lembram das oficinas que fizeram lá?

Bruno: A minha foi de fotografia, a minha.

BE: Capoeira...

F: Você fez fotografia? Todas as oficinas você faz fotografia né? Você gosta? (Bruno balança a cabeça afirmativamente).

BE: É assim ó, capoeira, fotografia... eu fiz a da Bike, fiz o do pipa...

F: Tem uma aí que vocês fizeram que eu lembro.

BE: Eu lembro também (e começa a procurar nas fotos).

F: Foi onde eu encontrei vocês lá. Antes eu não tinha encontrado.

BE: Foi esse aqui, não?

F: Não. Foi de perna de pau.

BE: Ahhh!! É verdade... eu queria andar e ninguém deixou.

F: Mas depois a gente conseguiu amarrar na sua perna.

BE: Conseguiu, mas aí eu não conseguia andar, fiquei meio assim (mostra meio torto). (Entrevista Bruno e Benjamin, 05 de nov. 2019)

Maria Tereza: É... eles tinham bastante oficina... teve uma oficina lá que eu achei muito, muito, muito interessante mesmo. Tinha oficina de palhaço, tinha oficina de dança, tinha oficina de poema, tinha oficina de maquiagem, de fazer cabelo. Eu até me inscrevi na oficina de fazer cabelo e até cheguei a fazer o cabelo de uma pessoa. Porque eu achei muito interessante, já tinha feito em mim mesma o cabelo. Ela pediu para mim fazer e eu fui lá e fiz. E a gente que não comprava nada, era fornecido, o cabelo era fornecido, o látex era fornecido do próprio lugar que nós tava.

F: Então vamos falar da oficina que você já começou a falar. Qual mais você fez?

MT: Sim. Fiz a de palhaço, a de maquiagem, a de cabelo e a de corrida... eu acho que eu fiz a maioria das oficinas.

(Entrevista Maria Tereza, 07 de nov. 2019)

Muitas delas fizeram várias das atividades previstas e mesmo assim saíram do Encontro achando que deveria ter mais dias de oficina. Como disse Paula e Giselle, quando questionei às crianças o que fariam de diferente na programação.

Fábio: Mas vocês fariam a programação diferente?

Paula: Acho que sim. Acho que teria mais oficinas. Outros tipos, sabe, acho que as crianças teriam que dar a sua opinião de qual tipo de oficina que mais gosta, assim. Aí ter uma votação, assim, e trazer aquela oficina...

Giselle: E também, mais dias, também, porque foram poucos dias para muita oficina. Tipo assim, eu fiz dois dias de oficina de dança porque eu gostei muito da oficina de dança, mas eu fui embora querendo fazer algumas outras também, sabe?

(Entrevista Andréia, Giselle, Paco, Dara e Paula, 16 de nov. 2019)

Como disse anteriormente, algumas das oficinas também propiciaram que as crianças produzissem faixas, cartazes e ornamentos que foram utilizados na marcha das crianças por Brasília. Outras, possibilitaram a criação de músicas, danças e esquetes teatrais que foram apresentadas nos palcos do Encontro. Diante da variedade de oficinas e do envolvimento das crianças, percebe-se uma busca em atender às demandas coletivas apresentadas pelas crianças, o que confere legitimidade às suas decisões, no que tange à especificidade das diversas linguagens da infância e formas de interpretar o mundo social.

Da mesma maneira, as temáticas definidas pelas crianças que estiveram no Encontro Nacional mostram que a participação política das crianças se insere, também, nos debates travados junto aos adultos nas diferentes realidades locais. Temas relativos aos direitos da criança, tais como direito à educação e à escola no/do campo; direito à alimentação saudável e sem agrotóxico; questões de gênero e sexualidade; direito ao acesso e à produção da cultura popular; e direito à produção agroecológica, foram trabalhados no Encontro, uma vez que se trata de temáticas que emanam da própria vida e da luta que compartilham com os adultos.

Uma outra estratégia de desenvolvimento da participação política no decorrer do evento foi a presença delas no setor de comunicação, na coprodução de textos e materiais audiovisuais. Diferente de outros encontros e eventos do movimento social, no Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha um coletivo de vinte crianças de diversas regiões do Brasil se dividiu entre as diversas tarefas: fotografia, filmagens, entrevistas, produção e edição de vídeos, produção do programa da Rádio Sem Terrinha e produção da edição especial do Jornal das Crianças Sem Terrinha. Algumas crianças já tinham tido alguma experiência com as questões do Setor de Comunicação em seus acampamentos, assentamentos, ou mesmo em alguma outra atividade e evento do MST que participou, e puderam contribuir com seus aprendizados durante o evento. Maria Tereza conta como foi a sua experiência de ocupar esse lugar da comunicação

do Encontro, tarefa que dividiu com Sara, uma menina que já tinha realizado atividades de comunicação durante a III Feira Nacional da Reforma Agrária, que aconteceu em abril do mesmo ano que foi realizado o Encontro Nacional.

Fábio: Você lembra dessa? (mostro uma foto com as crianças filmando uma atividade na plenária).

Maria Tereza: Eu me lembro. Eu fui junto com a Sara, eu fui entrevistadora junto com ela.

F: Você foi?! Ah! Então você me conta, eu quero saber como é que foi.

MT: Eu achei muito legal porque, tipo, ela falou pra mim que ela tinha que sair de vez em quando pra ir ajudar eles. Eu perguntei por que ela tinha que sair. Ela falou assim que era porque ela ajudava eles a entrevistar. Aí que achei muito interessante. Ela perguntou se eu queria participar. Eu falei "Nossa, eu quero muito". Aí ela me levou lá com a galera, eles toparam, falaram, tipo, eu fiz um teste para ver como eu ia me sair. Eles falaram que eu me sai muito bem e me escolheram para ajudar ela.

F: E aí?

MT: Aí nós começou a filmar as moças que fazia comida, nós perguntamos, filmamos lá dentro para ver como é que era. Eu dei entrevista para duas pessoas lá dentro. Eu entrevistei também duas pessoas. Eu achei muito interessante.

F: E você que fazia, usava... como eu tô fazendo aqui, usando o celular...

MT: Sim.

F: Tinha um aparelho para fazer?

MT: Sim, um aparelho. Eu tinha a câmera também, o aparelho... (indica o aparelho de gravar a voz que está na fotografia).

F: Você também tava na câmera? Você filmou?

MT: Sim... tinha vez que eu filmava e tinha vez que eu entrevistava.

F: Depois que você entrevistou o que fazia com essa entrevista?

MT: Eu dava para as pessoas maiores.

F: Levava lá e as pessoas usavam?

MT: Sim.

F: E vocês decidiam quem que ia entrevistar? Era você e Sara que decidiam ou falavam pra vocês irem entrevistar um pessoal?

MT: A gente decidia. A gente tinha que ter ideias pra entrevistar, pra perguntar o que eles achavam de melhor, o que eles gostavam. Aí nós foi lá e entrevistou lá dentro, o que cozinhas, como elas cozinhas. A gente perguntou como era a experiência, a gente entrevistou as tias que limpavam lá. Elas falaram que era bagunça, mas que era uma experiência muito maravilhosa.

MT: (Pega uma outra foto e me mostra) Aqui as tias da comida. Eu entrevistei ela.

F: Você entrevistou ela?

MT: Sim. Ela disse que dava trabalho. Era muita comida, mas valia a pena tudo que ela estava fazendo. Tudo que ela estava fazendo era pra um motivo maior.

F: Que legal. E você fez outras entrevistas outro dia?

MT: Fiz.

F: Com quem? Você lembra?

MT: Eu fiz com a própria Sara para perguntar o que ela achou, porque ela queria ser entrevistadora, que ela achava muito mais legal. E aí eu entrevistei ela.

(Entrevista Maria Tereza, 07 de nov. 2019)

A tarefa da comunicação buscou registrar o Evento tanto para as crianças do Movimento, quanto para a divulgação para o público externo. Em todos os momentos era possível ver as crianças registrando com fotos, vídeos ou gravando as entrevistas. Quem não pôde estar presente no evento, acompanhou nas redes sociais e no site oficial do MST, as diversas notícias e vídeos feitos em conjunto por toda a equipe de comunicação, entre adultos e crianças. Em reportagem no site do MST, Camila Bonassa destaca que

o MST pensou e construiu o Encontro das crianças, mas também com as crianças. Em outras atividades – como os Congressos e feiras nacionais – já havíamos desenvolvido algumas experiências com as crianças na área de rádio, então pensamos que aqui, no Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha, elas poderiam também contribuir em outras frentes da comunicação (audiovisual, texto e fotografia). A ideia geral era ter o olhar da criança sobre o Encontro, que é um marco para o Movimento. (MST, 2018c)

Na entrevista com Íris ela conta da tarefa de distribuir a edição especial do Jornal das Crianças Sem Terrinha, o qual foi feito durante o evento pelas crianças, como está explicado na parte do expediente do jornal: “Os textos foram escritos coletivamente pelas crianças Sem Terrinha de todo o Brasil, respeitando seu linguajar original”. Ele foi impresso e distribuído no último dia para que as crianças e delegações pudessem levar para casa, como memória do evento e como forma de contarem e divulgarem nas suas comunidades um pouco do que foi o Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha.

Fábio: Alguma atividade que te chamou atenção, que você lembra? Que você não vai esquecer nunca.

Íris: A do último dia, que foi legal que eu ajudei a entregar os jornais e a bandeirinha. As bandeirinhas pequenininhas. Que eu comecei a me perder, não tava achando ninguém, a Maria Tereza e a Sara.

F: Por que vocês estavam entregando o jornal e a bandeirinha?

I: O Jornal que estava a foto de quando a gente saiu para andar.

F: E que que tava acontecendo quando vocês estavam entregando? Por que você se perdeu?

I: Tava muita bagunça de gente estourando bexiga. Aí eu não consegui encontrar nem a Maria Tereza e nem a Sara. Fiquei meio perdida, que era muita gente.

(Entrevista Íris, 08 de nov. 2019)

Tendo em vista as diversas experiências anteriores que abordamos brevemente na introdução deste capítulo, o Jornal Sem Terrinha, a Revista Sem Terrinha, a produção do CD Plantando Ciranda 3, as mobilizações infantis, os diversos Encontros Sem Terrinhas regionais ou estaduais realizados, assim como as Ciranda Infantis permanentes ou itinerantes; a realização do Encontro Nacional das crianças Sem Terrinha se destaca como momento em que toda essa experiência de participação infantil anteriormente acumuladas foram colocadas em movimento, como desafio de proporcionar também novas formas e novos espaços de participação política para e com as crianças Sem Terrinha. Ele sintetiza um processo sistemático de construção de espaços e práticas de participação junto com as crianças na trajetória histórica do MST.

O Encontro Nacional pode ser entendido, assim, como um ponto de inflexão, pois de certa maneira ele condensa esses processos de ocupação das crianças como sujeitos do MST e, ao mesmo tempo, evidencia o reconhecimento, por parte dos adultos, das crianças como sujeitos da luta pela terra. Como experiência de erros e acertos, o Encontro das crianças se apresenta também como processo de aprendizagem no compartilhamento entre adultos e crianças de um processo de construção conjunta da luta, de organização e no sonho de outro projeto de

sociedade, onde a infância e as crianças não ocupem um lugar subalternizado, e sim, sejam sujeitos co-construtores das transformações do mundo.

Por outro lado, vale destacar que tais ações de participação das crianças não ocorreram sem dificuldades, limites e contradições. Por muitas vezes as relações de poder intergeracionais se interpuseram e sobressaia as decisões dos adultos. Da mesma forma, as crianças encarregadas da coordenação diária apresentaram dificuldades em ocupar um lugar de fala em uma plenária, já que não tinham experiência anterior neste tipo de prática discursiva, ocasionando muitas vezes a intervenção dos adultos presentes. Vimos, ainda, a tensão geracional no embate entre a vontade de brincar das crianças e as regras de organização do espaço estabelecidas pelos adultos, ou na pouca disponibilidade de tempo para momentos livres de brincadeiras e uma programação cheia.

Percebe-se, dessa maneira, um limite da realização de um encontro das crianças, o que recoloca a reflexão de que a participação infantil não prescinde das relações intergeracionais, e que se faz presente a necessidade de se pensar nas dinâmicas sociais das relações de poder entre os polos adulto-criança. Além disso, observa-se, a tensão na apreensão pelo adulto das diversas linguagens infantis e o risco de a participação ser compreendida como mimetização das expressões da participação adulta.

A descrição aqui apresentada indica que, embora o desenvolvimento da participação das crianças fosse um dos objetivos do evento, esta assumiu, por vezes, um caráter formal e adultocêntrica, refletida em momentos ritualizados ou voltados para a apresentação diante de atores sociais externos ao movimento. Em certos aspectos, o evento reproduziu as dinâmicas do movimento adulto, ao centrar-se em atividades plenárias, dificultando a real manifestação e escuta das crianças. Da mesma maneira, na sistemática de construção do Manifesto das Crianças Sem Terrinhas, a participação infantil foi confrontada pelos modos adultos de expressão e uso da linguagem, o que se expressou no seu produto final como um documento escrito, nublando as diferentes linguagens e formas de interpretar o mundo social das crianças.

Essas questões indicam a importância não apenas da escuta das demandas das crianças, mas de considerar as diferenciações nas linguagens e formas de atuação na vida social entre crianças e adultos. Como aponta Liebel (2012) em sua análise dos movimentos de crianças trabalhadoras na América Latina, as formas de comunicação das crianças são mais pragmáticas e menos discursivas, aliando lazer e reflexão. Neste sentido priorizam a agilidade, sem desconsiderar a eficácia. Tal questão é também apontada por Pires e Branco (2007), no seu resgate dos congressos do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de rua (MNMMR), em

que os participantes registraram críticas quanto aos excessos de discursos e ausência de atividades lúdicas.

Uma das últimas perguntas que fiz a todas as crianças dialogava com essa questão das relações intergeracionais na organização do Encontro Nacional. As questionei se haveria diferenças entre um encontro organizado pelos adultos e um encontro organizado e realizado totalmente pelas crianças. As respostas me surpreenderam.

Fábio: O encontro foi organizado pelos adultos, mas se fosse organizado pelas crianças, como seria?

Maya: Nossa. Um desastre.

F: Por quê?

Camila: Não sei.

M: Por causa que não ia dar certo.

F: Por quê?

C: Acho que criança sozinha não consegue fazer tudo isso, ela não sabe organizar tudo isso..., mas eu acho que seria bacana também. Eu acho que a criança que ia falar pra gente ir no palco, foi ela que ia, não ia ser o adulto que ia falar assim "Ah, agora fulano de tal vai falar, agora fulano...". Não. Ia ser criança.

M: É.

F: Mas, muitas vezes é a gente adulto que decide as coisas. A gente estava conversando sobre isso agora, que vocês decidiram um monte de coisa lá na ilha. Mas porque vocês não podem decidir como é que vocês vão fazer o encontro de vocês? É o Encontro Nacional DAS CRIANÇAS Sem Terrinha. Por que vocês não podem decidir como é que vai ser o encontro?

M: Não sei explicar não.

(Entrevista Maya e Camila, 16 de nov. 2019)

Fábio: Uma última pergunta é o seguinte. Esse evento que a gente fez foi organizado pelos adultos. Teve em algum momento teve as crianças que participaram, escolheram algumas coisas e tal. Mas se você imaginasse um encontro como esse que fosse organizado só pelas crianças, como vocês fariam esse encontro? Que não tivesse adulto no encontro, como fariam?

Maria Tereza: Eu acho que a gente faria no Rio de Janeiro, porque eles falaram que, no ano passado eles falaram, que a gente iria fazer outro no Rio de Janeiro. Ficamos esperando e não rolou nada. Faria no Rio de Janeiro, num parque de diversão, lógico. Mas acho que a gente ir querer que tivesse adulto, porque querendo ou não os adultos fizeram parte da nossa infância, eles também já foram criança. Eu acho isso muito importante. Querendo ou não a gente ia levar eles sim. Que eu acho que eles ajudam a gente.

(Entrevista MV, 07 de nov. 2019)

Fábio: A pergunta que eu queria fazer é o seguinte: é o evento eu fui um dos adultos que estavam lá organizando o evento. Então ele foi organizado pelos adultos, não foi todo pelas crianças. Eu queria saber de você, se fosse organizado pelas crianças, você acha que o evento seria diferente? O que você acha que tinha que ser diferente nesse evento?

Íris: Seria bem diferente, né?! Bem mais desorganizado.

F: Desorganizado?

I: Sim. Acho que não daria certo.

F: Mas, por exemplo, as plenárias que teve lá, se fosse as crianças que pensasse o evento, você acha que aquelas plenárias iam ter ou iam ter mais brincadeiras, iria ter mais espaço para brincar e menos atividades...

I: Sim. Com certeza.

F: Você preferia que tivesse mais tempo para brincar?

I: Sim.

(Entrevista Íris, 08 de nov. 2019)

Fábio: Tá, e aí a última pergunta então. Depois... a gente pode fazer outras em outro momento. O Encontro Sem Terrinha foi organizado pelos adultos...

Todos: Sim. Sim. Foi.

F: E se fosse organizado pelas crianças, só pelas crianças, como é que vocês acham que seria? O que teria de diferente? O que vocês fariam diferente?

Dara: Acho que seria mais divertido...

Giselle: Ia ser um pouquinho, muito dispersado, né, porque os adultos eles já têm tudo em mente do que vai fazer. Agora se você coloca uma criança, você vai ter que... com ajuda de outras crianças, você vai ter que organizar um movimento nacional, que vai parar lá no meio de Brasília, pra poder... com mil e duzentas crianças, vai tomar conta...

Paula: Acho que mesmo que pegar só os mais velhos assim, sabe, pra ajudar, não daria conta...

G: Não daria conta...

P: Porque era muita criança, muito Sem Terrinha. Igual que eu falei, seria mais divertido, mais brincadeira. Mas não adianta ter só brincadeira, né, tem que ter a parte de prestar atenção e aprender. Acho que não daria muito certo não...

Paco: Eu acho que a gente é capaz de fazer um negócio, assim, da hora. Só dar os recursos necessários pra gente conseguir fazer. Eu acho que a gente consegue, a gente tem capacidade.

D: É, eu também acho, mas pra mim...

G: A gente, igual, os adultos assim é bom porque eles têm uma experiência maior, melhor do que a gente, sabe, eles já sabem tudo o que precisa pra fazer.

PC: Mas se fossem mil e duzentas... só mil e duzentas sem nenhum adulto, não ia dar muito certo não...

F: (risos) Teria que ter algum adulto pra ajudar?

Todos: Teria que ter...

F: Mas vocês fariam a programação diferente?

P: Acho que sim. Acho que teria mais oficinas. Outros tipos, sabe, acho que as crianças teriam que dar a sua opinião de qual tipo de oficina que mais gosta, assim. Aí ter uma votação, assim, e trazer aquela oficina...

G: E também, mais dias, também, porque foram poucos dias para muita oficina. Tipo assim, eu fiz dois dias de oficina de dança porque eu gostei muito da oficina de dança, mas eu fui embora querendo fazer algumas outras também, sabe? Eu acho que se a gente prolongasse...

PC: Um mês de encontro Sem Terrinha.

Todo: (risos)

F: Um mês de encontro sem terrinha?

P: Eu acho que ficaria muito legal!!

Todos: Nossa! Seria muito bom.

(Entrevista Andréia, Giselle, Paco, Dara e Paula, 16 de nov. 2019)

Imaginava que todas elas iriam preferir um encontro realizado pelas crianças. Contudo, percebi que as tensões, embates e nuances das relações de poder entre adultos e crianças são significadas e compreendidas de outra maneira na perspectiva das crianças entrevistadas. Elas reconhecem a importância do papel dos adultos na organização do movimento social e do Encontro, tanto pela experiência acumulada que tem, quanto pelo lugar de formadores e de ajuda às crianças. Como apontam Pires e Branco (2007), afirmar a participação infantil não implica entender que a criança e o adolescente sejam os atores únicos no desenvolvimento da trama social. Adultos são necessariamente atores, em que a participação política constitui não um ponto de partida, mas um processo em permanente construção.

No entanto, todas elas apontam que em um encontro organizado pelas crianças teria mais brincadeiras, mais tempo livre, mais oficinas, que as crianças ocupariam todos os espaços de apresentação, que decidiriam as oficinas e atividades. Ainda sonham com um encontro feito num parque de diversões e com um tempo estendido – um mês de encontro. São aspectos que remetem às linguagens e culturas infantis, valorizadas pelas crianças, mas muitas vezes colocado em segundo plano num planejamento de um grande encontro como o que foi realizado. As respostas das crianças nos apontam questões que merecem ser refletidas acerca do nosso papel enquanto adultos, nas relações com as crianças e na construção de espaços e momentos de participação das crianças.

Assim, de modo geral, as experiências de participação política das crianças Sem Terrinha no Encontro Nacional nos colocam os desafios e as possibilidades de sua efetivação, numa sociedade centrada nas expressões e nas manifestações do mundo adulto, que reduzem o espaço para as ações políticas infantis. No entanto, cabe considerar o avanço na construção de relações horizontais de participação, desde o levantamento de demandas, planejamento, organização, discussão das pautas, atividades, decisões coletivas e coordenação, até as tarefas do Encontro realizadas pelas crianças ou compartilhadas entre adultos e crianças. O Encontro dos Sem Terrinha coloca em evidência práticas e experiências de participação infantil que nos provoca a repensar esses conceitos e reconstruí-los a partir das ações disruptivas experienciadas pelas crianças no interior de relações intergeracionais no movimento social.

Ainda que as hierarquias atravessem as relações intergeracionais no movimento social, há um projeto coletivo que se coloca e dá sentido nos processos cotidianos de construção de novas relações. As relações estruturais de poder entre as gerações, também presentes nesse contexto, não resultam, necessariamente, em conflitos de interesses, uma vez que a luta política, a luta pela terra, aproxima adultos e crianças em um projeto coletivo e compartilhado. Isso fica claro, por exemplo, na fala das crianças sobre a importância dos adultos para a realização do Encontro, em que destacam que são eles quem já tem experiência para realizar um evento desses e que as crianças têm muito o que aprender com os adultos. São os adultos, mulheres e homens Sem Terra, parceiros de luta das crianças, que acabam por garantir os espaços de participação infantil. De maneira que, pensar a participação política das crianças nesse contexto, é pensar a participação estruturada e possibilitada pelas relações coletivas. A infância no MST é ser criança com os adultos.

4. Sobrevivendo na ilha: decidir, imaginar e participar

No capítulo anterior analisei as estratégias de construção da participação política das crianças no processo de organização e realização do 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinhas, evidenciando práticas de participação infantil a partir da construção de relações horizontais desde o levantamento de demandas, planejamento, discussão das pautas e atividades, decisões coletivas e coordenação, até as tarefas do encontro realizadas pelas crianças ou compartilhadas entre adultos e crianças.

Neste capítulo apresento momentos do trabalho de campo posteriores ao Encontro Nacional em que observo como as decisões políticas tomadas pelas crianças e os compromissos firmados ao final do Encontro têm impactado em reorganizações interna do movimento social, transformando a maneira de enxergar as crianças como sujeitos políticos que podem compartilhar decisões no movimento social e no cotidiano dos acampamentos/assentamentos. Dessa maneira, trago aqui para análise dois momentos/eventos frutos das decisões das crianças desde o Encontro Nacional e que mobilizou o conjunto do MST para realizá-los: a Oficinal estadual das crianças Sem Terrinhas e um Encontro Regional Sem Terrinha, os dois ocorridos no estado de Minas Gerais (MG).

A escolha por trazer esses espaços-tempos de participação das crianças se faz na tentativa de fugir da análise centrada somente no grande evento. Valorizar excessivamente os momentos de visibilidade das manifestações coletivas, como se esses evidenciassem todas as dimensões da luta social (SPOSITO, 2014), pode ser uma armadilha. Nesse sentido, trazer elementos e observações da participação das crianças nas dinâmicas organizativas internas do movimento social, pode nos ajudar a observar outras práticas de participação das crianças Sem Terrinhas como sujeitos políticos. De maneira que nos interessa observar também as práticas que “estão submersas e não visíveis (...) e nessa invisibilidade criam as condições de possibilidades no interior da vida cotidiana ao inventar novas formas de solidariedade e novas capacidades de ação” (idem, 2014, p. 115).

Alberto Melucci (2001) distingue as formas permanentes de existência de pequenas redes dos movimentos sociais, o que ele chama das estruturas submersas ou período de latência, dos momentos de mobilização e visibilidade das lutas. Para o autor “as primeiras estão

estritamente relacionadas à vida cotidiana, às necessidades e à identidade dos membros; os segundos transformam em ação coletiva visível um potencial que se prepara e se alimenta na situação de latência” (idem, p. 97). Retomo aqui o argumento de que a participação das crianças não se inicia no Encontro Nacional, como também não se encerra nele. Ele é parte de um processo sistemático de construção da participação política das crianças na trajetória do MST. Da mesma maneira que o Encontro Nacional pode ser visto como momento que sintetiza um histórico de experiência de participação infantil construído no cotidiano do movimento social, ele é também o disparador de novas práticas de participação, que provoca o MST a modificar suas estruturas e seu olhar diante do sujeito político criança.

A partir dessa dialética, entre latência e visibilidade, entre o cotidiano e os grandes eventos, que entendo a necessidade de olhar neste capítulo para outros espaços que fazem parte da dinâmica organizativa do movimento social. Por isso, a escolha desses dois eventos/momentos também se dá pela processualidade que evidenciam, ao destacar a organização coletiva do movimento social em torno da infância e na construção do lugar de sujeitos políticos das crianças Sem Terrinha. No entanto, não estou preocupado aqui em analisar o funcionamento da estrutura do movimento social, mas como essa se efetiva em ações concretas das crianças, sujeitos participantes do movimento, a partir das intencionalidades políticas dessas ações. Isto me ajuda a não tomar as crianças ontologicamente como atores/sujeitos políticos, mas observar as ações e práticas concretas que elas vêm realizando nos seus contextos de vida.

4.1. A Oficina estadual de preparação para os Encontros Regionais Sem Terrinha

A análise dos dois momentos/eventos deste capítulo tem início com a leitura da Carta de Compromisso⁵⁵ das crianças no último dia do Encontro Nacional. A carta de compromissos é um documento que faz parte da dinâmica de organização do MST. Ao final dos encontros e congressos nacionais firmam compromissos e metas para os anos seguintes – próximo ciclo – até a realização do próximo encontro/congresso. Ela surge como sistematização de demandas concretas e formulação de linhas organizativas e políticas a serem construídas pelo conjunto do movimento social. Da mesma maneira, a carta de compromisso das crianças, produzida entre

⁵⁵Ver a Carta Compromisso narrada pelas crianças no vídeo oficial do 1º Encontro Nacional das crianças Sem Terrinha, “Sem Terrinha em Movimento: brincar, sorrir e lutar!”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pm2cgAEgVA0>. Acessado em: 01 de março de 2022.

elas e os adultos, apresentou a intencionalidade política do movimento de constituição do lugar e protagonismo da infância Sem Terra.

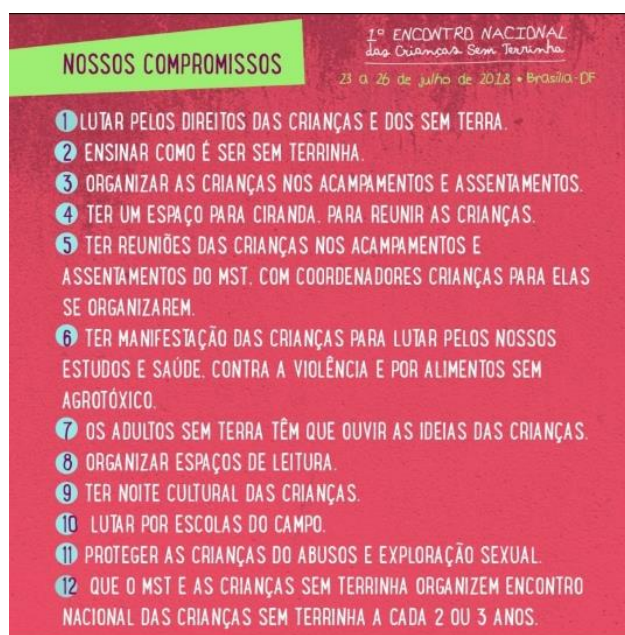


Figura 9-Carta de Compromissos do 1o Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha

Fonte: Arquivo MST, 2018.

Como podemos ver, a carta enfatiza a luta pelos direitos das crianças, a identidade Sem Terrinha, a necessidade de sua escuta pelos adultos Sem Terra, a defesa de sua auto-organização e a participação das crianças como coordenadoras em reuniões e encontros nos acampamentos e assentamentos. Tais pontos apresentam decisões das crianças diante da realidade interna do MST em que apontam para a coletividade do movimento social, principalmente aos adultos, as suas demandas e a necessidade de mudanças e transformações na estrutura do movimento social para que possam acolher esse novo lugar que as crianças querem ocupar como sujeitos políticos dentro do movimento do qual fazem parte.

Muitas das discussões sobre a participação infantil passam pela dimensão das possibilidades de decisão das crianças e dessas decisões impactarem mudanças concretas nas comunidades em que vivem e na sociedade em geral. Como vimos, nem sempre as decisões infantis são acatadas. Quando são ouvidas, não chegam a provocar transformações como as crianças esperam. Em algumas experiências, como os parlamentos ou vereadores mirins, as consultas às crianças são mera representação/performance das ações adultas e tendem a serem percebidas ou interpretadas como uma participação falseada, se tomarmos como base a escada de participação de Hart (1993). Não é esse o caso aqui.

Essa não parece ser a tônica no MST. O Movimento se faz em movimento. A partir das críticas e das demandas apontadas pelos sujeitos que dele fazem parte, a coletividade discute, reflete sobre suas práticas e trajetórias, tomando novas diretrizes de ação. Essas são encaminhadas para o conjunto do MST e servem como base para novas práticas em todas as esferas do Movimento até cada realidade local, nos acampamentos e assentamentos. As diretrizes deveriam, em tese, provocar novas ações e hábitos em toda a coletividade, modificando o movimento social a partir das condições concretas de cada época e do contexto do MST em cada região em que está organizado no território brasileiro.

No meu trabalho como pesquisador e educador, pude acompanhar uma parte dessa espiral, observando o reflexo das decisões das crianças tomadas no Encontro Nacional na organização interna do MST. Um ano após aquele encontro, o setor de educação do MST do estado de MG começou a se organizar para a Jornada Sem Terrinha e, diante dos compromissos firmados na carta e das diretrizes internas de garantia de maior participação das crianças, decidiram realizar um espaço formativo e organizativo com as crianças: a Oficina Estadual de preparação para os Encontros Regionais d@s Sem Terrinha. Como sabiam que eu estava fazendo doutorado em Belo Horizonte e que havia participado do Encontro Nacional, convidaram-me a contribuir na Oficina tratando sobre o tema dos direitos das crianças. No convite, me pediram para que eu elaborasse uma atividade que fosse possível ser replicada pelas crianças nos Encontros Regionais.

O objetivo central da Oficina foi a formação das crianças para coordenarem os Encontros Regionais. Tinham também como pretensão a elaboração de propostas de programação para os Encontros; a concepção de metodologias com as crianças, para trabalharem os temas por elas decididos e; a preparação das educadoras/es para compartilhar a organização dos Encontros com as crianças. Durante os três dias de programação participaram dez crianças, entre 7 e 12 anos (6 meninas e 4 meninos), um menino de 4 anos e treze educadoras, as quais fazem parte das sete regionais dentre as quais o MST se organiza em MG. Algumas crianças vieram acompanhadas pelas suas mães que participaram da Oficina também como educadoras referências dos acampamentos/assentamentos do estado. Outras crianças vieram acompanhadas por uma educadora responsável.

Dentre os adultos, foram mobilizadas pessoas integrantes do MST dos setores de educação, cultura, comunicação e produção, além de educadores aliados ao movimento (eu e um educador brincante). Além disso, houve a mobilização de recursos para passagens de ônibus, alimentação e material pedagógico para as atividades que foram realizadas. Dou ênfase a esses aspectos, por eles demonstrarem como a decisão das crianças teve impacto na

mobilização de pessoas e recursos para a realização de um espaço de construção da participação política das crianças no movimento social.

A programação da Oficina tratou de três temas específicos: direitos das crianças, alimentação saudável e planejamento/preparação dos Encontros Sem Terrinha. Nos dois primeiros, trabalhou-se os temas a partir de atividades e brincadeiras e foram conduzidas por educadoras/es que trouxeram propostas de metodologias que pudessem ser utilizadas nos encontros que aconteceriam nas regionais, como era o meu caso. O planejamento dos Encontros foi o momento de trabalho coletivo entre adultos e crianças para fecharem uma proposta de programação “comum” que pudesse ser realizada nas sete regionais. Além disso, realizou-se uma noite cultural com exibição de filmes, uma tarde de brincadeiras com participação de um educador brincante, uma oficina de poesia e construção de livros cartoneros⁵⁶, aula de percussão e “tiveram a experiência de construir uma rádio e produziram um spot de divulgação dos Encontros Sem Terrinha, reforçando a comunicação como papel de todos os sujeitos da organização” (AZEVEDO, 2019)

A lista de atividades que aconteceram destaca a preocupação com as diversas linguagens e formas de expressão das crianças, apresentando um leque de atividades, brincadeiras e oficinas para que as crianças pudessem experimentar e decidirem como seriam realizados os Encontros nas suas regiões. Entendo que cada uma dessas atividades poderia contribuir para a análise da participação das crianças desta tese, contudo decidi trazer aqui a atividade em que eu fui o educador e sobre a qual pude realizar uma observação mais detalhada.

Na programação da Oficina o tema dos direitos das crianças foi o primeiro. Para ele foi separado dois horários na sexta-feira, de manhã e de tarde. Eu havia planejado uma atividade com dois momentos: no período da manhã faríamos a dinâmica da Ilha Deserta e pela tarde a atividade dos Balões dos Direitos. Elas eram complementares. Na Ilha, estimulei a auto-organização das crianças para a sobrevivência em uma ilha imaginária após um naufrágio. Na atividade dos balões, faríamos uma conversa coletiva sobre as palavras/direitos que estavam dentro de cada balão, provocados pelas vivências na dinâmica da ilha e pelas experiências das crianças no movimento social.

⁵⁶Livros cartoneros são livros encadernados a mão com capas de papelão reutilizado. É um tipo de edição literária presente desde muito tempo na América Latina, mas que ficou mais conhecido a partir do Movimento Cartonero iniciado em 2003 na Argentina, em um contexto de profunda crise econômica pelo qual o país passava. O nome vem da palavra “cartón”, que significa papelão, mas que também se refere a compra deste de catadores de materiais recicláveis, os chamados “cartoneros”, em espanhol. Nasce a iniciativa de escritores e artistas de publicação e distribuição de livros cartoneros (publicando literatura argentina e latino-americana) de modo acessível, como estratégia de intervenção artística e política.

Quadro 2-Programação da Oficina Estadual de preparação para os Encontros Regionais d@s Sem Terrinha

PROGRAMAÇÃO Oficina Estadual de preparação para os Encontros Regionais d@s Sem Terrinha.			
TURNO	09/08	10/08	11/08
MANHÃ	9h – Abertura: Organicidade e brincadeiras (coordenação)	9h – Alimentação Saudável ou “De onde vem nossa Comida?” com jogos e brincadeiras (Carol)	9h – Planejamento e Preparação dos encontros regionais das crianças Sem Terrinha (crianças e educadoras)
	10h – Direitos das Crianças a partir de jogos e brincadeiras (Fabinho)		
TARDE	14h – continuação Direito das Crianças	14h – Oficinas de Spot de rádio (Agatha) e Composição de música (Guê)	14h – Reunião das educadoras e educadores e livre para as crianças.
	16h30 – Oficina de Brincadeiras (Roquinho)		17h – Encerramento
NOITE	19h - Filme	19h – Ida ao Cinema	

Fonte: Elaborado pelo autor

A Oficina ocorreu no centro de formação do MST em Belo Horizonte, na Gameleira. O mesmo local onde as crianças ficaram hospedadas antes de viajarem para o Encontro Nacional, como vimos no capítulo anterior. O centro de formação é um prédio antigo com dois andares, cheio de cômodos. A maioria deles são utilizados para alojamento. Os maiores cômodos foram transformados nas salas em que ocorrem as atividades formativas. No andar de baixo fica a sala da Ciranda Infantil, espaço em que ocorrem atividades com as crianças enquanto suas mães e pais participam das formações ou reuniões. Foi ali que, na volta do Encontro Nacional, empolgadas com o que tinham vivido, as crianças resolveram pintar o muro externo, demarcando a passagem delas, e deixaram escrita a frase tema do evento “Sem Terrinha em Movimento: brincar, sorrir e lutar por Reforma Agrária Popular”. Mais uma vez vemos o funcionamento dos *frames* (TARROW, 1997), que acabam marcando a memória e criando identidade entre os sujeitos. E foi nessa sala também que ocorreram as atividades da Oficina. Interessante notar como um espaço que até então era usado somente para as atividades formativas dos adultos foi sendo “ocupado” pelas crianças para os seus encontros e formações.

A maioria das crianças que participaram da Oficina tiveram que viajar até a capital do estado, fato que demandou uma adequação dos horários da programação naquele primeiro dia. Tivemos então um café da manhã mais longo na espera das crianças e educadoras que ainda faltavam chegar. Isso me deu alguns minutos de interação com as meninas e meninos que já

estavam no local. Tomei meu café e comi pão com manteiga compartilhando a mesa com elas, onde fiquei sabendo seus nomes, os locais de onde vieram, quem já tinha participado de algum encontro das crianças etc. Percebi que as crianças não se conheciam e logo pensei em uma atividade inicial brincante para que elas pudessem se apresentar.

Na parte externa da Ciranda Infantil fica um pátio que separa o prédio principal do espaço da cozinha. Convidei as meninas, meninos e educadoras para nos juntarmos no pátio. Com todo mundo reunido, e com ajuda das outras educadoras, iniciamos algumas brincadeiras de roda e logo passamos para uma brincadeira de apresentação: cada pessoa vai até o meio da roda fala seu nome e faz um gesto, logo em seguida todo mundo repete o nome e o gesto. Terminada as apresentações começamos a cantar a cantiga *Embarca Morena*⁵⁷:

Embarca Morena, embarca,
molha o pé, mas não molha a meia. (2x)
Viemos lá de (diz a cidade ou a região)
para brincar em terra alheia (2x).

A música foi o convite para a grande jornada brincante que iria se iniciar. Cada criança que ia no meio da roda, subia no nosso barco. Com todos a bordo, convoquei a todos e contei que iríamos iniciar uma viagem. Pedi para que cada um agarrasse o seu remo imaginário e que ajudasse a impulsionar nosso barco. No meio dessa grande viagem marítima eu perguntava “Vocês estão vendo? Estão vendo?”, colocando a mão na testa em pose de quem está mirando algo. E as crianças respondiam: “Sim!”. “E o que estão vendo?”. Cada criança inventava um animal marinho ou diziam estar vendo uma sereia, uma ave etc. Durante a navegação questionei por que o nosso barco não tinha uma bandeira e muitas crianças se prontificaram a buscar a bandeira do MST e uma faixa dos Sem Terrinha que as educadoras tinham preparado para a ornamentação do espaço, onde se lia “Sem Terrinha em Movimento: por escola, terra e dignidade”. É possível observar que os adultos decidiram o *frame* (TARROW, 1997) daquela oficina (o qual também seriam utilizados nos encontros regionais das crianças), assim como os temas a serem trabalhados, uma vez que antes mesmo da chegada das crianças já haviam produzido o cartaz com a frase tema.

Com a bandeira hasteada seguimos navegando e logo sentimos que algo estava errado com o nosso barco. Gritei para que agarrássemos nossos coletes salva-vidas. Foi um desespero só. Com as mãos dadas e em roda começamos a cantar “A canoa revirou”⁵⁸, que a cada verso

⁵⁷Música do cantor Pinduca, lançada no disco “No embalo do Carimbó e Sirimbó”, volume 4, de 1975. No MST ela é usada como brincadeira cantada com crianças e adultos.

⁵⁸A canoa revirou/ ô tindolelê/ E tornou-se a revirar/ ô tindolelálá/ Foi o estouro do navio/ ô tindolelê/ que deu no balanço do mar/ ô tindolelálá.

ia aumentando o ritmo da música. Tanto rodamos e tanto balançou o barco que caímos no chão. Tínhamos naufragados. Aos poucos pudemos ver que todos haviam se salvado e estávamos à deriva. Foi quando alguém avistou uma ilha. Nadamos até chegar lá e decidimos que ali poderíamos ficar até chegar ajuda.



Figura 10 - “Vocês estão vendo?”. Exploração imaginária na viagem de barco

Fonte: Página do “Minas Sem Terra” no Facebook⁵⁹, 2019.

Esse início brincante me remete ao conceito de narrativa de Jerome Bruner. Para o autor, temos dois tipos de construção da realidade: a paradigmática, que envolve a produção de uma verdade, com comprovação, através do discurso argumentativo, típico do pensamento científico e; a narrativa, em que não está comprometido com a verdade, mas com a verossimilhança (BRUNER, 1997 apud GOUVEA, 2011). Para o autor, a criança produz narrativas para ordenar e construir realidades, utilizando-se de artefatos fornecidos pelas relações das quais participa. Nesse processo ela constrói significados e cria mundos reais e possíveis, a partir dos quais compreende a sua realidade e as suas experiências. A narrativa não seria somente um modo de pensamento, mas “uma estrutura para a organização do nosso conhecimento” (BRUNER, 2001, p. 117). Nesse sentido, a narrativa está presente “na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam da integração das várias linguagens, dando sentido ao mundo e tornando essencial sua inclusão no cotidiano infantil.” (KISHIMOTO, SANTOS E BASÍLIO p. 430).

⁵⁹Disponível em: <<https://www.facebook.com/media/set/?vanity=minassemterra&set=a.1349750011839901>>. Acesso em: 08 de mai. 2022.

As linguagens infantis seriam, assim, informadas por essa estrutura narrativa, a qual se faz presente nas artes e na infância. Na passagem acima, mas também nos dois momentos da pesquisa de campo relatados aqui neste capítulo, a proposta da dinâmica da ilha mostrou como as crianças trabalham com essa dimensão das narrativas, produzidas como brincadeira e como forma de participação delas na atividade proposta. Diferente das ações políticas adultas, às quais se aproximam da linguagem paradigmática, científica e argumentativa, as ações políticas infantis compreendem também a narrativa, como produção simbólica e social, que as ajudam a narrar a sua versão da realidade e ao mesmo tempo reconstruir essa realidade no ato narrativo.

Para minha surpresa aqueles meninos e meninas entraram de cabeça na história e funcionou como um início brincante para a dinâmica da Ilha. As crianças queriam mais história. Nos reunimos em roda, em algumas cadeiras que estavam na frente da sala da Ciranda e expliquei as regras da atividade. As crianças precisariam se organizar para sobreviverem naquele território sem saberem se realmente chegaria ajuda para salvá-las. O tom dramático era proposital para que compreendessem que teriam que tomar decisões que não fossem de caráter emergencial, mas que seriam o seu modo de organização coletiva para viverem na ilha.

Propus então que as crianças e educadoras se dividissem em quatro equipes para tarefas específicas. Fizemos uma brincadeira para a divisão dos grupos: marquei com tinta colorida a testa de cada pessoa. Todas estavam com olhos fechados e não sabiam qual era a sua cor. Ao abrir os olhos deveriam tentar organizar os grupos sem falar nada. Não podiam perguntar que cor tinham na testa, mas podiam ajudar os outros a se encontrarem. As crianças foram super ágeis, juntando as pessoas que tinham cores iguais, questionando com os olhos se estavam certas. Com os grupos montados, os dividimos em suas tarefas: alimentação/comida (amarelo), água (verde), moradia/infraestrutura (roxo) e proteção/segurança/saúde (laranja).

Por equipe, deveriam imaginar o que descobriram após uma exploração inicial da ilha e sistematizarem soluções para a sobrevivência de acordo com as tarefas da sua equipe. Uma das crianças tinha que escrever as propostas e apresentar na “assembleia da ilha”. Pedi às educadoras adultas que ajudassem, mas que garantissem autonomia para as crianças expressarem suas ideias. Essas eram as instruções que eu havia passado. No entanto, antes de dividirem nas equipes, duas crianças perguntaram:

Paco: A gente precisa só imaginar o que tinha na ilha?

Bárbara: Não podíamos passear pelo espaço aqui do centro de formação pra ver o que a gente achava?

Fábio: Não tinha pensado nisso, mas pode ser uma boa ideia.

(Diário de Campo, 09 de agosto de 2019)

A ideia das crianças animou todo mundo. A proposição delas modificou a dinâmica, que era bastante discursiva, para um jogo de exploração territorial. Percebe-se como a criança usa dos objetos para dar materialidade as suas narrativas. A criança brinca com o real. “No ato de imaginar, em sua produção simbólica (usando desenhos, modelagem, jogos do faz de conta, no brinquedo etc.), ela compreende e ultrapassa essa realidade, reconstruindo-a na imaginação. (GOUVEA, 2011, p. 558). As crianças articulam brincadeira e reflexão, jogo e participação. Diferentemente, “os adultos falam demais”, como destaca Jessica Taft (2015), sobre a percepção da participação dos adultos nas reuniões e eventos do movimento de crianças trabalhadoras no Peru.

Com o novo combinado, as equipes saíram em busca de materiais no centro de formação, que agora tinha virado o território da ilha. Após os trinta minutos combinados, nos reunimos novamente no centro da ilha (nas cadeiras em roda) para compartilharmos as discussões (e descobertas) dos grupos e começar nossa assembleia geral. Antes de iniciar os relatos, ressalttei que agora fazíamos parte de uma nova comunidade formada na ilha e as propostas e descobertas deveriam ser discutidas e decididas coletivamente, entre todo mundo. A primeira coisa que decidiram foi que a equipe Amarelo começaria apresentando suas ideias.



Figura 11-Assembleia na Ilha Deserta

Fonte: Página do “Minas Sem Terra” no Facebook, 2019.

Esse grupo era formado por um menino de 12 anos, um menino de 4 anos e três educadoras. Os adultos estavam em maioria. Ainda que o pequeno fosse bastante ativo e falante, havia um descompasso entre as crianças pois a diferença de idade era bastante grande. Quem

mais falou pelo grupo acabou sendo uma das educadoras, pois o menino mais velho era bastante envergonhado. Iniciaram o relato contando que haviam criado um nome: “Tem fome de quê?”. No momento em que anunciaram o nome, as outras equipes também se animaram e começou um cochicho geral querendo decidirem seus nomes. A decisão do nome do grupo pode ser vista como um outro exemplo da produção de *frame* pelas crianças, que acabam virando o grito de ordem dos NBs e possibilitando um processo de identidade coletiva das crianças que fazem parte do grupo. Provoquei o menino mais velho a nos contar o que tinham conversado e ele topou:

O Júlio nos contou que tinham encontrado galinhas na ilha (havia um galinheiro no centro de formação). Eram cerca de dez galinhas. Propuseram uma gestão para comer, botar ovo e reproduzir as aves. Disseram que todos os dias precisariam pegar madeira para o fogo, o que demandava umas duas horas diárias de trabalho. Utilizariam como ferramenta principal a pedra, para cortar a madeira, os alimentos, para quebrar o coco etc. Fariam fogo também com as pedras, produzindo faíscas. Encontraram bananeiras e coqueiros. Do coco se utilizaria também a parte seca para servir de vasilhas ou potes e as cascas usariam para o fogo. A educadora disse que acharam muitos frutos como abacate, goiaba e mamão. Decidiram guardar as sementes de todas as plantas e frutos para iniciar uma plantação. Sabiam que demoraria para colher, mas que esse era um plano a longo prazo, caso tivessem que ficar muito tempo na ilha. Com as frutas pensaram em fazer o que chamaram de conserva e nos explicaram que era fazer frutas secas para durar mais tempo. Nos disseram que a cana-de-açúcar que encontraram poderia ser usada para comer, para adoçar, mas também para escovar os dentes (e até explicaram que se usa assim em alguns lugares que conhecem). Com cipó fariam uma rede, com bambu, vara. Os dois instrumentos usariam para pescar peixes. (Diário de Campo, 09 de agosto de 2019)

Após a apresentação, perguntei a todas as crianças se concordavam com as sugestões e propostas da equipe e todo mundo disse que sim. Houve algumas risadas e alguns olhares curiosos. Uma menina disse que poderia ajudar na pesca, que o pai dela pescava muito no assentamento que morava. Outro menino contou que conhecia um senhor do acampamento que guardava um monte de sementes e que achou legal que o grupo tinha proposto isso. Observa-se como as crianças lançam mão de seus conhecimentos de integrantes de uma comunidade rural, trazendo o tempo todo esses saberes compartilhados para as reflexões e suas formas de participar.

Animados pelo outro grupo, a equipe Verde escolheu o nome “Coletores de água”. O grupo era formado por duas educadoras, duas meninas (12 e 8 anos) e um menino (10 anos). A menina mais velha foi quem ficou responsável por anotar as ideias do grupo e apresentar na roda.

Natália nos contou que a primeira ideia que tiveram foi de cavar buracos com pedras, ossos (tinham encontrado um pedaço de osso grande no quintal) e paus, para achar água. Disseram que ao tentar fazer isso na ilha, descobriram que era mais fácil do que pensavam e iam utilizar a técnica para fazer poços de água. Também utilizariam água de coco para matar a sede pois havia muitos cocos na ilha. Com as vasilhas feitas da casca do coco seca (lembrando da proposta do primeiro grupo), poderiam pegar água

nas três minas d'água que disseram ter encontrado. Uma das educadoras contou que a sugestão da equipe era fazer as moradias próximas as minas d'água para facilitar o acesso, tanto para banhos, para beber ou para cozinhar. Encontraram folhas de taioba na ilha, as quais poderiam ser usadas tanto para a comida como para a captação de água, pelo seu formato e tamanho (grande). O menino disse que fariam uma organização de “copos de água” (entendi que seriam com as vasilhas de coco seco), e que deixariam em um lugar, em uma mesa na sombra, para ter água para beber durante todo o dia. (Diário de Campo, 09 de ago. de 2019)

A presença de mais crianças no grupo facilitou a participação delas, em que uma ajudava a outra, lembrando o que tinham que falar ou aproveitando para contarem o que haviam conversado. Diferente do outro grupo, percebi que houve um diálogo mais simétrico entre adultos e crianças nas decisões que tomaram. Nota-se como a participação infantil é tensionada diante da presença majoritária de adultos, em que o maior domínio da linguagem e de uma estrutura de pensamento característico do adulto cerceiam o discurso e a participação das crianças. Aqui a maior presença de crianças trouxe uma outra dinâmica para as relações geracionais e possibilitou uma maior participação delas. Além disso, havia um incentivo para que as crianças fossem as porta-vozes.

Nesse grupo estava presente uma das lideranças do setor de educação. Ela tentou ficar em silêncio a maioria do tempo, mas as crianças a todo momento olhavam para ela pedindo ajuda, tentavam confirmar se estava certo o que estavam falando ou pediam diretamente para ela explicar alguma coisa. Se misturava ali relações de poder intergeracionais e do lugar hierárquico ocupado por ela na estrutura do movimento social. Mesmo assim, percebi um esforço dessa liderança de se retirar desse lugar, de manter o silêncio e de incentivar a participação das crianças do grupo.

Interessante dizer que nos dois grupos as crianças mostraram alguns materiais que encontraram “na ilha” para justificar as suas propostas e ideias. A equipe “Coletores de água” trouxe os ossos que acharam e as pedras que utilizariam para cavar os poços. As duas equipes mostraram as cascas secas de coco, que pelos relatos teria múltiplas funções. A equipe “Tem fome de que?” trouxe um pedaço de cipó, enquanto a outra equipe apresentou a folha de taioba colhida no quintal. O exercício imaginativo foi provocado por elementos concretos que as crianças encontraram na exploração do quintal/ilha. Essa questão ficou ainda mais evidente nos dois outros grupos, o que reafirma a questão de como a imaginação e narrativas infantis se utilizam da materialidade dos objetos.

A terceira a se apresentar foi a equipe Roxa, responsável pela tarefa da moradia e infraestrutura. Formado por quatro mulheres, duas educadoras e duas crianças (de 9 e 7 anos), fizeram uma apresentação que chamou atenção de todo mundo. Não decidiram o nome da

equipe, mas depois se identificaram como “Sem Terrinhas”. A menina mais nova, mesmo sem muito domínio da escrita, desenhou todas as ideias no caderno dela. Eram desenhos bastante técnicos sobre as invenções que imaginaram com os materiais que acharam. Ela lançou mão da linguagem visual para materializar as discussões e trabalho desenvolvido no coletivo. O desenho, como um dos componentes das linguagens infantis, possibilita às crianças organizarem o mundo (GOUVEA, 2011), pois é uma forma delas de conhecer dentro das suas condições sociais e históricas (GOBBI, 2012). Ao passo que ia nos contando, mostrava os materiais e os desenhos, explicando com detalhes como funcionaria cada coisa que pensaram.

Começou falando sobre os cocos. Fariam alguns pequenos furos na casca do coco seco com umas pedras fininhas para que fosse utilizado de chuveiro. O cano do chuveiro seria feito de bambu e puxaria a água desde as minas d’água que a outra equipe disse ter achado (tinha um desenho de todo o esquema do chuveiro e mostraram todos os materiais encontrados, até as pedras fininhas que funcionariam como pregos). Ela disse que esse mesmo instrumento do chuveiro poderia ser usado para regar as plantas. Os barracos seriam feitos embaixo das árvores, para terem proteção do sol e da chuva. Teriam telhado de folha de bananeira (trouxeram uma que acharam) que ficaria por dentro e uma estrutura de bambu partido e trançado por fora (mostrou o desenho que fez da estrutura e de como seria o trançado). A maçaneta da porta seria com pedra e um pauzinho. Para os bichos não entrarem nas casas, a equipe sugeriu de fazerem a porta de bambu partido e trançado. As camas seriam de folha de bananeira, como também o travesseiro e as cobertas. Aceitaram a sugestão da equipe “Coletores de Água” de construírem as casas perto das minas d’água. A equipe “Tem Fome de Quê?” pediu, durante a apresentação, que fossem construídas uma cozinha e a equipe “Guerreiros Sem Terrinha” também pediu para construírem uma casa para a curandeira e um lugar para a vigília de segurança. A equipe da moradia aceitou todos os pedidos feitos. (Diário de Campo, 09 de ago. de 2019)

A utilização dos desenhos como linguagem de comunicação e explicação das ideias para toda a comunidade da ilha causou uma surpresa geral. As crianças se divertiram com os desenhos técnicos e queriam ver de perto o caderno. Algumas disseram que também iam fazer os desenhos dos projetos imaginados. Nós adultos ficamos boquiabertos com as habilidades dela que, mesmo sendo mais nova e em processo de aprendizado da língua escrita, acabou ficando responsável pela sistematização das ideias e resolveu da sua forma, a partir das suas condições e possibilidades. Chamo atenção aqui para a maneira como a racionalidade adulta, e estou falando sobre mim também, propõe e espera um tipo de participação bastante enquadrada para as crianças. Nesse caso, a minha proposta da dinâmica da ilha previa que as crianças escrevessem as ideias e falassem na roda, apresentando o que discutiram. Essa menina mostrou outras maneiras que crianças encontram para participar, através de diversas formas de expressão e distintas linguagens que elas podem mobilizar nesses momentos.

O último grupo a se apresentar foi o Laranja. Formados por duas educadoras e três crianças (10, 10 e 9 anos), duas meninas e um menino. Eram responsáveis pela proteção, saúde

e segurança da comunidade. Se batizaram de “Guerreiros Sem Terrinha” e criaram uma palavra de ordem que era: “Guerreiros Sem Terrinha: lutando e construindo nossa imaginação”.

O Paco começou apresentando as propostas. Disse que seriam uma equipe de guerreiros com escudo e lança (ele achou um pedaço de papelão com uma corda amarrada no meio que parecia mesmo um escudo, e disse que um conduíte de fios de energia era a lança deles). Estariam sempre fazendo ronda e protegendo de quaisquer ataques de animais ou de outras comunidades (disseram que acharam uma outra tribo, mas não desenvolveram esse contato e nem eu estimulei, uma vez que a ideia era uma ilha deserta). Caso chegassem animais selvagens, eles deveriam evacuar a área para a segurança de todos e somente depois dos animais serem contidos poderiam regressar. A equipe de protetores também agiria em caso de conflitos internos para não ter uma guerra civil. As duas meninas apresentaram a questão do que chamaram de “curandeira”. Bárbara seria a curandeira. Estavam ali para proteger também de doenças. Primeiro mostraram o repelente que fizeram: um líquido feito de barro e água do mar (tinham um balde com o líquido preparado por elas). Ele serviria para tirar o nosso cheiro para os animais selvagens não sentir e não nos atacar. A Nara começou com a demonstração como seria o uso. Levou o vasilhame no meio da roda e começou a passar o barro nas pernas. As outras crianças se levantaram e foram passar nas pernas, braços, rosto etc. Uma lambança de brincadeira. O que deu um respiro na atividade porque já estavam cansadas de só ouvir. Depois Bárbara apresentou os chás com algumas plantas que colheu. Disse que um deles fazia bem para a barriga e o outro para a cabeça. Em caso de uma doença crônica e que pudesse ser transmitida (palavras das crianças), deixariam a pessoa num ambiente isolado para que pudesse aproveitar o resto da vida que tinha. Deixaram claro, ao final, que a equipe “tem que ajudar o nosso povo”. (Diário de Campo, 09 de ago. de 2019).

As crianças desse grupo eram as mais falantes. Percebi que, por isso, as educadoras somente acompanharam o grupo, o qual teve uma participação maior das crianças. As educadoras nem se pronunciaram no momento da apresentação e as crianças tinham respostas e justificativas para todas as dúvidas que apareceram.

Foi possível perceber como as crianças lançaram mão de outras linguagens para acionar as reflexões que fizeram durante as suas apresentações. Através das brincadeiras, da linguagem corporal, gráfica, musical, se utilizando de objetos, as crianças produziram conhecimentos bastante complexos sobre as suas propostas de sobrevivência na ilha, as quais se conectavam com as experiências compartilhadas com adultos nos processos de ocupação de terra e na vivência compartilhada nos acampamentos e assentamentos. Destaca-se o caráter narrativo e imaginário, mas ao mesmo tempo pragmático e concreto da linguagem infantil, diferente da linguagem abstrata, discursiva e reflexiva adulta. Elas apresentam a necessidade de se utilizar de outras linguagens na construção da sua participação política, não ancorando somente no discurso oral e escrito.



Figura 12-Passando repelente feito pela Curandeira
 Fonte: Página do “Minas Sem Terra” no Facebook, 2019.

Contudo, tais expressões infantis, também podem ser reprodutoras de valores e visões de mundo, como, por exemplo, a divisão dos papéis de gênero nas tarefas da ilha. Enquanto a saúde e o cuidado ficaram com as duas meninas, que pareciam mobilizar conhecimentos e saberes sobre as plantas, os chás, o repelente etc. aprendido com suas famílias e nas comunidades onde moram; a tarefa da segurança e proteção foi responsabilidade do único menino da equipe, que criou instrumentos e armas de defesa e tinha planos de proteção com estratégias de guerra. Essa divisão também pode ser vista durante a organização do Movimento quando ocupam uma terra, em que muitas vezes as mulheres vão para as tarefas da cozinha, da saúde e do cuidado e educação das crianças, enquanto os homens ficam na segurança, mobilização das famílias, reuniões externas etc. São questões estruturais que atravessam as relações sociais desde a infância e se evidência também nas ações de participação das crianças. Isto fica claro aqui como também em outros momentos da observação de campo. Vale lembrar que esse foi um tema trabalhado no Encontro Nacional, na apresentação do teatro fórum, como vimos, em que a Paula denunciou ao público o machismo do personagem do pai no teatro e que ela havia aprendido sobre as ações machistas no MST. No entanto, como questão estrutural da nossa sociedade, a divisão do trabalho a partir dos papéis de gênero não se modificam somente com a denúncia e consciência da sua concretude, o que leva a uma reprodução dessa estrutura desde a infância, também nas brincadeiras.

Após a apresentação de todas as equipes, eu e mais algumas educadoras questionamos algumas propostas que haviam surgido. Na proposta da dinâmica esse é o momento que se

problematiza um ambiente ideal que parece terem criado, com soluções para tudo, para ver como as crianças lidariam com algumas questões mais polêmicas e problemas que potencialmente poderiam enfrentar. A ideia era estimular o debate e decisões coletivas.

Primeiramente perguntei sobre o tema do trabalho. Como organizariam o trabalho? Todos trabalhariam? Quantas horas por dia? Precisaria ser todos os dias da semana? Como mediriam o tempo de trabalho de cada um? Depois de algumas respostas, a maioria das crianças disseram que iriam organizar os dias e horários de trabalho durante a semana, fazendo um rodízio entre descanso e trabalho. “A tarefa da moradia e infraestrutura duraria só algumas semanas, o que fariam depois?”, perguntou uma das meninas do grupo da água. A equipe “Guerreiros Sem Terrinhas” disseram que teriam que ficar disponíveis 24h por dia, pois era uma tarefa necessária para sobrevivência do grupo todo. A cozinha também disse que tinham tarefa de plantar, caçar, coletar, cozinhar etc. e que seria muito trabalho para um grupo reduzido. As crianças foram percebendo que alguns grupos teriam que trabalhar mais que outros.

Aproveitei esses pequenos incômodos e as questionei: “se há pessoas e equipes que vão precisar trabalhar mais que outros, como vocês farão para organizar isso?”. As crianças chegaram a um consenso de que a equipe da moradia deveria assumir outras tarefas depois de terminado o trabalho de construção das casas, banheiros, sala da saúde etc. No entanto, a equipe ponderou que elas teriam que estar disponíveis para realizar reparos necessários para a manutenção das coisas. A partir disso surgiu um debate sobre a necessidade de formação. Os outros grupos colocaram que precisariam ensinar as pessoas da moradia sobre como realizar as outras tarefas. Ao mesmo tempo, que lembraram que todas as pessoas precisariam conhecer de tudo um pouco, para ajudar quando fosse preciso. A decisão coletiva foi que organizariam um momento de formação durante a semana para todas as pessoas aprenderem sobre todas as funções e tarefas necessárias e, assim, organizarem um rodízio de trabalho.

Parecia uma solução tranquila, até que uma educadora fez uma provocação: “Eu não quero trabalhar em nenhuma função. Na verdade, não quero trabalhar!”. Eu as questionei: “O que vocês vão fazer nesse caso?”. A discussão ficou centrada no argumento de que todos teriam que trabalhar, pois a sobrevivência do grupo dependia de todo mundo. Não daria para ela comer ou tomar água nas custas de outros. “Poderia ter um castigo para esses casos”, disse Paco. Ele deu a sugestão de exilar a pessoa nesses casos. Nem todas as crianças sabiam o significado e pedi para que ele explicasse. “É tipo tirar a pessoa da comunidade para viver sozinha. Não faria mais parte pois não estava ajudando”. Depois da explicação a maioria decidiu que não concordava com esse tipo de punição. Decidiram que trabalhar deveria ser um dever de todos, pois comida, água e moradia era direito de todo mundo, mas que precisam de ajuda de toda a

comunidade para sobreviverem. Júlio, o menino mais velho e tímido, que fazia parte da equipe da comida, levantou a ideia de que era “necessário educar todo mundo sobre a importância do trabalho coletivo, para que não ocorresse isso de novo!”. Com a argumentação das crianças e toda a discussão, a educadora que não queria trabalhar se convenceu de que era importante continuar trabalhando e topou os acordos coletivos.

Eu questionei ao pessoal da moradia se seria somente uma casa para todos. Responderam que pensaram em duas casas em que dividiram as pessoas nas camas disponíveis. Perguntei também se já tinham decidido quem seria o líder ou alguém que representasse a todos. Essa minha pergunta gerou uma reação forte e direta. Todas as crianças foram unânimes em dizer que não existiria um líder e que as decisões seriam todas coletivas. “A gente poderia fazer uma assembleia dessas sempre que fosse necessário tomar algumas decisões, não é?!”, disse Bárbara, a curandeira. Algumas crianças acharam que às vezes seria difícil juntar todo mundo e que talvez fosse interessante ter uma coordenação, com representantes de todas as equipes, para tomar algumas decisões mais rápidas. Decidiram então que teriam uma coordenação, mas que fariam uma assembleia de vez em quando, para decisões mais difíceis em que precisariam da opinião de todos.

Em um outro momento, a Matilde, liderança do setor de educação, disse que havia sido ela quem primeiro tinha encontrado as minas d’água e que tinha trabalhado mais e por isso achava que era direito dela controlar a água. “Os poços são meus. Quem quiser vai ter que pagar para mim!”. Todo mundo ficou muito bravo. As crianças ficaram revoltadas. Disseram que ela não podia fazer isso.

Matilde: Ué. Eu achei a água. Eu trabalhei mais que vocês para cavar os poços. Tenho direito de cobrar por ela. Quem quiser beber água vai ter que pagar!

Bárbara: Mas não existe dinheiro na nossa ilha!

Matilde: Pode pagar em comida. Com outras coisas. Um presente. Uma vara de pescar. Mas de graça não vai ser!

(Diário de Campo, 09 de ago. de 2019)

Depois de algum tempo de discussão, uma das meninas mais novas, Karine, que era do mesmo grupo da água e tinha ficado quieta por muito tempo, falou bem alto: “Não pode! A água é para todos. É um direito de todos. A gente precisa dela para sobreviver e você não pode ficar só pra você”. A Matilde ficou bastante surpresa com a reação da Karine. Disse que ia pensar uns dois segundos e decidiu voltar atrás na decisão, dizendo que concordava com ela, que era um direito do grupo ter água para beber.

Enquanto a gente conversava na nossa assembleia, o Tales, o pequenino de quatro anos, ficou ali nos escutando e brincando com os objetos e coisas que todos haviam trazido. Ele fazia

parte do grupo da cozinha e, ouvindo os adultos e outras crianças falarem, ele foi transformando os objetos no que estava escutando sobre a discussão – a fogueira para cozinhar. Ele empilhou uma série de coisas, montando a sua fogueira. Quando estava pronto algumas crianças se aproximaram para brincar com ele e fizeram de conta que estavam na ilha cozinhando. Interessante notar essa participação atenta da criança pequena, que ao invés de se utilizar da fala, do discurso, para apresentar as suas ideias, transformou em brincadeira a proposta do seu grupo, envolvendo mais crianças que compartilharam com ele essa participação brincante. Essa cena mostra como existem distinções nas formas de uso da linguagem e na apropriação do conhecimento entra as crianças mais novas e as mais velhas, em que as primeiras usam menos a linguagem oral e mais o brincar como forma de compreensão e significação do mundo.

A cada problema ou questionamento as crianças se mostravam animadas para responder e tentar resolverem coletivamente ao que eram provocadas. Contudo, a hora do almoço estava se aproximando e eu resolvi que era o momento de ir fechando a dinâmica. Quando percebi um momento mais calmo da conversa, me coloquei de pé, pus a mão na testa em gesto de observação e comecei a olhar para longe. Pedi para que todos olhassem: “Estão vendo o que estou vendo?”. Todos responderam um “Não!” bem grande. “É um navio! Vieram nos salvar!! Peguem a nossa bandeira para saber que somos nós, os Sem Terrinhas!”. Elas começaram a correr, pegaram nossa faixa, levantaram a bandeira e começamos a balançar os braços e gritar. “Ufa! Depois de quase dois anos vivendo na ilha vieram nos salvar”.

Terminamos assim nossa brincadeira. Algumas crianças ficaram chateadas pois acharam que depois de tanta conversa, elas iam realmente brincar de sobreviver na ilha. Queriam construir as coisas, plantar, cozinhar etc. Expliquei que era uma dinâmica para estimular a nossa imaginação e que após o almoço voltaríamos com outra atividade para lembrar do que vivemos na ilha. Vale observar que não ocorreu a construção de uma narrativa, em forma de brincadeira, de como seria a vida mesma na ilha. Como uma dinâmica adaptada de uma atividade para adultos, ela não previa uma performance brincante, mas uma participação muito mais discursiva das crianças.

No entanto, toda a dinâmica da atividade foi ressignificada a partir da participação das crianças e das linguagens infantis. Ainda que se tenham utilizado também da linguagem discursiva, houve uma centralidade no uso da narrativa, da imaginação e da brincadeira, desde o início brincante em que entramos no barco; passando pela proposição das crianças de exploração do território e utilização dos objetos encontrados para a sistematização das proposições de formas de organização da ilha; até o recurso a outras linguagens na representação das suas ideias, como o desenho, a linguagem corporal, o brincar. Tais aspectos

conformam a participação das crianças na atividade, evidenciando diferentes formas de participação infantil que fogem ao modelo adulto. Além disso, foi notório o envolvimento das crianças em toda a atividade. Envolvimento que se deu de maneira menos manifesta na parte da tarde, como veremos, em que a atividade consistiu em uma conversa coletiva sobre a experiência da ilha.

Após o almoço, começamos a tarde com algumas brincadeiras no interior da sala da Ciranda Infantil. Distribui algumas fitas de papel crepom para as crianças e educadoras. Pedi para que cada uma jogasse a sua para o alto e que, ao cair, deveríamos imitar o movimento da fita. Coloquei uma música para dar ritmo a brincadeira. Primeiro cada criança brincou sozinho com sua fita. Depois formamos duplas, em que uma jogava e a outra imitava o cair da fita. Ao final eu joguei uma fita para que todas imitassem juntas. Nesse momento, balançamos o corpo até o chão e nos deitamos. No chão pedi para que cada uma pegasse uma bexiga que estava espalhada pela sala. Ainda com a música de fundo, fui pedindo a elas que sustentassem a bexiga com diversas partes do corpo sem deixar que caísse no piso. Primeiro com a palma da mão, depois com um dedo só, depois cabeça, coxa, ombro, cotovelo, pé etc. Passamos para as duplas, em que deveriam manter a bexiga segurando com a testa. Passamos para as costas – elas de costas uma para as outras com a bexiga entre elas. E por último na barriga. Foi quando pedi para que estourassem suas bexigas e encontrassem o que tinha dentro. Foi uma zoeira só.

Muitas risadas depois e com os ânimos mais calmos, sentamo-nos no chão da sala em roda. Com os papéis em mãos expliquei as regras da atividade: ler o papel e comentar sobre a palavra lida. No entanto, antes de começarmos as estimulei para que lembrassem das atividades da parte da manhã. Contaram que o barco dos Sem Terrinha afundou, chegaram em uma ilha deserta e tiveram que sobreviver na ilha. Disseram que se dividiram em grupos para fazer alguns trabalhos⁶⁰.

Fábio: Que coisas fizeram?

Crianças: Armas, repelentes, chuveiro, cozinha, casas...

F: Mas o que vocês tiveram que fazer para conseguir essas coisas?

Paco: Nos organizarmos!

Fábio: Como se organizaram?

P: Uai! Em grupos.

F: E o que fizeram nos grupos.

P: Conversamos, trocamos ideias, ouvimos a opinião de cada um.

Bárbara: No meu grupo uma pessoa dava uma ideia e as outras falavam se concordava ou não com a ideia da pessoa.

F: E quando fomos para o grupo grande, na nossa assembleia, o que fizemos lá?

P: Nos organizamos mais ainda. Com todo mundo. Decidimos o que tinha que fazer, como seriam as coisas, os trabalhos, se a gente ia exilar alguém ou não, por exemplo.

⁶⁰As crianças e educadoras me autorizaram a gravar o áudio dessa atividade. Aqui utilizei as transcrições dessa “entrevista” coletiva.

F: Ah! Vocês criaram algumas regras na ilha. Certo?

Crianças: Isso!

F: Que outras regras tinham?

Crianças: A comida era pra todo mundo. A água era de todos. Construímos duas moradias que cabia a gente. A saúde e a curandeira atendiam a todos. A gente não ia ter liderança, tudo seria decidido no coletivo.

F: Tiveram uma organização coletiva na ilha. Entendi. E vocês acharam muito difícil essas tarefas?

Crianças: Não!

Karine: A gente, de verdade, não fez nada, não é? Só simulamos. Ficamos só nas ideias.

F: No mundo de vocês, nesse que a gente vive, nos assentamentos, acampamentos, nas cidades, as coisas são iguais ao que vivemos na ilha?

Crianças: Não!!

F: Mas o que não é igual?

B: Na ilha decidimos que tudo seria dividido igual, mas onde eu moro, por exemplo, chegou uns kits – tipo xampu, repelente etc. E as pessoas pegaram tudo, não dividiram. Minha mãe não conseguiu pegar nada. Ficamos sem.

Laura: A disciplina era diferente na ilha.

F: Por que era diferente? (A mãe de Laura começou a falar por ela, não deixando a filha explicar)

Mãe de Laura: Na ilha tivemos ordem, disciplina, mas no acampamento não é sempre assim. Tem muita gente que faz coisa erradas, não ajuda.

B: No meu acampamento teve uma pessoa que saiu da casa e deixou o lote sozinho. Aí, se alguém plantar no lote dessa pessoa e não cercar, outras pessoas entram no lote e roubam as plantas. Já aconteceu isso.

F: Mas se onde a gente vive não é igual a nossa ilha, que era tudo bonito, por que isso acontece?

P: Nós fomos muito organizados e concordamos um com os outros na ilha.

B: Porque lá (se referindo ao acampamento) certas pessoas têm mais direitos do que outras. Tipo assim, uma desigualdade.

P: Então não é direito se tem desigualdade. É outra coisa.

F: O que é direito então?

P: Direito é uma coisa que você tem direitos (risos). É uma coisa que, sei lá, você precisa ter para sobreviver, né? Tipo, direito a casa, ter um salário bom para viver, tem que ter lazer etc.

L: Por exemplo, você é um homem bom, você tem os direitos de fazer o que você quiser, pode trabalhar para ganhar dinheiro e comprar o que você quiser. (Tales, o pequeno, entra no meio da discussão.)

Tales: Você pode matar uma onça! (Todas as crianças riem. Eu dou ênfase a fala dele.)

F: A gente pode matar uma onça?

Crianças: Não!

F: Por que não podemos?

Crianças: Porque está em extinção, precisa preservar etc.

F: Quem disse que não pode matar a onça?

L: Ela é protegida.

F: E se eu disser que a gente pode sim matar uma onça.

Crianças: Não pode. Está errado.

F: Na lei não diz que não posso matar. Diz que se eu matar eu vou ser preso. Vou ser punido. Não está escrito que é proibido, mas que tem uma punição se eu matar a onça. Existe aí uma lei. E o que vocês também falaram – existe também um direito. Precisamos discutir o que é direito e o que é lei. O que estávamos fazendo na nossa sociedade da ilha era criar as nossas regras, as nossas leis. Lembram como fomos criando? Lembram que a Matilde queria água só para ela? Mas o que a Karine falou para a Matilde? Ela disse que a água era pública, que era de todos. E vocês concordaram. A Lívia disse para a Matilde que ela tinha que aprender a dividir, tinha que compartilhar as coisas. Aí a gente criou uma regra, uma lei na nossa sociedade que era o direito a água. Todo mundo tinha direito a água a partir daquela decisão. E todo mundo tinha quais outros direitos na nossa sociedade?

Crianças: A saúde, a comida, a moradia, a educação etc.

F: Aos poucos fomos descobrindo que a nossa sociedade tinha problemas e fomos criando as regras para solucionar. Vocês foram decidindo as coisas. Também é assim onde a gente vive. Vocês todos falaram que tem problemas onde vocês vivem e que em alguns assentamentos e acampamentos tem espaços para decidir coisas e tem outros que não tem. (Diário de Campo, 09 de ago. de 2019)

A fala de Karine, expressa como as crianças demandam a construção de narrativas através das brincadeiras como forma de participação e expressão das suas leituras de mundo. Nós adultos recorremos a brincadeira como forma de mobilizar as crianças a fim de trazer para a atividade uma discussão sobre algum assunto ou tema. Ao contrário, as crianças parecem querer trazer a brincadeira para o centro da atividade, em que o próprio brincar já se apresenta como a forma de debate e compreensão do vivido, do experienciado. Elas evidenciam uma tensão entre a forma adulta, racional e discursiva de participar, e os modos que as crianças encontram para a sua participação utilizando diversas linguagens, incluindo as formas de expressão corporal, como legítimas de terem feito alguma coisa, pois só o falatório, para elas foi uma simulação. Além disso, Tales, o menino menor, lembra da proibição de matar uma onça para falar o que ele entende como direito, o que denota como na criança pequena o real e a imaginação se misturam, em que lança mão de elementos da cultura infantil para participar da discussão.

A lembrança da dinâmica da ilha foi bastante intensa e divertida, e ainda estava bastante vivo na memória tudo que tinha acontecido na parte da manhã. Em seguida, pedi para abrirem e lerem os pedaços de papéis que haviam encontrado dentro da bexiga. Expliquei como seria a atividade da tarde: uma pessoa lê em voz alta a palavra e comenta o que pensa e sabe sobre aquele direito, podendo trazer exemplos do que vivemos na ilha ou do que cada um/a vive nos acampamentos e assentamentos. Com o silêncio das crianças, uma educadora se propôs a começar.

Educadora1: Essa é uma coisa muito importante para a gente, pois no mundo da burguesia, no mundo do capitalismo não existe, que é a “justiça”. Nós povos somos injustiçados o tempo todo, é em salário, em força braçal etc. Um exemplo que vivemos na ilha é a aquilo de exilar as pessoas. Isso é uma injustiça. Nós temos que conversar qualquer questão que seja errada, que esteja ruim para nós. Seja casal, seja familiar, crianças, a gente tem que sentar e conversar, expor as ideias, expor o que sente e achar uma solução. Vamos reunir para tentar resolver tudo em conjunto. Esse é o papel também da justiça. A gente tenta fazer isso nas nossas áreas, mas nem sempre consegue pois há divergências de atitude, de caráter. Mas precisa tentar que isso aconteça na coordenação geral do acampamento, na coordenação de núcleo, tentar expor o que todos pensam. Isso também é uma forma de justiça. O que acontece no acampamento dela (e aponta a B), mas também em todos, é uma falta de organização, de respeitar os acordos coletivos. Se o coordenador não está colocando em prática o que aprendeu dentro da metodologia do MST, troca ele, coloca outro. O que não se pode deixar, é fazer o que não é próprio da nossa organização, dos nossos valores.

Fábio: Todo mundo entendeu o que é justiça?

Crianças: Mais ou menos.

F: Se tem justiça, tem injustiça. Isso todo mundo sabe o que é?

Lorena: Não.

Bárbara: Injustiça é tipo assim, minha mãe tem três filhos e ela (aponta uma outra educadora) têm três filhos lá no acampamento. Ela cuida, planta, trabalha, cuida dos bichos, igual a minha mãe, as duas tem a mesma condição. Mas é injusto dar mais terra para a minha mãe se ela não pode cuidar e dar menos terra para ela. Isso é injusto. Dividir, mas dar mais para um e dar menos para outro. Mesma coisa é você plantar no seu lote e outra pessoa ir lá e pegar, isso é injusto. Por que a pessoa não planta no dela?

F: Entendo que a injustiça que você está falando tem relação com a desigualdade que você disse antes. Tem gente que tem mais e gente que tem menos. E se tem injustiça, tem também a justiça. Certo? O que seria isso? Tentar fazer com que as pessoas tenham direitos iguais.

Paco: É. Mas não é o caso na sociedade atual, né?
(Diário de Campo, 09 de ago. de 2019).

O silêncio inicial expõe um envolvimento menor das crianças na atividade, se comparado ao envolvimento delas na parte da manhã. É bastante significativo quando a educadora toma para si a fala inicial, mostrando que ela, enquanto adulta, consegue se apropriar do modelo da atividade proposta, trazendo para o paradigma racional de participação, dando o tom para a continuidade da dinâmica daquela tarde.

Outras palavras foram lidas e discutidas pelas crianças e educadoras: proteção especial, coordenação, respeito e cooperação. Já se passava algum tempo e percebi que as crianças estavam um pouco cansadas. Aproveitando o ensejo da última palavra lida até aquele momento falei para todo mundo: “Eu proponho uma brincadeira de cooperação, que todos tem que se ajudar para ganhar. Topam?”. As crianças se animaram. Sinal de que talvez não estivessem realmente cansadas, mas desinteressadas no formato da atividade proposto por mim. Levantaram-se, espreguiçaram o corpo e começamos. Chamei a todos para se reunirem no meio da sala e darem as mãos para pessoas diferentes. Após isso tentamos abrir a roda, mas não conseguimos pois estávamos todos “amarrados”, com os braços entrelaçados. Disse então que a ideia era tentar desfazer o nó e formar uma grande roda. Foi preciso duas tentativas para conseguirmos. Mexemos o corpo, cooperamos e nos soltamos.

Com as crianças mais despertas voltamos para a nossa conversa sobre os direitos e uma educadora quis ler o papel dela: Educação. A educadora não conseguiu iniciar o seu comentário sobre a palavra pois foi interrompida.

Paco: Ué, eu peguei escola. É a mesma coisa, não?

Educadora2: Educação eu entendo que está falando de um modo mais geral. Você aprende em tudo quanto é lugar que você vai. Não significa ser só na escola, só naquele ambiente em que você está. É uma relação de modo em geral. Você vai vivendo e a cada dia, a cada instante, você vai vivendo e aprendendo. Já é uma educação.

Fábio: E escola, o que você acha que é? (perguntei ao Paco)

P: É um lugar de aprendizado que a maioria de crianças e adolescentes estudam. E adultos também. Essas pessoas que entram nessa escola se preparam para ir para a

faculdade e se formar, ter uma profissão, ser doutor de alguma coisa, entendeu? Na minha opinião é isso. Aprender a matemática, o português, e tudo mais.

Bárbara: Eu queria saber qual a matéria da escola que cada um aqui mais gosta?

As crianças fizeram uma rodada respondendo sobre suas preferências. Os adultos também se animam a responder. Até que chega a vez da mãe do Diego.

Mãe do Diego: Eu nunca estudei.

Fábio: Então temos uma outra conversa para fazer aqui, pois temos uma companheira que nunca estudou. Peço permissão a você, se você se sentir à vontade, se a gente pode conversar sobre esse assunto.

Mãe do Diego: Sim. (assentindo com a cabeça)

F: Se a gente tem um direito a educação que é um direito universal da humanidade e que foi decidido há muitos anos atrás, por que até hoje tem gente que não vai na escola ou não teve acesso à educação?

Educadora1: Fábio, antes queria saber um pouco da história dela, se ela quiser contar pra gente. Por que você nunca conseguiu ir para a escola até hoje? O que aconteceu?

Mãe do Diego: Eu tinha quatro irmãs. As outras três, minha mãe colocou na escola. A única que não colocou foi eu. Eu não sei o porquê.

Educadora1: Você é a mais velha ou caçula?

Mãe do Diego: Eu sou abaixo da mais velha. As outras três foram na escola, só eu que não. Minha mãe queria que eu trabalhasse. Dizia que se eu trabalhasse eu comia, se eu não trabalhasse, não comia. Aí tinha que trabalhar, só eu.

F: Alguém conhece alguma outra pessoa que nunca estudou? (Algumas crianças dizem que sim). A mãe do Diego disse que não estudou porque tinha que trabalhar e tinha uma relação difícil com a família dela, que alguns estudaram e outros não. Alguém sabe por que essas pessoas que vocês conhecem não estudaram?

Educador3: A pessoa que eu conheço, na infância, teve que trabalhar para sustentar os irmãos mais novos. Ele era o mais velho dos irmãos homens e ele tinha que sair de casa pra escola, e logo que chegava lá o pai chegava para chamar para trabalhar. Ele só fazia o alfabeto e o pai chegava. Não compensava ir pra escola. Então para ele era preferível ir pra roça sustentar os irmãos. Quando a gente não tem o direito à alimentação, à moradia digna, à vida plena, a gente acaba sacrificando um outro direito que a gente também tem. Sacrificou um direito dele, da escola, para ter outro direito, de comer, de trabalhar.

Karine: A minha vó não estudou porque ela tinha que trabalhar. Ela e irmã dela fazia todas as coisas e o que elas não faziam levava penha (entendi que era apanhar). E era a madrasta ainda que cuidava delas.

Bárbara: Perto da minha casa tem um homem que ele sabe ler, mas ele não sabe escrever. A única coisa que sabe fazer da escola é ler, e fazer um mais um, dois mais dois. Ele nunca foi na escola, só até o primeiro ano e depois ele foi trabalhar.

Nara: A minha mãe estudou só pela metade, mas eu não sei sobre a história dela não.

F: Então, a gente descobriu aqui que tem uma diferença entre escola e educação. Descobrimos também que educação é um direito que a gente tem, todos tem direito a educação. Vocês lá no assentamento, tem alguns que tem escola, outros que não tem (uma criança grita que tem acampamento que também tem escola). E nós do Movimento Sem Terra, a gente luta pela educação, para todo mundo. Qual é uma luta que vocês já fizeram muito nos Encontros Sem Terrinha?

Crianças: Pela educação!

P: Contra o fechamento das escolas do campo.

F: Mas, se é um direito para todo mundo, por que tem algumas pessoas que não tem esse direito e outras tem? A gente ouviu algumas histórias aqui. As pessoas tiveram que trabalhar, tiveram que parar antes.

Júlio: É uma injustiça isso.

F: É. O que vemos é que temos um problema na nossa sociedade que é como se fosse na nossa ilha. A gente tentou resolver esse problema. Vocês que eram da proteção deram uma ideia: quando tivesse que fazer formação teria um rodízio, um iria aprender com a proteção, depois outro iria aprender na comida. A gente poderia fazer isso, mas hoje na nossa sociedade a gente não consegue. Como a mãe do Diego falou pra gente: se ela não trabalhasse, ela não comia. E ela não pôde ir para escola porque ela tinha que trabalhar pra comer, e se ela não comesse ela não sobreviveria. Então, um monte de direitos e um monte de problemas que tem na sociedade, fazem com que as pessoas

não possam ter seus direitos garantido. E isso é ainda mais grave quando é com as crianças. Principalmente as crianças têm o direito, e é uma lei que todas as crianças têm que estar na escola a partir dos 4 anos.

P: Eu acho que muitas dessas pessoas que antigamente não podiam ir na escola porque tinham que trabalhar, era porque ou os pais tinham uma situação muito precária ou o governo não dava apoio quando estavam desempregadas, ou alguma coisa assim. Aí tinha que ajudar os pais, tinha que ajudar os irmãos. Se não tivesse esses problemas, iam para a escola.

F: Isso. E quando a gente fala, no Movimento Sem Terra, que temos que lutar pela educação é sobre isso também. É aprender a ler e escrever, é ter uma educação na comunidade, é ter uma escola lá. Mas existe pessoas até hoje assim, sem ter ido para escola. Existem mais de dezesseis milhões de pessoas no Brasil⁶¹ que não sabem ler e escrever. É o problema de muita gente, não de uma só.

Educador4: Lá no meu acampamento mesmo, tem um monte de gente que não sabe ler e escrever.

Lorena: Lá no meu acampamento eu vi um filme que... duas coisas. Queria falar duas coisas. A primeira é que mãe dessa menina do filme só tinha ela, a menina cresceu e teve mais filhos. E a filha foi fazendo a mesma coisa que a mãe fez com ela. Ela estava desenhando e a mãe foi lá e bateu e obrigava ela fazer tudo o trabalho. Aí a filha dela teve muitos filhos e esses filhos só ficava lá, mudo. Ficavam brincando enquanto a menina ficava trabalhando⁶². A segunda é que... ah, eu esqueci!

Educadora3: No caso desse rapaz que eu disse pra vocês que não estudou, os pais dele também não estudaram. Então, naquele tempo, como o pai foi criado, ele criava os seus filhos. O pai dele tinha o direito a educação, mas não pôde acessar esse direito. Aí ele pensa: 'já que eu também não fiz, meus filhos também não vão precisar pois eu até hoje não precisei para sobreviver'. Aí vieram os filhos desse rapaz e ele tentou fazer isso com os próprios filhos, mas várias pessoas na sociedade disseram que não podia, que tinham que ir para a escola. E hoje os filhos dele são alfabetizados por causa disso. E é repetido né, os pais faz a mesma coisa com o filho, que faz a mesma coisa com o neto. Isso antigamente, né? Hoje em dia existe, mas é poucos casos.

Educadora1: Principalmente os Sem Terrinhas, em todos os lugares que vocês moram, tem uma escola rural aberta lá? (algumas crianças dizem que sim e outras que não). Outra pergunta para vocês pensarem, se tiver uma escola lá onde vocês moram, uma escola rural, você vai deixar de ir na escola rural para ir na cidade?

Crianças: Não!

P: Ah, mas isso não acontece não. Adianta ter o transporte e não ter escola? Adianta ter escola e não ter transporte? Na nossa comunidade, a maioria das crianças mora tudo perto lá e o transporte escolar trás na porta da escola.

F: Então, tudo que a gente está conversando se engloba naquela palavra, Educação. No direito a educação. Pois o direito a educação para as crianças é de estudar perto de casa. E o direito a educação engloba outros direitos. Dentro do direito a educação tem o direito ao transporte, a biblioteca, a literatura etc. Então, talvez, se a escola do assentamento tivesse transporte, tivesse melhorias na escola, tivesse laboratório, se todos os nossos direitos fossem garantidos, talvez a escola não fechasse. Ou talvez a gente pediria mais escola ainda, tanto na cidade quanto no campo. Mas o que se tem feito é fechado as escolas do campo, por diversos motivos. Pode ser porque as pessoas não cuidam, pode ser porque não tem transporte, mas tem um grande motivo que é o que a gente sabe e contra o qual a gente luta, que é que não tem interesse de manter a escola no campo porque não tem dinheiro. Mas não é que não tem dinheiro para a escola do campo, mas é que as pessoas não querem a escola dos Sem Terra também.

P: É! Algumas pessoas dizem que somos até terroristas.

⁶¹Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil foi estimada em 6,6%, o que corresponde a 11 milhões de analfabetos. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em 28 de fev. de 2022.

⁶²A fala de Laura faz referência ao curta-metragem Vida Maria. Disponível em: <https://youtu.be/yFpoG_htum4>. Acesso em 28 de fev. de 2022.

F: As escolas dos Sem Terra é sempre uma luta, para ter dentro do assentamento, do acampamento. Nós somos lutadores, que ficamos lá brigando com o governo tudo isso. As histórias são da luta pelos direitos que foram negados.

B: Sempre essa injustiça que a gente vive!
(Diário de Campo, 09 de ago. de 2019).

A intervenção da educadora ao pedir para a mãe de Diego contar a sua história trouxe novamente a atividade para o pensamento narrativo. Ao narrar a sua história ela contribui para que as crianças se envolvessem na conversa. Meninos e meninas recorreram a histórias de pessoas que conhecem ou que já escutaram, assim como do filme que assistiram, para analisar a questão colocada, chegando, a partir da conversa coletiva, ao conceito do direito à escola e à educação.

A próxima atividade estava se aproximando. Um educador brincante passaria o restante do dia ensinando-brincando com as crianças. Assim, para finalizar, pedi a todas as crianças que pudessem ler as suas palavras para a gente pelo menos escutar todo mundo: cuidado, igualdade, brincar, respeito, convivência familiar e comunitária, moradia, terra, trabalho infantil, alimentação saudável, solidariedade, participação, cultura e terra. Após a leitura, fiz uma fala tentando retomar toda aquela discussão que tivemos no dia. Uma atitude bastante característica de nós adultos e educadores que acreditamos que as compreensões sobre as coisas se dão de maneira somente racional e discursiva.

Comecei lembrando que falamos naquele dia sobre os direitos que todos nós temos, mas que conversamos especialmente sobre os direitos das crianças. Lembrei que elas trouxeram relatos das experiências delas com as palavras que lemos, sobre justiça, proteção especial, educação, escola, cooperação etc. E fui tentando vincular os direitos lidos com a luta das crianças no Movimento.

Fábio: A gente do MST luta pelo direito à terra, que é muito próximo ao direito à moradia. É um direito da criança de ter onde morar, onde viver. Outro direito é de ter um nome, de ter um registro de nascimento. Alimentação saudável é uma coisa que nós Sem Terra falamos muito, de ser sem agrotóxico, com agroecologia. Brincar é um direito mais que especial das crianças, do direito de aprender brincando, como fazemos na Ciranda Infantil” (Diário de campo, 09 agosto de 2019).

Tentei vincular essas questões com o que vivemos na dinâmica da ilha deserta. Falei que fizemos uma brincadeira na ilha e vimos o quanto é difícil organizar uma sociedade. Lá as crianças tiveram que decidir as regras, decidir se todo mundo tinha o direito de comer ou não, se teria água para todo mundo. Apontei como fomos percebendo que a ilha é diferente da sociedade em que vivemos, pois aqui nem todo mundo pode estudar, nem todo mundo tem o que comer, tem gente que precisa trabalhar para comer e que não pode ir à escola por conta disso. Na sociedade ideal da ilha, que as crianças estavam construindo, todo mundo tinha tudo,

mas na nossa sociedade não, pois tem muita desigualdade e injustiça, como algumas crianças apontaram. Recordei que elas, no MST, tentam garantir os direitos de todo mundo. E terminei questionando:

Fábio: Quando não temos os nossos direitos, o que fazemos? O que vocês fazem no MST?

Crianças (em coro): Luta!

F: Vocês, Sem Terrinha, tem lutado muito.

Paco: Desde pequenos!

F: Quem aqui foi no Encontro Sem Terrinha Nacional? Quem foi em algum outro Encontro das crianças? (a maioria delas levantaram a mão).

Bárbara: Eu já fui para a luta lá em Brasília.

F: Vocês têm lutado há muito tempo, por escola, contra escola que fechou, pelo direito a educação, pelo direito a saúde...

Educadora3: Ao transporte, que está na nossa Carta dos Sem Terrinha.

F: Precisamos saber, e é por isso que estamos discutindo isso aqui, quais são os nossos direitos. Porque, por exemplo, quando eu estava no Encontro Nacional lá em Brasília, um guarda falou para duas meninas que estavam do meu lado que elas não deveriam estar na rua, que deveriam estar na escola. Elas responderam ao guarda: ‘Se tivesse escola no meu assentamento eu estaria lá, por isso estamos aqui lutando!’. A gente tem que saber que, desde pequeno, a gente vai ter que lutar. E no nosso caso a gente vai ter que lutar muito. Vocês têm que saber disso e vocês, Sem Terrinha, devem saber por que vocês estão aqui, porque vocês foram escolhidos. Quem veio para cá tem uma responsabilidade muito grande. Sabem qual é?

B: Viemos aqui para aprender e repassar o que estamos aprendendo. Tipo, eu chego na minha escola e as vezes nem professor sabe o que a gente passa. Tem gente que, tipo assim, está no acampamento dois anos, eu estou lá com um ano e meio e sei mais do que gente que está lá há muitos anos. Porque eu, eu gosto de estudar. Eu estudo muito, eu leio, eu escrevo, eu repasso o que eu aprendo.

F: Isso. Mas vocês têm uma tarefa muito especial quando voltarem para suas comunidades.

P: Vamos preparar os Encontro Regionais das crianças.

F: E o que estamos discutindo aqui, dos direitos, é o que vocês vão discutir com as outras crianças nas regionais de vocês. A ilha é uma brincadeira que vocês podem fazer no acampamento de vocês para discutir os direitos, como fizemos aqui. Então vocês vão voltar para a casa de vocês, e junto com as educadoras, com as mães, com as direções, vão organizar os próximos encontros. Como a gente fez lá em Brasília. O Paco participou de uma formação como essa aqui um ano antes do Encontro Nacional. Ele foi para organizar o Encontro, como a gente está fazendo aqui hoje. Foram crianças do Brasil todo, dois de cada estado, discutiram como ia ser o Encontro, as brincadeiras, cada espaço, se ia ter plenária, se não ia ter, discutiram e decidiram tudo. Depois cada um voltou para o seu assentamento, para os estados. Vocês aqui estão discutindo, aprendendo, para chegar no último dia e discutir como vão ser os Encontros de vocês em cada regional. O que vocês querem que tenha nos Encontros? Como vão fazer as coisas por lá? Quais brincadeiras? E um dos temas é o direito das crianças, que estava lá na bandeira de vocês “Sem Terrinha em movimento: por escola, terra e dignidade”. São três direitos. O direito à educação e à escola. À terra e moradia. E à dignidade, de ter respeito, de ter uma vida digna. Então, vocês têm essa tarefa de sair daqui e voltar para casa de vocês para fazerem isso.

(Diário de Campo, 09 de agosto de 2019)

A descrição dessa atividade conduzida por mim na Oficina Estadual apresenta alguns elementos sobre os processos participativos das crianças no MST. O primeiro deles é a própria realização da Oficina, como uma decisão das crianças acatada pelo conjunto do movimento social, o qual se organizou internamente para proporcionar um espaço formativo, organizativo e participativo das crianças. Um segundo elemento é observar como a Oficina faz parte de um

processo sistemático de participação infantil no Movimento Sem Terra. Ela compõe uma dinâmica organizativa que estrutura o movimento social que inicia com processos de formação e discussão, fazem planejamento e os encaminhamentos e depois organizam os espaços de forma coletiva pelos sujeitos que dele fazem parte.

Há um princípio de envolvimento dos sujeitos que fazem parte do Movimento nos diversos momentos desses processos, para que consigam acompanhar as decisões e realizar as tarefas encaminhadas. No caso da Oficina, somente três das crianças que participaram estiveram presentes no Encontro Nacional. Mesmo que exista uma intencionalidade, como princípio, de garantir essa participação continuada, há uma dificuldade por parte do MST, devido, principalmente a dificuldade de recursos e disponibilidade dos sujeitos. Ainda assim, a presença dessas três crianças foi muito importante. Elas nos relataram, em momentos diversos da Oficina, a experiência do Encontro Nacional, contando algumas brincadeiras e coisas que viveram lá e que poderiam ser levadas para os Encontros Regionais. Elementos e experiências que foram essenciais para a estruturação do planejamento dos encontros a serem realizados no estado.

Eu não estive presente no último dia da Oficina, o qual justamente foi dedicado para esse momento coletivo das crianças para decidirem e planejarem como seria os Encontros Regionais. A liderança do setor de educação depois me relatou por áudio no celular que as crianças conseguiram construir uma estrutura geral das atividades que poderiam ser realizadas e que levariam esse planejamento para suas comunidades. Essa liderança contou também que as crianças decidiram que atuariam ativamente nas reuniões com adultos e com as crianças nas áreas em que vivem para mobilizar todas as pessoas para os Encontros. No entanto, pediram ajuda às educadoras/es para elaborarem um material de apoio, contando como foi Oficina Estadual, as atividades e as brincadeiras que tiveram, assim como as propostas e temas trabalhados e as questões importantes para as conversas com as crianças em cada localidade. Fato que reforça a importância das relações intergeracionais na participação infantil no movimento social, como venho afirmando nesta tese.

Um terceiro elemento é a forma e as linguagens das atividades realizadas. Houve uma preocupação, desde o convite que me fizeram, de tratar os temas escolhidos (pelos adultos) a partir da brincadeira e de dinâmicas lúdicas, se preocupando com as dimensões e linguagens da infância. Ainda que a Ilha Deserta fosse uma atividade imaginativa e que previa o exercício discursivo das crianças, no sentido de discutirem e decidirem coisas, como em uma assembleia, as crianças a modificaram. Propuseram a exploração do território e criaram soluções para os problemas da ilha a partir de objetos encontrados, assim como ao descreverem o que conversaram, faziam representações quase teatrais do que estavam mostrando, onde muitas

vezes as crianças entraram na brincadeira de sobreviver na ilha – por exemplo, fazendo a fogueira com o menino mais novo ou passando o repelente produzido pela curandeira. Os Balões do Direito começaram com brincadeira, assim como propus uma brincadeira sobre cooperação no meio da discussão e proporcionou momentos de intensa reflexão e relatos comoventes entre as crianças.

Da mesma maneira, as outras atividades da programação trouxeram outras linguagens e brincadeiras para a participação delas na Oficina. O tema da alimentação saudável foi trabalhado a partir da poesia, em que produziram um livro cartonero com as poesias escritas pelas crianças. O mesmo tema fez parte da oficina de mandala com frutas, brincadeira que fizemos no lanche do segundo dia, em que as crianças montaram seus pratos com pedaços de frutas desenhando diversos tipos de mandalas coloridas (eu cheguei a intervir nesse momento da atividade, propondo que ninguém poderia utilizar as mãos para comer, o que provocou uma brincadeira de tentar comer as frutas lambuzando a cara de todo mundo). Além disso, se pensou nas oficinas de brincadeiras, de música, percussão, de rádio, e foi realizado uma sessão de filme no centro de formação e uma ida ao cinema na cidade.

A preocupação com as diversas linguagens e formatos de se tratar os temas também tinham como objetivos apresentar um vasto leque de atividades e brincadeiras que poderiam subsidiar as decisões das crianças no planejamento dos encontros regionais. O que realmente aconteceu como veremos na segunda parte deste capítulo.

Por último, a atividade descrita aqui, da Ilha Deserta somada aos Balões dos Direitos, foi capaz de estimular um processo de auto-organização das crianças na sobrevivência imaginária, assim como serviu de gatilho para os relatos que trouxeram na discussão dos direitos, vinculando aquilo que viveram na ilha com as experiências cotidianas nos acampamentos e assentamentos, assim como as histórias pessoais que puderam compartilhar naquele momento. Uma atividade que provocou a participação das crianças, uma reflexão coletiva sobre suas vivências e que teve um papel metodológico nesta pesquisa na sua dimensão formativa e investigativa. Pude mesclar em uma mesma atividade brincadeira, participação, formação e pesquisa.

Antes de ir embora da Oficina, eu acompanhei a oficina de rádio, em que as crianças se dedicaram a produzir uma chamada (spot) para circular nas rádios dos acampamentos e assentamentos, como também enviarem nos grupos de mensagens pelo celular, como convite para fazerem parte dos Encontros Regionais. Quatro crianças criaram um teatro falado, utilizando o tema da alimentação saudável trabalhado na Oficina Estadual.

Bárbara: Gente, o que vocês trouxeram para a escola hoje?

Karine: Eu trouxe chocolate.
 Paco: Trouxe salgadinho.
 B: Mas de onde que essas comidas vêm?
 P: Uai, da indústria.
 K: E o seu lanche?
 B: Queria falar para vocês que indústria é com veneno e o meu vem do meu quintal.
 K: Mas você sabe se tem veneno ou não?
 B: Claro que não tem, né? Porque sou eu que planto no meu quintal.
 P: Nossa, não sabia. Como você faz isso?
 B: Tudo será explicado no Encontro Sem Terrinha.
 K: Agora eu tô curiosa!
 Júlio: Você quer saber mais sobre a alimentação saudável? Venha para o Encontro Sem Terrinha. Será em outubro. Procure o setor de educação da sua regional para ajudar na organização do nosso Encontro, que será repleto de atividades, brincadeiras e muita alegria. Contamos com a sua colaboração!
 (Diário de Campo, 09 de agosto de 2019)

4.2. Encontro Regional Sem Terrinha em Minas Gerais

Andréia: Oi Fabinho, meu nome é Andréia, eu sou daqui de Minas Gerais, em Goianá, no assentamento Denis Gonçalves. Então, eu... eu tô com a frente de trabalho da metodologia pra fazer os convites para a gente realizar o Encontro Regional dos Sem Terrinha, nos dias 9 e 10 de novembro, e gostaríamos de convidar você para trabalhar o tema dos direitos das crianças. Nós queríamos que você repetisse a dinâmica do barco e da ilha.
 Carol: Oi Fabinho, eu também estou na tarefa junto com a Andréia, da metodologia e vamos pensar toda a programação, fazer os convites e tudo mais. E aí se você tivesse disponibilidade o tema seria no dia 9, no sábado, na parte da manhã. Sobre a logística da sua vinda, primeiro a gente precisa saber se você tem a disposição de vir para pensar como a gente garantiria o seu transporte de BH para cá.
 (Mensagens de WhatsApp, 04 de outubro de 2019).

Passados quase dois meses da Oficina Estadual recebi esses dois áudios no meu celular. O primeiro é da Andréia, de 11 anos. Ela não esteve na Oficina Estadual, mas já apareceu aqui nesta tese no capítulo sobre o Encontro Nacional. Foi uma das minhas entrevistadas do grupo de crianças de Minas Gerais. Ela compôs o coletivo de crianças que organizou este Encontro Regional Sem Terrinha e, como ela mesma disse, ficou com a tarefa de pensar a metodologia do encontro e fazer os convites para as pessoas que contribuiriam em algumas atividades. Fiquei muito emocionado por receber o seu áudio. Nunca havia recebido uma mensagem de uma criança do MST convidando-me para organizar algum espaço ou fazer alguma atividade, sempre foram os adultos que o fizeram.

A segunda mensagem é da Carol, educadora que promoveu as atividades sobre alimentação saudável na Oficina Estadual. Ela faz parte do setor de educação do MST no estado de Minas Gerais e é diretora da escola do assentamento. Escola que a maioria das crianças

estudam e local onde ocorreu o Encontro Regional observado. Foi interessante receber a mensagem dela logo após a da A. Num primeiro momento pensei que parecia um reforço da adulta e liderança do movimento social validando a mensagem e o convite da criança. Talvez essa dimensão também tenha atravessado a intenção da mensagem da educadora. Por outro lado, ela diz que faz parte da mesma tarefa e sua mensagem complementa a de Andréia com algumas informações de logística da minha ida para o assentamento. Refletindo posteriormente, a partir dos elementos que trago aqui nessa tese, fico pensando mais uma vez na imbricação das relações intergeracionais na participação infantil no MST, e a maneira como essas relações potencializam ações práticas das crianças na organização política da qual fazem parte. Afinal, havia ocorrido uma reunião de organização do Encontro Regional. Crianças e educadoras planejaram o encontro, dividiram tarefas e realizaram os encaminhamentos conjuntamente. Assim, esse momento soma-se ao que venho chamando de sistemática de participação das crianças, desse processo dinâmico de organização interna e cotidiana do movimento social que envolve seus sujeitos nas decisões e participações em espaços organizativos e coletivos. Como veremos, essa dinâmica coletiva, entre adultos e crianças, se manteve por todo o Encontro Regional.

Elis, uma outra liderança do assentamento, educadora do movimento e professora na escola, me relatou que Paco e Natália contaram sobre a atividade da Ilha Deserta na reunião de planejamento. Falaram que gostaram muito e que queriam que todas as crianças do assentamento pudessem participar também. Na conversa, avaliaram que não conseguiriam reproduzir elas próprias a atividade e por isso perguntaram se poderiam me convidar para refazer a dinâmica no encontro delas. As educadoras disseram que o primeiro passo seria me consultar e, caso aceitassem, teriam que se organizar para garantir recurso para custear a minha viagem para o assentamento. Aceitei e conto aqui como foi essa outra experiência.

Como já destacado, habitualmente os Encontros Sem Terrinha tem como objetivo a luta por demandas que se tornam pauta de negociação com o Estado a partir das mobilizações infantis. Outros, principalmente os encontros locais ou regionais, têm mais um caráter de reunião das crianças, garantindo um espaço e momento para a construção de identidade, festividade, vivência das crianças e formação política a partir dos temas propostos. Esse é o caso do Encontro Regional aqui relatado. Contudo, este tinha um objetivo claro: levantar demandas das crianças para sua organização e atuação nas comunidades em que vivem. Um objetivo que se constituiu desde o Encontro Nacional, foi reforçado na Oficina Estadual e havia expectativa de se efetivar durante o Encontro Regional.

Como vimos no capítulo anterior, os Encontros Sem Terrinha são geralmente realizados no mês de outubro. Este começou a ser construído em agosto, após a Oficina Estadual, e foi realizado em novembro do mesmo ano. A temporalidade de organização dos espaços com as crianças é um elemento importante, pois decorre e depende da relação entre as lideranças adultas do movimento e suas agendas de reuniões deliberativas, e da participação permanente e insistente das crianças nesses espaços, a fim de que possam levar as demandas para serem legitimadas nos espaços de decisão adultos.

O Encontro Regional ocorreu no assentamento Denis Gonçalves⁶³, localizado no município de Goianá, na Zona da Mata Mineira em Minas Gerais. Há um costume no MST de se nomear os acampamentos e assentamentos em homenagem a mulheres e homens com importância política e intelectual que fizeram parte das lutas progressistas no Brasil e no mundo. Muitas vezes homenageiam pessoas que fizeram parte do MST e que morreram durante os conflitos na conquista da terra. Menos comum é a homenagem a crianças que fizeram parte dessa luta.

O assentamento abriga 120 famílias em uma extensa área com lotes individuais e que conta com alguns equipamentos e espaços coletivos, como o viveiro de mudas, a carpintaria, a bambuzaria⁶⁴, etc. Foi conquistada também uma escola do campo que fica dentro do assentamento. A maioria das professoras/es e funcionárias/os são assentadas/os do MST, assim como a diretora da escola, a Carol. Para ela, as

escolas dentro dos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária surgem a partir da organização das famílias, do Setor de Educação e da luta do povo. São conquistadas, fruto do trabalho coletivo de mutirões. A construção coletiva dá o rumo para a escola que nós queremos, que é pautada na vida, mas extrapola ela, partindo da nossa realidade para pensar o mundo e os conhecimentos necessários para compreender a totalidade de onde estamos inseridos. A escola dentro das nossas áreas tem esse desafio constante de construir a liberdade. (MST, 2020)

A escola é uma das dimensões da relação do movimento social com o Estado pela qual passa a luta dos Sem Terra. É na dinâmica contraditória de relação com o Estado, entre o diálogo, a negociação, o conflito e a pressão que a luta pela Reforma Agrária se constitui. A luta tem início na necessidade das famílias por terra, trabalho e moradia, convergindo para a luta pela justiça social do acesso à terra e aos direitos básicos, e se ancoram na legislação que legitima o processo de assentamento das famílias. A relação com o Estado, às vezes de formas

⁶³Homenagem a uma criança Sem Terrinha que morreu em um acidente de automóvel na região.

⁶⁴Espaço dedicado ao tratamento de bambu para uso em estruturas e construções civis.

mais burocráticas, às vezes de formas mais violentas, é uma tensão constante da luta que as famílias, e as crianças, enfrentam, por exemplo a resistência aos processos de despejo.



Figura 13-Início do Encontro Regional Sem Terrinha no Espaço Cultural da Escola

Fonte: Arquivo do autor, 2019.

O Encontro Regional foi realizado no espaço cultural da escola. Uma estrutura que fica ao lado do prédio escolar, que parece um galpão com um pequeno palco ao fundo. A escola fica na estrada da entrada do assentamento, onde existe algumas poucas casas antigas e as estruturas coletivas. O assentamento é uma antiga fazenda colonial de café em que ainda se mantém de pé alguns prédios da época. Esse conjunto arquitetônico composto pelas casas, escola e a indústria cafeeira fazem parte dos lotes coletivos do assentamento. Os lotes individuais são mais afastados dessa entrada. São lotes grandes em que as casas são distantes umas das outras, o que dificulta os contatos mais próximos, característica ressaltada pelas crianças quando falam da dificuldade de se encontrarem para brincar.

Foram mobilizadas quase cinquenta crianças de três áreas do MST daquela região, como também as suas famílias, as trabalhadoras da escola, lideranças adultas do movimento, apoiadoras/es, educadoras/es, brincantes, professoras/es da escola etc. Como temos visto, a infância no MST envolve todo o conjunto do movimento social para o cuidado, educação e formação das novas gerações de sujeitos políticos. E articula a comunidade, as famílias e a escola, que não vive encerrada nos muros, mas faz parte da vida mesma da luta pela terra.

Essa participação social e cotidiana se dá de modo diferenciado para as crianças do campo; no caso daquelas moradoras nos territórios rurais em que há organização

coletiva, por exemplo, em torno dos movimentos sociais, verificam-se práticas que efetivamente promovem formas e criam situações, atividades e instrumentos para que a criança exerça sua participação política na sua comunidade. (SILVA, FELIPE e RAMOS, 2013, p. 420)

As crianças planejaram um encontro de dois dias em que a programação se assemelhou bastante com as temáticas e atividades da Oficina Estadual. A proposta era dar centralidade na condução do evento pelas próprias crianças. Ainda que a coordenação de cada dia tenha sido compartilhada entre adultos e crianças, eram estas as responsáveis pela condução dos momentos e atividades do encontro. Mesmo com dificuldades, e por vezes ajudadas pelas educadoras, elas cumpriram essa tarefa. Seguindo a experiência do Encontro Nacional, essa foi uma característica distinta de outros encontros das crianças em que, tradicionalmente, se tinha a centralidade adulta na coordenação e condução das atividades.

Quadro 3-Programação Encontro Regional Sem Terrinha da Zona da Mata Mineira

PROGRAMAÇÃO		
Encontro Regional Sem Terrinha da Zona da Mata Mineira		
TURNO/DIA	15/11	16/11
MANHÃ	Direito das Crianças (Fabinho)	Alimentação Saudável (Carol)
TARDE	Oficinas: Teatro (Elis/Júlio) Música (Carol/Jussara) Literatura (Ju/Adriely) Grafite (Mateus/Isabeli) Capoeira (Amauri/Duda) Stencil (Leonardo/Pedro)	Grupo de Trabalho: Infância na Reforma Agrária Popular Encerramento: Festa das crianças
NOITE	Noite Cultural: Apresentação Capoeira, Teatro do Oprimido, Poesias, Música	

Fonte: Elaborado pelo autor

Eu cheguei na manhã do início do encontro e envolvi-me com as tarefas que faltavam para organização do espaço. Esperávamos ainda a chegada do ônibus das crianças das outras comunidades (um acampamento do mesmo município e um assentamento de uma cidade próxima). Achei interessante que as tarefas que geralmente eram responsabilidade dos adultos, estavam sendo realizadas pelas crianças também: varrer o espaço, montar a mesa do café da manhã, ornamentar a sala, preencher as fichas de inscrição das crianças, distribuir os crachás e pulseiras etc. Nós adultos estávamos ajudando-as. Entendi que havia sido um combinado anterior, em que tinham dividido as tarefas entre as crianças. Ao me envolver nessas tarefas fui

me aproximando delas. Varríamos o chão cantando e dançando. Inventávamos brincadeiras com as bexigas que estavam enchendo para decorar o espaço. Fazíamos piadas e ríamos juntos.

Ao mesmo tempo, aproveitei para ir organizando a atividade da Ilha Deserta. Havia pensado em começar da mesma maneira, com roda de apresentação e brincadeiras. No entanto, havia na programação um primeiro momento de organicidade do encontro em que estava previsto uma dinâmica de apresentação das crianças. Foquei-me, então, em organizar a brincadeira inicial da dinâmica, em que convidaria todo mundo para entrar no barco. Arrumando o espaço encontrei um tecido de chita amarelo e uns cabos de vassouras. Pedi a uma menina um rolo de barbante. Naquele meio tempo improvisei uma vela do nosso barco. Guardei-a num local escondido e esperei o início do evento. Logo em seguida avisaram-me de uma mudança na programação: minha atividade passaria para o período da manhã do dia seguinte. Achei até melhor, pois eu teria mais tempo para conhecer e me aproximar das crianças.

No momento seguinte as educadoras começaram a chamar as crianças para se juntarem no meio do salão. Um menino e uma menina estavam ali com uns papéis nas mãos esperando todo mundo chegar. Dara e Paco foi a dupla de crianças escolhida para coordenarem e conduzirem a programação naquele primeiro dia. Eles puxaram uma brincadeira cantada para animar e reunir a turma. Com todas/os reunidos deram início ao Encontro. Os dois estavam visivelmente desconfortáveis naquela posição. Paco, que eu já conhecia e que era sempre muito ativo e falador, estava envergonhado e com dificuldade de falar na frente das outras crianças. Parecia mais envergonhado do que quando leu a carta na frente de mais de mil crianças no Encontro Nacional.

Mesmo com dificuldades (e contando com a ajuda das educadoras) seguiram na apresentação do dia, da programação e encaminharam a primeira atividade do dia: a organicidade. As crianças foram divididas em grupos chamados Núcleos de Base (NB) para se reunirem. Cada NB misturava as crianças das três comunidades. Como vimos no capítulo anterior, a organicidade faz parte da estrutura organizativa do MST, entendido como um dos princípios do processo coletivo de participação dos sujeitos no movimento social. Ao planejarem esse momento para o encontro das crianças, elas reproduzem a forma que o movimento funciona (repertório de ação do movimento social), criando um processo de identidade e pertencimento como sujeitos daquela organização política. A organicidade é um momento recorrente nos Encontros das crianças. Momento em que elas se reconhecem naquele novo coletivo, que é maior do que as crianças do seu acampamento ou assentamento, e que podem, juntas, criar um nome para o grupo e um grito que as identificam.

Nas reuniões de NBs, era possível ver cada criança fazendo as anotações das discussões nos seus cadernos, os quais haviam ganho no kit que receberam na chegada ao Encontro. As crianças puderam escolher os nomes para seus NBs, que podem ser entendidos também como *frames* (TARROW, 1997), processo importante para que possam construir uma identidade coletiva. As reuniões coletivas são experiências de auto-organização das crianças nos seus espaços educativos, um dos princípios da educação no MST (MST, 1996). A divisão em NBs serve também como estrutura organizativa para as tarefas práticas de algum encontro, marcha ou reunião. Cada NB fica com uma tarefa que pode ou não ser rodiziada entre os dias do evento. Não é comum nos Encontros Sem Terrinha as crianças ficarem responsáveis por essas tarefas, contudo, nesse Encontro Regional elas compartilharam as tarefas com os adultos. Naquele primeiro dia a coordenação e condução das atividades ficou com o NB “Revolucionários”. A tarefa de servir e tirar a mesa do café da manhã e do lanche da tarde foi de responsabilidade do NB “Alecrim Dourado”. Servir e tirar o almoço ficou com o NB “Sementinhas ao Vento”. E, por último, o NB “Dandara dos Palmares”, ficou com a tarefa da limpeza do espaço do encontro.

Como destacado no capítulo anterior, o trabalho é um dos princípios educativos que compõe as matrizes formativas da infância no MST. Entendo que, uma vez que as crianças decidem ocupar novos lugares e demandam maior participação no interior do MST, são convocadas também a dividir as tarefas necessárias para a realização do evento ou para a manutenção e reprodução do movimento social.



Figura 14-Lousa com a divisão de tarefas, nomes e cores dos Núcleos de Base das crianças

Fonte: Arquivo do autor, 2019.

A mudança na programação tinha sido avaliada pelo horário que se iniciaram as atividades pela manhã. O atraso no ônibus das crianças do outro assentamento da regional, fez com que a abertura do Encontro começasse no meio da manhã, só restando tempo para as reuniões das crianças e rodada de apresentação de cada NB, com seus nomes e gritos de ordem. Após o almoço, foi mantida a programação com as oficinas. Eu fui convidado para acompanhar a oficina de teatro.

Para a minha surpresa a educadora e o educador responsável haviam escolhido ensaiar a peça que tinha sido apresentada no Encontro Nacional: “Cansa não”. Duas das meninas que estavam na oficina tinham participado naquela ocasião e sugeriram apresentá-la agora no Encontro Regional. Diferente da outra apresentação, dessa vez ela seria representada somente pelas crianças. Vale ressaltar que as crianças que participaram da oficina tinham entre dez e treze anos, as quais tinham já alguma desenvoltura com a linguagem teatral. Elas me contaram que faziam alguns ensaios na escola do assentamento, mas que nunca tinham apresentado em nenhum lugar. A educadora me pediu para ajudar na montagem da peça, dando sugestões sobre o posicionamento de cada personagem, entonação da voz etc. mas principalmente ajudando a lembrar como havia sido a apresentação no Encontro Nacional, para que as crianças ali na oficina tivessem alguma base em que se apoiarem para montarem a sua versão. Soube também por elas, que a Noite Cultural prevista na programação da noite, seria o momento de as crianças apresentarem algumas das produções feitas em cada oficina durante o período da tarde.

De noite foi uma festança só. A Noite Cultural teve início com uma grande roda de capoeira, puxada por um grupo que já realizava atividades com crianças e jovens do assentamento. Algumas crianças que fizeram a oficina se arriscaram nos instrumentos e a jogar no meio da roda. Depois outras foram sendo convidadas a entrar na roda também. A segunda apresentação foi o teatro. As crianças ocuparam o palco e aos poucos foram montando a cena. Estavam bastante nervosas. Foi quando a educadora as reuniu e disse: “Ninguém sabe o que vocês planejaram, por isso se errarem alguma coisa, ninguém vai saber que é um erro. Então fiquem tranquilas e arrasem!” (Diário de Campo, 15 de novembro de 2019). As crianças ficaram todas animadas e encenaram muito bem o roteiro. Após a primeira apresentação, abriu-se para um momento de discussão sobre a cena, uma vez que, como vimos, era um teatro fórum. Assim como no Encontro Nacional, muitas crianças quiseram participar. Um quisera entrar no papel da filha, se negando a levar a toalha para o pai. Alguns meninos se propuseram a fazer o papel do filho, tentando ajudar a mãe e a irmã nos trabalhos domésticos, se conscientizando do seu papel na divisão do trabalho. Em um momento muitas crianças pediam para que a Paula entrasse na cena, assim como ela havia feito no Encontro Nacional. Entendi que a participação

dela naquela oportunidade foi notícia entre as pessoas dos assentamentos e acampamentos daquela região. Paula não se sentiu à vontade para fazer a mesma cena, porém todo mundo relembrou o desfecho que ela havia dado para a situação de machismo do pai com a mãe e a filha. Após o teatro, houve a apresentação da oficina de literatura, com um recital de poesias e o grupo da música apresentou uma canção em coro, em que misturavam dança, canto e percussão com pedaços de pau. A Noite Cultural terminou em um grande baile, com comida, sucos e muita música, com direito a brincadeira da dança das cadeiras, de estátua etc. As crianças se envolveram bastante com a noite cultural, envolvendo os adultos a participarem com elas das brincadeiras, colocando as suas listas de músicas para tocar e questionando o horário combinado para término, querendo estender um pouco mais o baile.

O dia seguinte iniciou-se bem cedo para aproveitarmos o tempo do Encontro. A maioria das crianças havia dormido no saguão em que estavam ocorrendo as atividades. Ali virou o alojamento coletivo. Eu fui dormir na casa de uma das educadoras e liderança do setor de educação do assentamento. Logo que cheguei, ajudei a retirar alguns colchões e organizar o espaço coletivo. Tomamos um café da manhã e iniciamos a programação com algumas brincadeiras. Saí no meio de uma das brincadeiras para me organizar para iniciar a atividade da Ilha Deserta. Peguei a vela do barco que havia feito no dia anterior e pedi emprestado os pedaços de madeira que haviam sido utilizados na apresentação da oficina de música. Terminada a brincadeira fui convidando algumas crianças para segurarem alguns dos pedaços de madeira. As outras ficaram curiosas e foram se aproximando. Foi quando “icei” a nossa vela e comecei a cantar: “Essa é a história do barquinho/que vai contra a corrente/para procurar o(a) companheiro(a) combatente. /Ei! Você também, /faz parte do meu barco!!!”.

Com a música fui passeando por todo espaço chamando as crianças para irem formando uma grande fila atrás de mim, como se estivessem entrando no nosso barco. A vela seguia em frente, cantando e convidando todo mundo. Quando todas as crianças e educadoras já estavam no nosso barco, começamos a cantar mais rápido, aumentei o ritmo, até que balançamos tanto que caímos no chão. Muitas risadas! Nos levantamos e falei para nos sentarmos em roda que eu ia contar uma história. E, assim como na oficina, expliquei como seria a atividade e dividi as crianças e educadoras em grupos para as tarefas de sobrevivência na ilha. Utilizei da organicidade do encontro para isso, ou seja, cada NB ficou com uma das tarefas da ilha: alimentação/comida, água, moradia/infraestrutura, proteção/saúde/segurança.

A realização da mesma dinâmica da ilha trouxe diferentes questões para a auto-organização das crianças na brincadeira. Com a participação de um maior número de meninas e meninos, o exercício da decisão coletiva foi bastante marcante para elas. Esse foi um elemento

central que elas retomaram, como veremos, na conversa sobre os direitos das crianças após a dinâmica. No Encontro Regional, as educadoras/es eram minoria nos grupos de discussão sobre as tarefas da ilha, o que possibilitou uma participação maior das crianças na construção das soluções para a sobrevivência coletiva. Por outro lado, a atividade acabou se concentrando no seu formato discursivo, ou seja, diferente do que aconteceu na Oficina Estadual que as crianças passearam pelo espaço para buscar objetos que encontraram na “ilha” e assim elaboraram soluções, no Encontro elas somente imaginaram e discutiram as possíveis soluções. Isso se apresentou como uma dificuldade para a participação das crianças mais novas e com menos habilidade discursiva, privilegiando uma linguagem mais próxima dos adultos, em que as crianças maiores conseguiram participar mais, falando e escrevendo no caderno as ideias que surgiam.

Preocupado com o número elevado de crianças e educadoras, organizei a discussão coletiva na assembleia da ilha de maneira um pouco diferente do que na Oficina. Fizemos a rodada inicial, onde cada NB apresentou suas ideias de organização coletiva na ilha. As soluções foram muito parecidas com a outra experiência na Oficina Estadual: encontraram um rio para buscar água, utilização dos cocos para comida e água, casas feitas de galhos de árvores e fechadas com folhas de bananeiras, encontraram galinhas e muitas frutas para a comida, formaram um grupo da segurança e um espaço da saúde etc. Após a apresentação de todos os grupos, baseado nas questões que apareceram na dinâmica da Oficina, preparei uma série de perguntas geradoras para estimular o debate, tendo como objetivo central provocar as crianças para refletirem, discutirem e estabelecerem acordos coletivos:

- a) Como dividiram as tarefas no interior de cada grupo?
 - b) Quem caça? Quem cozinha?
 - c) Como vão se abrigar e se proteger do frio?
 - d) Como seria a divisão do trabalho? Quantas horas vão trabalhar?
 - e) Todas as pessoas devem trabalhar?
 - f) Caso alguém fique doente, o que fazer? Quem será responsável?
 - g) Haverá punição para quebra das regras?
 - h) Terão um/a líder? Onde serão tomadas as decisões?
 - i) Haverá indivíduos que tem mais direitos que outros?
 - j) Se alguém não quiser trabalhar, o que farão?
- (Diário de Campo, 16 de novembro de 2019)

Cada pergunta gerou muitas discussões que fizeram as crianças confrontarem ideias sobre como se organizariam. Nessa oportunidade, algumas delas defenderam que deveriam ter uma liderança, ou pelo menos um grupo de lideranças, para agilizar algumas decisões que poderiam chegar a enfrentar mais para frente. Lembro de uma garota dizendo que no MST era assim, tinha a reunião das direções e também a assembleia do assentamento. Achei interessante como ela mobilizou a experiência que conhece de organização coletiva para a solução da ilha.

Entendo que a organização de uma área de reforma agrária ocupada se parece bastante com a ideia de sobreviver coletivamente em um território novo, quase uma “ilha deserta” em que se precisa criar as regras de convivência. No entanto, a decisão final foi que não teriam liderança e decidiriam tudo na assembleia coletiva da ilha.

Conversaram também sobre aquelas pessoas que não quisessem trabalhar e ajudar nas tarefas. Decidiram que essas não fariam parte da comunidade, mas que poderia ir buscar outro lugar na ilha para sobreviverem sozinhas. E, diferente da Oficina, em que surgiu a ideia de exilar as pessoas que não seguissem alguma regra, no Encontro Regional essa foi uma questão bastante rechaçada pelas crianças. Foram unânimes na resposta de que não haveria punição para ninguém, mas sim um processo formativo para as pessoas entenderem por que era importante todo mundo contribuir com todas as tarefas.

Uma nova solução que apareceu foi a ideia de construção de um barco para tentar sair da ilha. Esse ponto gerou uma discussão sobre quem tinha conhecimento para construção de um barco, qual tipo de barco seria possível construir, quais materiais tinham disponíveis e como se organizariam quanto a comida a ser levada no barco para sobreviverem até encontrar algum lugar habitado. Ao final, um dos meninos inventou uma história que seu pai trabalhava construindo barcos de madeira e que ele já tinha observado algumas vezes e por isso poderia ajudar a construir. Decidiram, então, não esperar por ajuda e construir um para conseguirem sair da ilha e salvar todas as crianças. Nesse momento, uma menina pegou de novo a nossa vela do barco e começou a cantar a música que puxei no início. Todo mundo se colocou de volta no barco e saímos navegando pelo espaço.

Terminada a brincadeira um menino de cinco anos, que estava muito atento a tudo, mas pouco falava, me puxou para fora do salão e quis me mostrar uma coisa que ele tinha colocado na parede da entrada. Me contou que enquanto estava todo mundo discutindo, ele foi fazendo o desenho do nosso barco e que ficou muito feliz que conseguimos construir um barco novo para sair da ilha. Disse que colocou a nossa vela, com o pano amarelo da chita e que ainda acrescentou uma vara de pescar, pois tinha ouvido alguém falar que precisariam de vara para não morrer de fome durante a viagem de volta. Eu fiquei muito emocionado e pedi para ele se podia levar para casa o desenho depois que terminasse o Encontro. Ele abraçou a minha perna, disse que sim e me agradeceu muito, pois tinha gostado muito de morar na ilha e de viajar com a gente no barco.

A produção do desenho pelo menino pequeno reafirma a diferença de linguagens da infância. Ele parece não ter se sentido capaz de expor verbalmente suas opiniões na assembleia, assim como mostrar o seu desenho para o coletivo naquele momento, percebendo que existia

uma hierarquia entre as linguagens valorizadas naquela atividade. Por isso, esperou o final da atividade para contar que tinha desenhado, mostrando a sua compreensão e participação na dinâmica da ilha.



Figura 15-Desenho barco da ilha feito pelo menino pequeno no Encontro Regional

Fonte: Arquivo do autor, 2019.

Fiquei pensando depois sobre as dimensões da participação infantil dentro de um processo coletivo como esse da atividade da ilha. Se num momento a dimensão discursiva prevaleceu, dando prioridade para a participação das crianças maiores, durante a dinâmica esse menino mais novo pôde participar registrando a história no seu desenho, apresentando a maneira como imaginou e vivenciou aquele momento coletivo. Vale lembrar da experiência durante a Oficina Estadual, em que uma menina que ainda não dominava a escrita registrou as soluções com desenhos técnicos, ou o menino mais novo que fez a fogueira com os objetos que estavam no meio da roda, convidando todo mundo para brincar. Ou ainda, as curandeiras que produziram o repelente com barro e as crianças passaram no corpo. São maneiras de participar que trazem as diversas linguagens das crianças e que muitas vezes, pelo nosso olhar adultocêntrico, não são levadas em conta.

De que maneira trabalhar essas linguagens e dimensões da participação infantil em processos coletivos de escuta e decisões das crianças? Como fugir da dimensão discursiva de uma assembleia das crianças, que acaba por privilegiar a participação de determinadas idades em detrimento do silêncio de outras? São pontos que questionam a minha escolha da dinâmica

da ilha, pois, a princípio, ela previa uma participação através da fala e da escrita. As crianças ressignificaram, transformando-a de acordo com suas possibilidades e potências, trazendo as suas linguagens e participando aos seus modos. Assim, são questões e elementos que ficam como pistas para novas experiências com as crianças, na tentativa de pensar metodologias participativas que acolham as várias dimensões da participação infantil, nas suas diversas linguagens.

Ao final da nossa viagem de barco, Carol, educadora, liderança do movimento e diretora da escola, veio falar comigo sobre o horário e as mudanças na programação. Ela me disse que fizeram uma avaliação e que tomaram a decisão que o horário da tarde seria todo para a festa de encerramento das crianças. Antes reservado para o debate da alimentação saudável e da infância na Reforma Agrária Popular (RAP), acharam que valia mais a pena esse momento de comemoração e interação entre as crianças, do que “encher de conteúdo uma tarde de sábado” (Diário de Campo, 16 de nov. de 2019). Com isso, ela se propôs a dividir comigo o momento seguinte, do debate dos direitos das crianças, tentando abordar um pouco do que haviam pensado sobre o tema da RAP. Em cinco minutos combinamos um caminho de perguntas para a conversa coletiva com as crianças no pós-ilha. Chamamos todo mundo e nos sentamos em roda.

Eu iniciei a conversa retomando as histórias que elas haviam vivido na ilha deserta. Assim como na Oficina, fiz uma fala em que evidenciava os processos de decisão das crianças e as regras, leis e direitos que elas haviam criado na sociedade da ilha para poderem conviver e sobreviver. A partir daí falei sobre os direitos das crianças na sociedade que a gente vive e sobre a vida delas dentro dos assentamentos, dos acampamentos e do MST, de como elas participam dos encontros, das marchas e das lutas pelos direitos delas. A Carol pegou o gancho na minha fala dizendo que existem as lutas maiores, para transformar toda a sociedade, mas que também existem as lutas mais locais, dentro das nossas comunidades, nas quais também precisamos mudar muitas coisas e que as crianças também precisam dar a opinião delas sobre tudo isso.

Uma menina levantou a mão nessa hora e pediu para falar. “Achei muito legal a brincadeira na ilha porque senti que eu e as outras crianças estavam mesmo tomando algumas decisões. Me senti importante!” (Diário de Campo, 16 de nov. de 2019). Outras crianças também reforçaram a mesma ideia, dizendo que tinham se animado por discutirem as coisas e decidir como viveriam na ilha. A Carol disse, então, que tinha uma pergunta a fazer para as crianças: “Que coisas vocês crianças podem escolher ou decidir na vida de vocês?” e propôs uma rodada de respostas, para que todas as crianças pudessem falar.

Elas disseram que as decisões mais gerais da sua vida quem tomavam eram os adultos, ou seja, o pai, a mãe, tios/as ou avós e que sentiam que podiam decidir muito pouco sobre as coisas que realmente queriam. Algumas delas disseram que podiam escolher a roupa que iam usar ou que iriam para a escola, mas não podiam escolher o sapato a usar, pois muitas vezes a família não tinha dinheiro para comprar ou o sapato que gostavam não podia sujar indo para a escola, precisando guardar para uma festa, por exemplo. Outras disseram que só se sentiam à vontade para escolher a cor da caneta que usavam no caderno da escola, isto quando a professora deixava escrever de caneta, porque na maioria das vezes era só lápis grafite. Elas falaram também sobre decidirem como iam cortar o cabelo, se mais curto, deixar crescer, um corte diferente etc. No entanto, três meninas, um pouco mais velhas, relataram que nem isso deixavam escolher. Uma delas disse que quis cortar o cabelo curto e pintar, mas a mãe não deixou porque ia parecer menino. Outras duas relataram as suas dificuldades com o cabelo crespo, que antes a mãe obrigava a alisar, que agora estavam fazendo a transição capilar para usar os cachos naturais, mas que não estavam tendo muito apoio. A única decisão unânime que disseram que podiam tomar era sobre as brincadeiras que faziam nos grupos de amigos e amigas, na comunidade ou na escola. Contaram que podiam brincar do que queriam ou às vezes decidiam entre as crianças qual brincadeira seria primeiro e quais outras em seguida. Se revela aqui uma tensão também na gestão do próprio corpo.

As respostas das crianças me surpreenderam. Elas diziam se sentirem incomodadas pelo pouco espaço que tinham para decisões sobre a sua própria vida, principalmente nas relações no interior da família. Pela minha experiência como educador no MST, acompanhando muitos espaços de participação das crianças, imaginava que as crianças tinham mais poder de decisão sobre suas vidas, exercendo uma autonomia que eu via aparecer nos momentos coletivos entre as crianças na Ciranda Infantil. Contudo, os relatos mostravam algo diferente, deixando evidente a maneira como as relações de poder entre adultos e crianças não são pré-determinadas e podem variar mesmo dentro de uma família, de uma comunidade, de um movimento social, a depender do contexto, situações e espaços. Observo aqui uma perspectiva adultocêntrica que se reproduz também dentro do movimento.

Ainda um pouco confuso com a conversa coletiva, provoquei mais uma vez as crianças: “Mas, e no assentamento ou no acampamento, vocês podem decidir alguma coisa?”. Novamente a resposta foi negativa. As crianças diziam que só as lideranças adultas que podiam decidir. Que tinha a reunião dos adultos, as assembleias, mas que elas não podiam participar. Podiam até ouvir, só que não votar. Algumas delas falaram sobre a Ciranda Infantil, afirmando

que ali era o lugar que as crianças podiam decidir algumas coisas entre elas junto com as educadoras/es. Uma menina, um pouco mais velha, disse que

Giselle: Nas atividades da Ciranda a gente se reúne nos grupos, conversa, decide o que a gente quer e leva para as educadoras o que gente decidiu fazer. Tipo, uma vez a gente queria brincar antes de tomar o lanche, e eu e outras amigas batemos o pé, combinamos e falamos que a gente queria trocar a ordem do cronograma do dia, para brincar antes. A educadora topou, porque a gente era maioria, né?

Paco: E também, foi tipo aqui, nesse encontro. A gente tinha um grupo de crianças que fez umas reuniões com as educadoras, a Carol e a Elis, e fomos decidindo como ia ser, o que a gente queria que acontecesse, quais atividades e oficinas. E elas também nos falavam aquilo que achavam que ia dar certo e o que não ia, e também o quanto tinha de dinheiro para comprar materiais, ou pra convidar alguém, tipo assim, pra você estar aqui.

Paula: Foi isso mesmo que o Paco falou, mas eu vejo assim, que a gente pode decidir só quando é das crianças, sabe. Se é alguma coisa do acampamento, porque eu moro ainda num acampamento, é mais difícil alguém ouvir. (Diário de campo, 16 de novembro de 2019).

Observa-se como as crianças reconhecem que há uma separação dos espaços e tempos em que se é permitida a participação e decisão delas. Elas deixam claro que na Ciranda Infantil, que é o espaço das crianças no MST, elas se organizam, falam, decidem, batem o pé, formam maioria para terem suas opiniões levadas à cabo. Mas que, num outro extremo, no espaço adulto, como as decisões mais gerais sobre o acampamento, elas não são ouvidas. Há uma tensão latente que estrutura as relações internas no MST, e que meninos e meninas têm consciência das relações de poder geracionais nas quais estão imbricadas. No entanto, é interessante observar como é reorganizada essa gramática geracional quando o movimento social é provocado a reconhecer e promover a participação infantil. A organização do Encontro Regional mostra esse caráter de uma construção compartilhada entre adultos e crianças nas decisões e divisão de tarefas, como destaca P na sua fala. As relações geracionais não são estanques, sendo possível suas matizações e transformações de acordo com os contextos e ações dos sujeitos implicados.

Vendo que as crianças tinham se animado com o exercício da decisão coletiva na dinâmica da ilha e observando o incomodo delas com as relações na família e na comunidade, Carol propôs que as crianças pudessem se reunir em grupos e que pudessem levantar algumas coisas que elas quisessem fazer, construir ou que achavam importantes para as crianças dos assentamentos e acampamentos daquela regional em que viviam. Pediu também que pudessem escrever uma lista de coisas e propostas e que escolhessem uma demanda mais importante para apresentar para todo mundo. Enquanto as crianças se reuniam, Carol me lembrou de um dos objetivos do Encontro Regional, que era provocar essa participação mais ativa das crianças nos espaços de decisão do MST ali da região, e que sentiu que a dinâmica e a conversa havia

construído essa abertura das crianças de sentirem vontade de participar, terem suas decisões respeitadas.

A conversa animou as crianças. Elas então se reuniram nos pequenos grupos e foram escrevendo algumas demandas da infância ali na regional. Como o horário da festa estava se aproximando, nós educadoras/es avaliamos que não seria possível voltar para a conversa coletiva na roda. Pedimos, assim, que pudessem escolher alguém para representar o grupo, uma ou duas pessoas, para fazer uma conversa mais rápida com menos gente. As demais crianças ficaram livres para ir para a festa das crianças que estava iniciando, e um grupo de dez crianças, todas elas com idade entre 10 e 13 anos, se reuniu com a gente e apresentou as propostas que surgiram: mais oficinas culturais, construção de parquinho, de campo/quadra de esportes, espaço para a Ciranda Infantil, espaço para festas, escola no acampamento (que era o único território que não tinha escola) e mais momentos para elas se reunirem (encontros ou reuniões) uma vez que são crianças de três comunidades diferentes.

Carol e Elis pediram para elas anotarem todas as propostas em uma folha para deixar registrado as ideias das crianças e perguntaram se elas queriam apresentar isso na reunião da direção regional do Movimento, a reunião dos adultos onde se decidiam coisas. Elas logo se animaram. As educadoras disseram que poderiam levar as propostas para tentarem ver se algumas delas seria aprovada. E sugeri que escolhessem um grupo de crianças para participar dessa reunião com os adultos. As crianças decidiram que seriam quatro pessoas, duas meninas e dois meninos, contemplando uma igualdade de gênero, e que tivesse crianças de todas as três comunidades, dois aspectos destacados pelas próprias crianças como importantes para decidirem quem as representaria. Percebe-se uma compreensão de representatividade e da centralidade das questões de gênero nessa decisão das crianças. Após essa conversa e encaminhamentos fomos todos para a festa de encerramento do Encontro, que teve pula-pula, bolha de sabão gigante, bexigas, bolo, pipoca e muito suco natural. Foi um momento de muita diversão, brincadeiras e comemoração da realização de mais um encontro das crianças.

Eu não pude acompanhar o desenrolar dos encaminhamentos do final do Encontro Regional. Voltei para casa e mantive contato com as educadoras, tentando saber o que tinha acontecido, se as crianças haviam podido participar da reunião da direção do movimento social e levado as suas propostas para serem discutidas. Um mês após o Encontro Regional recebi uma mensagem de áudio no celular.

A reunião da direção adiou várias vezes e vai ser nesse final de semana agora. A princípio as crianças aqui do Denis se reuniram sim. Do Olga não consegui informação. Mas as daqui se reuniram e tiraram um plano de ação para 2020. Tá um processo bem interessante. A reunião da direção vai ser nesse final de semana e vamos ver se vai ter abertura. Eu não estou na reunião. Nem eu e

nem E, senão a gente ajudava. Então não sei como vai ser, sabe? De qualquer forma, mesmo se não rolar para esse momento, acredito que para o próximo role. Porque eu acredito que elas estão muito fortalecidas, tiraram uma linha de ação interessante. Agora nós [as educadoras] tiramos aqui como uma meta fazer as oficinas de arte, e aí a gente vai no Olga em janeiro, primeira quinzena de janeiro. Acredito que vai ajudar muito a potencializar essas ações, porque a gente acaba pelo menos provocando as crianças. Enfim, estamos nesse pé. (Carol, Mensagem WhatsApp, 4 de dezembro de 2019).

A áudio da Carol apresenta alguns elementos para análise desse processo mais amplo da participação das crianças no MST. O primeiro deles é sobre a continuidade da participação, no que estou chamando de sistemática de participação. A educadora relata que as crianças do seu assentamento se reuniram e tiraram um plano de ação para todo o ano seguinte e que estavam organizadas para participarem da reunião da direção. Há um acompanhamento por parte das educadoras que contribui na continuidade do processo, indicando mais uma vez a importância das relações intergeracionais para a participação infantil no movimento social. Um segundo elemento, é sobre a realização de oficinas culturais com as crianças, que foi uma decisão delas ao final do Encontro Regional sendo garantida pelas lideranças adultas. Ao mesmo tempo, a educadora entende que esse tipo de atividade pode potencializar ações que provocam as crianças a participarem de outros espaços e momentos.

Por último, vale ressaltar as dificuldades também dessa participação relatada pela educadora: a) as crianças dependem da agenda dos adultos para fazerem caminhar as suas decisões, precisando esperar acontecer a reunião da direção que foi adiada várias vezes; b) ela não tem informações sobre se as crianças do outro assentamento estão se organizando, isso porque grande parte das lideranças do setor de educação não vivem naquele assentamento e não conseguem acompanhar as duas comunidades de forma tão próxima (o outro assentamento, ainda que pertença a mesma regional, fica em outra cidade, o que dificulta o traslado e acompanhamento dos processos); c) a educadora diz que ela e a outra liderança não vão poder participar da reunião da direção e por isso não sabe se os outros adultos vão dar abertura para as crianças apresentarem suas pautas. Ela fala que se pudessem estar presentes, elas ajudariam nessa mediação.

A fala dela reforça, por um lado, a importância das relações intergeracionais para a participação infantil. Por outro, evidencia que a participação das crianças não está completamente implicada na estrutura organizativa do movimento, dependendo ainda de construir esse lugar de participação e da presença de educadoras adultas junto às crianças para cavar uma “abertura” dos adultos para essa participação, assim como legitimar as pautas das crianças. Essa contradição e dificuldades internas da própria estrutura do Movimento de acolher

e reconhecer a participação das crianças em todos os momentos e espaços do movimento social, fica claro em um trecho da entrevista com cinco crianças do assentamento que fiz logo após o Encontro Regional. Questionei-as sobre as reuniões no assentamento ou acampamento, tentando saber como era a participação das crianças.

Fábio: Mas nessas assembleias, nas reuniões dos adultos, as crianças nunca falam?
 Todas: Não!
 Giselle: Falar, não.
 Paco: Só gritar. (risos)
 F: Também não podem votar?
 Todas: Não.
 Dara: Só os adultos.
 G: É, só os adultos.
 Paula: Agora, quando é uma coisa referindo a nós, né...
 G: Aí sim.
 Paula: Quando é um lugar de brincar, assim, um parquinho, a Ciranda, o que tem que fazer na Ciranda, o que tá acontecendo lá. Aí a gente poderia falar as coisas.
 Paco: A gente até dava uns palpites, nós falava lá as coisas, mas ninguém dava ouvido.
 F: Ninguém dava ouvido?
 G: Na verdade a gente fala, e eles mesmo fala assim, que o que a gente fala é, tipo, coisa de criança. Eles não dão muita atenção para o que a gente fala, sabe? Talvez a gente tá falando uma coisa boba mesmo, não tem necessidade pra eles. E eles não levam em consideração, só pelo fato da gente ser criança, não leva em consideração o que gente fala, nossa opinião, sabe?
 F: Por isso que vocês falaram que vocês ainda não são Sem Terra, vocês são Sem Terrinha?
 Todas: É.
 F: Porque vocês só vão poder decidir depois, é isso?
 Todas: É. (dito com um tom mais fraco, sem muita certeza)
 F: Ou não? Vocês já estão decidindo e fazendo alguma coisa?
 G: Agora, igual, aquela reunião foi a nossa primeira decisão! [referindo a decidirem participar da reunião da direção]
 F: Vocês ainda vão ter a reunião, né?
 G: É, vamos ter!
 F: É segunda-feira. Está marcada a reunião. Não pode esquecer. (risos)
 (Entrevista Andréia, Giselle, Paco, Dara e Paula, 16 de nov. 2019)

As crianças apontam esse lugar menor dado as crianças, que não podem votar, não podem falar, ou quando fala não são levadas a sério. Interessante notar como apresentam uma gradação entre adultos e crianças, presente também na linguagem e identidade dos sujeitos, na questão da participação: por enquanto são Sem Terrinhas e por isso não podem decidir nada, mas quando forem Sem Terra, poderão. O incômodo evidente delas na conversa coletiva da atividade da ilha deserta, aparece na entrevista como relato desse limite da participação infantil. Acham chatas as reuniões e assembleias, pois só podem escutar e não podem falar e nem votar. Paula nos explica que há lugares e temas sobre os quais as crianças podem decidir: na Ciranda Infantil e sobre as questões das crianças, sobre brincar, sobre o parquinho, alguma atividade etc. São elementos que mostram as próprias crianças apontando os limites do MST sobre a sua participação, assim como apresenta a vontade delas em participar. Giselle é clara sobre isso,

quando fala que foi a primeira decisão que tomaram, de participar da reunião dos adultos, e se mostra muito animada com isso. Nesse sentido, ainda se faz presente no movimento uma compreensão de participação infantil restrita a temas supostamente de interesse das crianças. Compreensão tensionada pelas próprias crianças, que tem produzido novas reflexões e possibilidades de mudança.

Percebi, assim, que a presença de educadoras comprometidas com a infância ajuda a potencializar esses processos participativos, os quais demandam um acompanhamento mais de perto para que não se perca as ações e encaminhamentos diante de uma estrutura que ainda não está totalmente aberta para acolher a participação das crianças nas suas instâncias superiores de decisão. As relações intergeracionais internas ao movimento social, podem provocar as crianças, como a educadora disse na mensagem de áudio, a se organizarem e ir ocupando os espaços, como experiências práticas e cotidianas de participação que já estão ocorrendo, mas que dependem de outras relações para se efetivarem e terem alguma incidência a partir das demandas, propostas e necessidades das infâncias.

Interessante notar como a dinâmica da Ilha Deserta suscitou nas crianças as formas de auto-organização e de decisões coletivas que elas já experimentam no movimento social, seja acompanhando os adultos nas reuniões e assembleias, seja nas atividades da Ciranda Infantil e dos encontros das crianças. E a realização da mesma dinâmica em contextos diferentes trouxeram elementos interessantes para se pensar a participação delas no movimento social. Na Oficina, a atividade ganhou uma característica de performance, onde as crianças se propuseram ir além do simples debate, ao exploraram a ilha e utilizaram dos elementos concretos encontrados para construir as soluções imaginadas para a sobrevivência. A participação ali mesclou elementos e linguagens distintas como a brincadeira, a imaginação, o desenho (no caso da menina que não sabia escrever), a escrita e o discurso, que compuseram o processo de auto-organização das crianças. Além disso, a conversa posterior a atividade trouxe relatos sobre a vivência da luta cotidiana pelo acesso aos direitos negados, como o direito à educação.

No Encontro Regional, a dinâmica trouxe novos elementos, principalmente no debate final, em que a temática dos direitos das crianças não apareceu na discussão como esperado pelos adultos. As crianças trouxeram relatos e reflexões sobre o pouco espaço de participação e decisão delas sobre suas vidas no cotidiano das famílias, da escola e da comunidade. Elas discutiram os seus direitos, não a partir do conceito formal, mas de suas práticas e vivências, o que lembra a perspectiva dos direitos a partir de baixo (*rights from below*) de Liebel (2012). E, provocadas pelas educadoras, as crianças se animaram e se organizaram para participarem da

reunião da direção adulta do MST, levando suas pautas e propostas, na tentativa de terem as suas decisões reconhecidas, legitimadas e efetivadas dentro da estrutura do movimento social.

Ainda que eu não tenha conseguido acompanhar o desenrolar final desse processo, ele se apresenta aqui como elemento importante da participação política das crianças dentro do movimento social. Lembremos que foram as decisões políticas das crianças no Encontro Nacional que mobilizaram o MST de Minas Gerais a organizar a Oficina Estadual como espaço de auto-organização e participação das crianças na preparação dos Encontro Regionais. E que, dos encaminhamentos da Oficina, as crianças foram protagonistas no planejamento, organização, divisão de tarefas, coordenação e realização do Encontro Regional, no qual, ao final, encaminhou-se a continuidade da participação das crianças nas estruturas decisórias do movimento social.

Nesse sentido, a participação política das crianças no MST tem sido construída como um processo sistemático em que se promove espaços coletivos das crianças com a presença de educadoras/es e lideranças que contribuem para a manutenção dessa sistemática. Entendo aqui esse processo como um aprendizado em movimento. Participar, no movimento, se aprende participando. Seja nas lutas, nas marchas, nos encontros, reuniões, na Ciranda Infantil etc. as crianças são convocadas a falar, propor, escutar, decidir, num exercício de participação que mobiliza um dos princípios da educação no MST que é a auto-organização. Auto-organização que acontece a partir das relações entre adultos e crianças, onde muitas vezes os adultos ocupam um lugar de garantir as condições necessárias para a realização das atividades das crianças, além do lugar de educadoras/es na mediação dos processos vividos. Como afirma Edna Rosseto,

A auto-organização para o MST implica em que os sujeitos tenham tempo e espaço autônomos para encontrar-se, discutir suas próprias questões, tomar suas decisões. Desse modo, a auto-organização é destacada como conteúdo pedagógico, para desenvolver a consciência organizativa das crianças. Em relação ao processo de criação e funcionamento dos coletivos é necessário que as crianças tenham um espaço de liberdade e iniciativas suficientes para organizar a vida nestes coletivos, sob orientação dos Educadores e Educadoras. (ROSSETTO, 2009, p. 56)

Ao trazer esses dois eventos/momentos, que fazem parte de um mesmo processo, pudemos refletir sobre possíveis formas de participação política que as crianças tem construído em suas experiências como sujeitos participantes de um movimento social. Se, por um lado, elas integram o movimento como parte da família que ocupa a terra, por outro, a construção da identidade Sem Terrinha, como atores políticos e protagonista da luta pela terra, se dá pela permanência (na conquista da terra) e vivência na dinâmica dos espaços do movimento social que tem como objetivo a construção de um projeto político alternativo, que incluam as infâncias

como sujeitos políticos participantes de todos os processos. A experiência social que compartilham, como atores coletivos, modifica e constitui uma outra infância, que atua politicamente, tem consciência política, que atravessa todas as dimensões da sua vida, mas que não se faz sem tensões.

5. Tempo acampamento: resistência, arte e participação infantil

Em diferentes momentos desta tese destaquei a maneira como o contexto social marcou, em seus diferentes tempos e espaços, o desenho da pesquisa, as escolhas e as possibilidades dos espaços de observação. O contexto foi um elemento estruturante do processo de investigação e de escrita. Neste capítulo trago dois momentos do campo que foram definidos pelas condições concretas vividas pelos sujeitos da pesquisa: a resistência à ordem de despejo e a reforma da Escola Popular do acampamento Marielle Vive, localizado no município de Valinhos, no interior do estado de São Paulo. Contexto que possibilitou um tipo de observação e envolvimento do pesquisador no processo de mobilização política junto às crianças Sem Terrinha.

Fui convidado a contribuir com a luta das famílias e das crianças contra o despejo. Realizei, junto à um coletivo de artistas visuais, uma primeira atividade na Ciranda Infantil do acampamento durante o evento “Almoço da Resistência”, na qual fizemos uma oficina de xilogravura que possibilitou as crianças expressarem seus sentimentos sobre a luta contra o despejo. As atividades continuaram entre agosto de 2019 e fevereiro de 2020, período em que a comunidade se manteve mobilizada contra o despejo, que já havia sido suspenso duas vezes naquele período. Articulado à essas atividades, realizei uma imersão de uma semana na comunidade acampada, na qual acompanhei a participação das crianças na reforma da Escola Popular do acampamento e, principalmente, a participação delas na pintura do muro externo da escola. O trabalho de campo foi interrompido com o início da pandemia, a qual também contribuiu para a suspensão temporária dos despejos possibilitando um respiro à comunidade, que ainda vive na insegurança da manutenção das famílias na terra ocupada.

O acompanhamento desses momentos de campo me possibilitou a observação da participação política das crianças no cotidiano de acampamento recentemente formado e dentro de um processo de intensa mobilização política, de luta e resistência. Cotidiano que foge da ideia de estabilidade e rotina. Assim, as experiências aqui relatadas são todas atravessadas por esse contexto, que acaba por demarcar uma politização inerente à vida e ações daquelas crianças, bem como as tensões e inseguranças inerentes a um cotidiano marcado pela imprevisibilidade. Ao colocar em evidência o envolvimento delas nas atividades de luta do

acampamento, trago aqui mais uma dimensão da participação política das crianças Sem Terrinha, que também compõe a sistemática de participação das crianças no MST. Dimensão que foge dos grandes eventos, encontros e oficinas, e que se dá nas práticas cotidianas em que se faz necessário inventar diversas formas e capacidades de ação de acordo com o contexto que se apresenta. O tempo de acampamento, e a necessidade de resistência, mobilizou as estruturas submersas do período de latência (MELUCCI, 2001), ideia que já apresentei no capítulo anterior. Tento aqui retirar essas práticas da invisibilidade, dando destaque às maneiras como aquela comunidade acampada tem possibilitado às crianças participarem junto aos adultos da luta coletiva pela terra ocupada. São exemplos em que podemos ver a movimentação de toda a estrutura do MST na garantia da participação infantil.

Seja nas mobilizações de resistência, nas atividades da Ciranda Infantil ou na reforma e pintura da Escola Popular, a participação infantil, quando situada no cotidiano da luta pela terra, mostra como as crianças ganham certo protagonismo nas suas ações políticas na relação com os adultos. Se por um lado, a presença delas acaba por servir de argumento contra o despejo, por forçar o Estado cumprir e garantir os direitos das crianças à proteção e, principalmente, o direito à educação; por outro, na participação direta das crianças nas ações políticas do acampamento, elas instauram novas formas de participação, que contribuem para o fortalecimento coletivo para a resistência. Elas lançam mão das linguagens infantis, como das artes, da música, da brincadeira, questionando as formas adultas tradicionais de participação, centradas principalmente na forma discursiva. Dessa maneira, abordo neste capítulo outras formas e dimensões da participação das crianças Sem Terrinha que me ajudam a ampliar e complexificar o que estou chamando de participação política das crianças.

5.1. Almoço da Resistência e Xilogravura

Tenho acompanhado as atividades da Ciranda Infantil com as crianças do acampamento Marielle Vive desde 2018, quando pude participar do primeiro Encontro das crianças Sem Terrinhas no mês das crianças, em outubro. Um dia cheio de atividades, oficinas, brincadeiras, espetáculos e muita diversão. O acampamento estava em festa. Crianças corriam, gritavam, brincavam, enchendo o ambiente de movimento e vida. Em meio à tanta luta e resistência, a participação das crianças renova a esperança de continuar lutando por uma vida digna, pelo direito à terra, à casa, ao lazer, à educação etc. Direitos tão básicos e que são retirados das pessoas ou são de difícil acesso a grande parte da população brasileira. E estavam lá, as crianças me ensinando com uma música delas: “Sou Sem Terrinha do MST/ Acordo todo dia para lutar você vai ver./ Por terra, por escola, saúde, educação./ Desse meu direito eu não abro mão”.

Desse dia em diante comecei a acompanhar um pouco mais de perto as atividades quase cotidianas com as crianças no acampamento. Utilizando a antiga estrutura de uma escola, o povo acampado a reformou e criou ali alguns espaços de atividades.

Um em especial para as crianças: a Ciranda Infantil. Todos os finais de semana um grupo de pessoas é responsável pelas atividades com elas. Se reúnem semanalmente para discutir, avaliar e planejar as atividades educativas que realizarão. Se dividem em turnos, por atividades ou por dia, para poderem garantir às crianças que tenham um processo educativo a partir da sua vivência e experiência dentro do acampamento. Para além das educadoras e educadores responsáveis que moram no acampamento, a comunidade tem tido apoio de diversos grupos e pessoas para realizarem oficinas nesses dias. Eu sou uma dessas pessoas.

Pude propor alguns dias de brincadeiras cantadas, brincadeiras de roda, retomando um pouco da cultura da infância e da cultura infantil. Além disso, aprendi com as próprias crianças as brincadeiras e músicas que sabem, compreendendo que elas também são educadoras daquele espaço e podem ensinar aos adultos seus pontos de vista sobre o mundo.

Em outro momento conseguimos realizar uma oficina de xilogravura com crianças de 0 a 12 anos. As crianças desenharam primeiramente em papel e depois copiaram os desenhos nos pedaços de madeira. Com bastante empenho fizemos dos pedaços de madeira um grande carimbo e passamos os desenhos para uma folha de papel especial. Pronto! Todas as crianças produziram suas primeiras xilogravuras. Tal oficina ganhou destaque no acampamento. Realizamos também com adultos durante um almoço coletivo e diversas outras vezes com as crianças.

Nos últimos meses pude estar mais próximo do cotidiano do acampamento. Diferente dos finais de semana, minha pergunta era: onde estavam as crianças durante os dias da semana? Uma resposta óbvia era: na escola! Em turnos diferentes, crianças menores e maiores vão para a escola todos os dias e quando chegam se espalham pelas ruas do acampamento, chegando em suas casas. Por ali elas estão em todos os lugares. As ruas do acampamento se apresentam como espaço livre e tranquilo para brincarem. Em alguns cantos crianças soltam pipa. Noutros brincam com bonecas, carrinhos, pião, bicicletas etc. O lugar mais ocupado é o campo. Ali jogam bola, brincam de pega-pega, fazem oficinas de capoeira e inventam seu cotidiano compartilhado com o coletivo de crianças da comunidade. Muitas vezes, quando não estão no campo, estão próximas ao espaço coletivo da escola do acampamento. Ali acompanham as atividades dos jovens, as reuniões dos adultos, as oficinas de comunicação, de artesanato, de agroecologia e as visitas externas. Elas estão por todas as partes! Vivem e constroem o cotidiano do acampamento! E aprendem, muito, a lutar todos os dias por seus direitos.

A escola, agora é a Escola Popular Luis Ferreira. Foi reformada com ajuda de todo o acampamento, inclusive das crianças. Esses pequenos sujeitos estiveram ali, dia a dia, construindo um pedacinho desse sonho em homenagem ao acampado e lutador Luis Ferreira, que foi morto, covardemente atropelado. Seu Luis, como era conhecido, era aluno da Educação de Jovens e Adultos que acontecia ali na escola, bem no espaço compartilhado com as crianças. Enquanto seu Luis aprendia a ler, as crianças também o ajudavam. Ele ensinava a elas as belezas da vida e se encantava todos os dias com a beleza das palavras. As crianças Sem Terrinha deixaram sua marca na reforma da escola, marcando com suas próprias mãos a participação infantil nessa história compartilhada de luta e construção da comunidade do acampamento Marielle Vive.

Todos os dias as crianças me ensinam. Eu pensava que eu ensinava alguma coisa. Agora só sei de uma coisa, que me dizia um desses poetas que vê beleza nas crianças: quando eu crescer eu vou virar criança. (Carta escrita por mim para integrar ao Dossiê entregue à juíza do processo da ocupação da área do acampamento, 21 de novembro de 2019)

Escrevi a carta acima em novembro de 2019. Naquele momento, o acampamento estava vivendo o seu terceiro momento de resistência a um possível despejo. As cartas e relatos dos apoiadores do acampamento iriam compor um dossiê a ser entregue à juíza do caso, servindo como documento no processo para evidenciar o quanto a comunidade acampada cuidava da sua gente, gerava trabalho e renda, movimentava relações com entorno do acampamento e a cidade,

se preocupava com a educação das crianças, assegurando diversos direitos não garantidos pelo Estado.

Enquanto escrevo estas linhas a comunidade está nas ruas, em frente ao fórum do município, na sua sexta mobilização para tentar permanecer na terra: no final de março de 2022 encerra-se o prazo⁶⁵ da proibição de despejos e reintegrações de posse contra famílias vulneráveis durante a pandemia da COVID-19⁶⁶. Os relatos que aqui trago fazem parte desse processo de resistência das famílias e das crianças para ficarem naquele chão e conquistarem o direito à terra. Não foi fácil escrever esse capítulo sem poder estar ao lado das famílias e crianças nessa luta. Por vezes fugi da frente do computador para estar na rua, outra vez minha ação política foi de garantir o registro da história do acampamento. Assim, para além de um texto acadêmico, este capítulo é, também, um documento da história de luta das crianças Sem Terrinhas acampadas naquele território escrito por alguém que participou deste processo.

Trago aqui os relatos de uma pequena parte do que as crianças têm vivenciado cotidianamente na luta que compartilham com os adultos pelo direito à reforma agrária. Relato de uma experiência de pesquisa que evidencia como o contexto condicionou os espaços e momentos da pesquisa e levou o pesquisador a se engajar ainda mais nas ações políticas junto às crianças acampadas. O meu lugar de educador-pesquisador ficou ainda mais explícito quando a demanda concreta da luta se coloca como necessidade em meio ao processo de investigação.

Meu contato com acampamento ocorreu em outubro de 2018, no Encontro Sem Terrinha realizado na área ocupada. Naquela oportunidade conheci algumas crianças e uma educadora que tinham participado do Encontro Nacional alguns meses antes, as quais se animaram em participar das entrevistas para a minha pesquisa⁶⁷. Além disso, nas conversas com as lideranças do acampamento, fui convidado a contribuir com a formação das/os educadoras/es infantis da

⁶⁵Durante a pandemia foram aprovadas diversas medidas provisórias e leis que determinavam a suspensão dos despejos e reintegrações de posse por compreensão de que há uma vinculação direta entre o direito à moradia e a proteção à vida e à saúde. Em maio de 2021 foi aprovado na Câmara dos Deputados Federais o projeto de lei 827/2020, promulgado somente em outubro daquele ano virando a Lei 14.216/2021, suspendendo os despejos até o final de 2021. Em dezembro o Supremo Tribunal Federal (STF) aprovou a extensão de prazo para o dia 31 de março de 2022. Mais informações, ver: <https://www.cartacapital.com.br/politica/camara-aprova-suspensao-de-despejos-na-pandemia-em-ambito-nacional/>; <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/maioria-do-stf-mantem-suspensao-de-despejos-ate-marco-de-2022>

⁶⁶Após uma mobilização nacional, os movimentos sociais do campo e da cidade conseguiram uma nova prorrogação do prazo para final de junho de 2022, sob o argumento que a pandemia ainda não chegou ao fim e continua o risco às famílias vulneráveis. Após essa data pode ser retomada o processo de despejos das famílias acampadas.

⁶⁷Nenhuma das três crianças participaram das entrevistas desta tese. Na primeira ameaça de despejo, a família de duas crianças saiu do acampamento por receio e segurança da família. No caso da terceira criança, cheguei a combinar a entrevista com ele algumas vezes, mas não conseguimos realizar de fato a nossa conversa. Com o advento da pandemia, perdi o contato com ele e não consegui retomar até o final desta tese.

comunidade. A partir desse primeiro contato, achei que seria interessante acompanhar as experiências de participação das crianças a partir do cotidiano de um acampamento.

Baseado na minha experiência pessoal, de ter acompanhado outras ocupações de terra e de acampamentos sendo formados, eu sabia que a vida comunitária nesses momentos tem uma dinâmica mais agitada, com muitas reuniões, eventos, atividades, presença de apoiadores, mobilizações políticas etc. Essa era uma característica que me chamava atenção, pois era notável a presença das crianças em todos esses tempos e espaços do acampamento, o que tornava importante observar a maneira como participam da construção da vida em comunidade.

Dou destaque aqui a temporalidade da ocupação como um elemento importante a se considerar para a análise da participação das crianças neste capítulo. O “tempo acampamento” (LOERA, 2014) apresenta uma vivacidade nas dinâmicas e formas organizativas da luta pela terra realizada pelo MST, onde se percebe a mobilização cotidiana de toda a comunidade e das redes de apoio. Essa temporalidade da luta traz implicações para a vivências das crianças e as experiências de participação infantil nos acampamentos, que acabam por se diferenciar das experiências das crianças de um assentamento com alguns anos de existência, ou das vivências delas nas mobilizações, marchas, protestos e eventos. O tempo acampamento traz

o sentido pedagógico do cotidiano da organização e da vida em comum das famílias sem-terra debaixo de lonas, em situação de extrema precariedade material (...). Um sentido que nos remete ao processo através do qual um conjunto de famílias que mal se conhecem e que, na maioria das vezes, portam costumes e heranças culturais tão diversas entre si, acabam por reconhecerem-se em uma história de vida comum, e em sentimentos compartilhados de medo, de dor, de fome, de frio, mas também de convívios fraternos e pequenas alegrias nascidas da esperança de uma vida melhor, que aos poucos lhes identifica como grupo: o acampamento como espaço social de formação “identitária” de uma coletividade em luta (CALDART, 2012, p. 179).

Nas entrevistas que realizei, as crianças contam um pouco das suas experiências e memórias desse tempo vivido nos acampamentos.

Fábio: Teve alguém que nasceu aqui no assentamento?

Paco: Eu nasci. Desde de que eu nasci, eu tô no movimento.

F: Você não lembra de você fora do movimento?

PC: Não, não. Nem, nossa senhora...

F: E vocês vieram pro acampamento depois?

Todas: Aham.

F: E aí, como é que vocês lembram do acampamento, da casa? E depois como é que mudou?

Paula: Eu achei que no começo é muito difícil, pra você acostumar, né, tipo, não tem luz. Aí tem que morar em barraco, aí vem a chuva...

Andréia: Fica quente...

Giselle: A chuva molha porque é barraco de lona...

P: O vento parece que vai carregar a lona, sabe? Eu convivi duas vezes que a barraca subiu, assim, destruiu tudo. Isso é muito triste. Você tá lá e... se você tivesse na sua casa, isso não iria acontecer, mas você quer, você insiste ali, que sabe que vai dar certo um dia. Mas, acho que, essa parte tem que lutar, né, pra você conquistar o que você quer.

PC: Acho que uma das coisas que eu mais gostei na minha vida foi estar em um acampamento.

F: Por quê?

G: É difícil, mas é legal. Porque depois você olha pra trás e fala ‘meu deus do céu, nem eu acredito que eu dei conta’.

PC: Principalmente nas férias. A gente acordava cedasso, dormia tarde, fazia, nossa... brincava o dia inteiro. Nossa, muito bom, muito bom... não precisa de energia não (risos).

(...)

F: E aí, o que vocês acham dessas reuniões com os pais?

PC: Assim, assembleia, é ruim...

F: É ruim? (risos)

PC: Nuu...

G: É um pouquinho chato.

A: Não tem nada pra fazer, tem que ficar lá escutando.

G: No início é mais legal, porque você escuta as coisas assim, é muito ação, muita coisa...

A: É.

G: ...aí, vai, faz acontecer. Aí depois que as coisas vão acalmando, principalmente depois que vira assentamento, aí já vira aqueles probleminhas de rotina.

A: Qualquer coisinha, uma briguinha ali...

Todas: É.

(Entrevista Andréia, Giselle, Paco, Dara, Paula, 16 de nov. 2019)

Fábio: E vocês lembram quando vocês foram lá pra onde é o assentamento hoje?

Maya: Eu acho que entrei com meses.

F: Mas você já tinha três anos?

Camila: Eu já tinha três anos.

F: E você lembra?

C: Eu lembro mais ou menos.

F: O que vocês lembram dessa época?

C: Bom, eu lembro que lá o povo era muito mais reunido, sabe? Eu lembro que lá era umas casas mais simples, tinha mais barraca, sabe? Não tinha casa igual aquelas casas assim, ó, igual hoje (aponta para casas de alvenaria). O assentamento não era tão desenvolvido como é hoje, entendeu. Aí, por exemplo, hoje lá eu tenho minha própria casa. Lá, muito tempo antes eu morava numa casa só que não era uma casa minha, minha, por causa que eu morava com a minha vó. (...) Aí depois nós foi, consegui nossa terra e mudou para a nossa... construímos a nossa casa.

F: E vocês lembram de morar em barraco?

M: Eu não lembro, mas meu pai lembra. Porque meu pai... não sei se tava aqui no Denis, mas tava chovendo, barraca de lona, o vento tava querendo levar as barracas. E sabe, passou aquele aperreio. Sempre quando chove, ainda era de barraca, sempre as pessoas passam um pouquinho de aperto. Falando que é pouco mas é muito.

(Entrevista Maya e Camila, 16 de nov. 2019)

Fábio: E quando sua mãe veio para cá, o pessoal já estava aqui ou ela veio na ocupação?

Maria Tereza: Veio na ocupação. Aqui não tinha nada, só tinha cana e mato.

F: Só tinha cana e mato. E você lembra de vir com sua mãe para cá?

MT: Lembro.

F: Você tinha quantos anos?

MT: Tinha acho que seis anos e alguns meses.

F: Me conta o que você lembra de quando você veio com a sua mãe pra ocupação.

MT: Eu me lembro que não tinha quase ninguém aqui. Tinha por volta de umas cinco e seis pessoas. E era, tipo, um espaço muito grande. Não dava para ver nada. Só tinha mato, mais mato, mais mato. Era muito difícil de passar. Aí minha mãe, tipo, ela veio, eu e meu vô de carroça. Eu me lembro que, tipo, tinha tanto mato que não dava pra ver.

(...)

F: E você lembra se tinha outras crianças quando você veio para cá?
 MT: Não, só depois dos meus oito ou nove anos que apareceu outras crianças.
 F: E como que era nesse começo assim, as famílias viviam tudo juntas ou já separou nos lotes?
 MT: Tinha gente que não tinha casa e, tipo, vamos supor, uma família era junto com a outra. Fazia casa, uma casa aqui, outra lá. Era tudo apertado porque não tinha muito terreno ainda. Tinha só mato, mais mato, mais mato.
 (...)
 F: E quando chegou essas crianças, o que vocês faziam aqui?
 MT: Geralmente tinha Cirandinha.
 F: Tinha Ciranda?
 MT: Tinha.
 (...)
 F: E como era a Ciranda? Era um espaço que tinha, um barraco?
 MT: Era aqui, nesse mesmo lugar.
 F: Nesse mesmo lugar que a gente está hoje? Onde é o Memorial.
 MT: É. Geralmente acontecia com uma rodinha com bastante pessoas, aí tinha brincadeiras, tinha músicas...
 F: Que tipo de brincadeiras que vocês faziam que você lembra?
 MT: A gente brincava de corrida, de pique-esconde, pique-pega, pique-vela, pique-alto, de muitas brincadeiras que não tem como eu descrever.
 (Entrevista Maria Tereza, 07 de nov. 2019)

As crianças entrevistadas relatam o tempo de acampamento como um momento difícil, caracterizado pela precariedade das condições de vida, onde tiveram que viver sem luz, sem água, debaixo de barraco de lona, com vento e chuva que molha dentro de casa. Ao mesmo tempo, compreendiam este tempo como de sacrifício para a conquista da terra, em que têm que passar um pouquinho de aperto, mas com a esperança de que aquela luta vai dar certo um dia. Ao mesmo tempo, é um período de muita ação, de muita coisa acontecendo, muita reunião, em que a vida é mais junta, do povo mais reunido, os barracos são mais próximos e o sentido de comunidade se faz presente, numa solidariedade cotidiana para a sobrevivência na terra ocupada. Um dos meninos diz que é o tempo que mais gostou de sua vida, enquanto outra menina ressalta a importância de viver aquele processo e de olhar para trás com orgulho por ter passado por tudo aquilo, mas conquistado a terra.

Observa-se que, num contexto em que atuação política faz parte do cotidiano infantil e informa os processos de socialização, a resiliência diante das privações materiais constitui um valor moral que informa uma identidade coletiva, partilhada entre adultos e crianças. Por outro, a condição geracional informa as avaliações das crianças, ao destacarem os momentos de brincadeira e liberdade, contrapostos aos de organização política em assembleias, fundadas numa lógica adulta, apreendida como entediante pelas crianças.

Relatos como esses que ouvi das crianças, mas que vivi e ouvi de muitos e muitas acampados/as, compõem esse sentido compartilhado da temporalidade vivenciada no período de acampamento. A intensidade e importância que o MST e os sujeitos que dele fazem parte dão à

essa temporalidade foi o que me levou a querer pesquisar o cotidiano das crianças em um acampamento.

Como já discutido no capítulo metodológico desta tese, a minha entrada em campo foi sendo construída desde aquela primeira visita ao acampamento. Fui me aproximando aos poucos da comunidade, mobilizando as redes de relações com lideranças e direções do Movimento até conseguir participar de uma reunião da coordenação geral do acampamento, onde foi aprovada a minha pesquisa com as crianças e a minha presença na comunidade. Contudo, o que realmente marca a minha entrada em campo foi o convite que recebi para a realização de uma atividade com as crianças no dia do evento “Almoço da Resistência” – evento organizado para mobilização das famílias e apoiadores contra a ordem de reintegração de posse recebida pela comunidade.

Eu ainda não havia me preparado para essa entrada em campo. Vinha construindo as relações para iniciar atividades com as crianças, mas não tinha nenhum planejamento de como e quando começar as idas a campo. Fiquei sabendo sobre a ordem de despejo por um grupo de mensagens do celular e estava me organizando para estar presente no dia do “Almoço da Resistência”. Foi quando recebi uma mensagem no celular da educadora responsável pela Ciranda Infantil do acampamento, em que ela solicitava ajuda para a atividade com as crianças naquele sábado, pois o coletivo de educadoras/es não havia conseguido planejar nenhuma atividade que pudesse acolher as crianças, naquele momento tenso que estavam vivendo. Ela relatou-me que alguns meninos e meninas estavam com medo da polícia, com receio de derrubarem os barracos de madeira e lona em que viviam e inseguras por terem que deixar o acampamento. Me comprometi prontamente com aquela tarefa. Eu não tinha nada em mente naquele momento, mas avaliei que não seria o momento de recusar a ajuda.

Naquele dia, peguei-me revisitando os relatos das atividades que realizei durante oito anos na Ciranda Infantil de um outro acampamento da mesma região. Fiz parte de um coletivo de educadores/as populares que realizava atividade com as crianças, aos sábados pela manhã, experiência que pude analisar na minha dissertação de mestrado. Lembrei de um desses sábados em que as crianças se mobilizaram contra a possibilidade de despejo de um assentamento do MST. Elas nos pediram para fazer cartazes, faixas e instrumentos musicais, pois queriam realizar uma passeata para manifestar o seu apoio à luta das famílias. Tocado por aquela memória afetiva, imaginei que seria importante pensar em uma atividade que as crianças pudessem expressar os sentimentos provocados pelo processo de resistência ao despejo.

Naquela semana, tive uma reunião com algumas amigas e amigos que haviam manifestado interesse de conhecer o acampamento. A reunião aconteceu no ateliê do coletivo

Xilomóvel⁶⁸, e durante a conversa comentei sobre o convite que recebi e perguntei se não queriam me ajudar. Na mesma hora todas/os toparam e sugeriram fazer uma oficina de xilogravura. Eu conhecia a técnica, mas nunca tinha trabalhado isso com crianças. Contei da minha preocupação sobre o momento que elas estavam vivenciando e que seria importante escutá-las e dar vazão as suas emoções. Disseram que a oficina previa um momento anterior de conversa coletiva para levantar temas possíveis para a criação dos desenhos a serem feitos na madeira, e que poderíamos provocar as crianças a compartilhar seus sentimentos sobre o processo que estavam vivendo. Separamos os materiais necessários, colocamos no carro e no sábado bem cedo estávamos no acampamento.

A área de pouco mais de 130 hectares foi ocupada em abril de 2018 por mais de 700 famílias (falavam de mais de 300 crianças na época)⁶⁹. A fazenda estava abandonada há muitos anos. Os proprietários usaram a estratégia de valorizar a terra por meio especulação imobiliária, já que a região é ocupada por condomínios de luxo, e vendê-la a alguma empresa do ramo. A ocupação se deu sob o argumento de que a terra não estava cumprindo a sua função social, termo previsto em lei⁷⁰ e que é considerado um crime constitucional, sendo assim passível de reforma agrária.

As famílias vivem em barracos de madeira e lona. Sem água, sem luz, sem esgoto, sobrevivem pela auto-organização interna das famílias Sem Terra. Desde o primeiro dia de ocupação existe uma cozinha coletiva⁷¹ que serve três refeições diárias aos acampados. Conseguiram duas caixas d'água grandes que ficam ao lado da cozinha, onde as famílias fazem filas todos os dias para encher seus galões para ter água para cozinhar, tomar banho e banheiro. Dali também tiram a água para regar as hortas em que são produzidos os alimentos para o consumo interno (de cada família e para a cozinha coletiva), como também vendem o pouco que sobra em feiras da região. De uma área degradada, com solo batido e pouco verde, a área se transformou em um território produtivo, agroecológico e com muita vida. Processo que evidencia uma disputa de lógicas: de um lado a lógica do capital, dos empresários do ramo imobiliários, de outro a lógica da reforma agrária, da produção de alimentos e conquista de direitos para centenas de família.

⁶⁸O Xilomóvel é um ateliê itinerante, equipado com todo o material necessário para a prática da xilogravura - técnica da gravura em madeira. Saber mais em: <http://xilomovel.com.br/>.

⁶⁹Atualmente vivem no território 450 famílias, entre as quais vivem um total de 150 crianças, segundo dados da própria comunidade acampada.

⁷⁰Estatuto da Terra, Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14504.htm

⁷¹Montada desde o início, a cozinha nunca parou de funcionar. Diariamente, produz comida para mais de cem famílias acampadas.



Figura 16-Vista aérea do Acampamento Marielle Vive

Fonte: Júlio Matos, jornal Brasil de Fato⁷², 2020.

Em todo início de ocupação dois espaços são sempre garantidos, a cozinha e o espaço educativo das crianças, a Ciranda Infantil. Era para lá que estávamos indo naquele sábado. Às vezes é preciso a mobilização das próprias crianças para reivindicarem um espaço próprio, como vemos no trecho da entrevista abaixo, em que os irmãos Bruno e Benjamin contam a experiência anterior deles em um outro acampamento da mesma região no interior do estado de São Paulo.

Fábio: E quando vocês chegaram nessas ocupações ou antes mesmo, tinha muita reunião?

Bruno: Tinha.

F: Vocês participavam da reunião?

BR: Aham.

F: Vocês estavam sempre presentes? Vocês lembram dessas reuniões.

BR: Não.

Benjamin: Eu lembro.

BR: Ele lembra, eu não.

BE: Eles falavam de como eles, se eles iam resistir ou não. Depois eles ficavam falando de...

BR: De força.

BE: ...é, de como eles iam puxar a força. (...) Depois eles falavam, bem no começo, de como iam fazer a Ciranda das crianças. Tinha um grupo. Cada grupo era responsável de uma coisa. Tinha do almoxarifado lá. Tinha da comida comunitária e da Ciranda das crianças. E os homens que faziam os barracos.

F: E as crianças, nessas reuniões, elas podiam falar?

BE: Não.

⁷²Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/11/19/agroecologia-e-resistencia-popular-no-acampamento-marielle-vive-em-valinhos-sp>>. Acesso em: 08 de mai. 2022.

F: Vocês não davam opinião nenhuma?
 BE: Não.
 BR: O que é dar opinião?
 F: Dizer alguma coisa que vocês queriam fazer ou decidir.
 BE: Nós podíamos falar lá.
 F: Vocês podiam falar?
 BE: Podia.
 F: Vocês chegaram a falar alguma vez?
 BE: Aham.
 F: O que? Vocês lembram?
 BE: Eles não iam fazer Ciranda. Eles não iam nem lembrar de fazer Ciranda com as crianças. Aí nós juntou um monte de criança. As crianças não tinha nada lá para brincar. Tipo pega-pega e essas coisas cansou já. E a gente já conhecia o acampamento inteiro já. Aí a gente falou na reunião que nós queríamos Ciranda.
 F: E aí o que o pessoal falou?
 BE: Que iam construir.
 (Entrevista Bruno e Benjamin, 05 de nov. 2019)

Percebe-se neste trecho como, no interior de relações intergeracionais de poder, as crianças foram capazes de mobilizar-se coletivamente para reivindicar um espaço delas, negociando com os adultos uma pauta específica, fundada no direito ao brincar e ao lazer.

Na chegada ao acampamento há um portão de madeira com a bandeira do MST esticada e o nome do acampamento escrito nas tábuas do portão: Marielle Vive. Para os não moradores, ao chegar é preciso informar na portaria o nome, número do documento de identidade e o motivo pelo qual está visitando a área. A portaria é uma das tarefas coletivas realizada por todos da ocupação. As famílias estão organizadas em trinta e três Núcleos de Base, divididos por agrupação de barracos próximos. Há uma escala de trabalho diária em que são feitos rodízios de algumas funções da ocupação, como a portaria, a segurança, a cozinha coletiva, a Ciranda Infantil etc. Essa estrutura garante a presença das famílias no acampamento, seu envolvimento nas atividades de manutenção da ocupação, funcionando, principalmente, como uma das formas de participação das famílias. As questões mais gerais do acampamento são discutidas nos NBs. Os representantes de cada NB, geralmente um homem e uma mulher, compõem a coordenação geral do acampamento. Semanalmente também se realiza a reunião dessa coordenação, em que participam quase setenta pessoas. Foi em uma dessas reuniões que, como relatado, tive a aprovação da minha pesquisa com as crianças.

Ao passar a portaria, do lado esquerdo, logo se vê a escola do acampamento: uma construção deteriorada que foi sendo recuperada pela população acampada. Paramos o carro próximo a entrada da escola e descemos os materiais até a sala da Ciranda. Ainda estava vazia. Algumas educadoras limpavam o local. Aproveitamos para organizar as mesas e cadeiras em duas grandes mesas paralelas. Como faltavam alguns minutos para a hora combinada, fui observar o movimento na ocupação.

A escola fica quase na entrada do acampamento. O prédio era uma antiga escola frequentada pelos filhos e filhas dos trabalhadores rurais da antiga fazenda. Ela tem duas salas, dois banheiros e uma sala grande ao fundo. Desde o início do acampamento a primeira sala do espaço foi destinada à Ciranda Infantil, onde ocorrem semanalmente, aos finais de semana, as atividades com as crianças. Essas atividades são realizadas por educadoras/es infantis, os quais são as/os acampadas/os e que fazem parte do setor de educação do acampamento. Ali também se reúnem toda a semana para fazer o planejamento semanal das atividades da Ciranda.

Por falta de espaço físico, as crianças dividem a sala com os adultos. Ali também eram realizadas as aulas da Educação de Jovens e Adultos no período da noite durante a semana, assim como ocorriam algumas atividades de formação. A segunda sala é dedicada às atividades da juventude e para a realização de oficinas. Se reúne ali o coletivo de comunicação, são realizadas aulas de música, de capoeira e oficinas de costura, artesanato, estêncil etc. Na sala maior ao fundo, ocorre a reunião da coordenação geral do acampamento e alguns eventos.

Olhando para a frente da escola vê-se o campo de futebol. É uma área grande central do acampamento que fica em um nível abaixo do chão da escola, numa depressão da área ocupada. Ele é utilizado como campo de futebol, mas também como local de realização dos grandes eventos do acampamento⁷³. Foi no campo que participei do Encontro Sem Terrinha e era ali que aconteceria o Almoço da Resistência, naquele sábado de agosto⁷⁴. Havia sido levantada uma estrutura grande e comprida de madeira no lado do campo, em que se podia ver pequeno palco e um grande balcão. Enquanto esperava as crianças chegarem fiquei sabendo que naquela manhã se realizaria uma assembleia geral do acampamento. Um educador da Ciranda me contou que o objetivo da assembleia era consultar as famílias acampadas para saber se estavam dispostas a resistir ao despejo. Ele disse que, apesar do clima muito tenso, achava que a maioria decidiria por ficar no acampamento. Foi nesse momento que senti um abraço na minha perna. Um menino pequeno, que deveria ter uns 4 anos, me agarrou e perguntou-me a que horas começaria a Ciranda. Respondi que estávamos à espera de todas as crianças chegarem para começarmos.

Quando me dei conta, vi meninas e meninos correndo por ali. Outras crianças desciam a rua principal do acampamento, levantando poeira do chão de terra batida. Todas carregavam um prato, um copo e talheres. Era um combinado: quem fosse participar da atividade na Ciranda

⁷³Uma das metades do campo foi ocupada com a horta coletiva do acampamento. Em formato de mandala, com um poço artificial no centro, a horta produz legumes, verduras e algumas frutas que, além de abastecer a cozinha coletiva, são comercializados em feiras livres na região, gerando trabalho e renda para a população acampada.

⁷⁴O Almoço da Resistência aconteceu no dia 17 de agosto de 2019, quatro dias depois da juíza emitir a ordem de reintegração de posse.

Infantil deveria trazer o seu kit Sem Terrinha para o lanche. Voltei para a sala que já estava se enchendo e vi muitos olhos curiosos, como que se perguntando: quem é aquela gente diferente? Foi o tempo de colocarmos nossos aventais e a sala já estava cheia.

Comecei me apresentando. “A gente já te conhece tio!”. Era verdade, eu já tinha estado ali algumas vezes antes, feito um monte de brincadeiras, mas achava que elas não lembrariam de mim. Fazia tempo desde a última vez que tinha estado na Ciranda com elas. Depois de nos apresentarmos, uma das educadoras disse às crianças que faríamos uma atividade diferente naquele dia e que ela nem sabia falar o nome. Eu disse que contaria para as crianças um pouco depois, criando nelas uma expectativa, e perguntei se topavam antes fazer algumas brincadeiras. Levantaram das cadeiras e acordamos o corpo brincando. Valeu também para quebrar um pouco o clima e a distância entre nós, adultos e educadores/as externas, e elas.

Logo em seguida explicamos a atividade. Disse que seria uma oficina de Xilogravura. Uma das artistas plásticas que havia me acompanhado, disse que a xilogravura era uma técnica em que se produzia um grande carimbo desenhando e cavando em um pedaço de madeira. Com uma ferramenta específica, a goiva, cada criança iria transferir o desenho, que faziam antes em papel, para uma pequena tábua. As crianças ainda nos olhavam desconfiadas, interrogativas. Dissemos que elas teriam que ter muito cuidado com a ferramenta e que as crianças maiores teriam que ajudar as menores para não se cortarem. Em seguida, apresentamos uma matriz de xilogravura já pronta, com um desenho entalhado, e mostramos o processo de carimbar o papel: passamos a tinta com um rolinho, colocamos a matriz na prensa e transferimos o desenho. Quando mostramos a xilogravura pronta, todas as crianças disseram: “Nossa!! Que legal!”. Foi um agito só nas cadeiras e todas querendo saber se iriam poder mexer com a tinta, girar a prensa, carimbar os seus desenhos etc. Dissemos que sim. Entretanto, antes de começar a oficina perguntei-lhes:

Fábio: Vocês sabem o que está acontecendo aí no campo?

Menina1⁷⁵: Vai ter uma daquelas reuniões dos adultos?

F: Que reunião?

Menina2: Não. Hoje não é reunião. Vai ter uma assembleia e depois um almoço. Vai vir até gente de fora. Me disseram que vem até político hoje.

F: E por que vão fazer tudo isso?

Menino1: Por conta do despejo. Vão falar lá se a gente vai ter que sair daqui ou não.

F: Como assim?

Menino1: Assim, que a gente tá aqui, mas uma juíza lá quer que a gente saia...

Menina3: E falaram que a polícia pode vir aqui a qualquer momento, tirar a gente.

F: Mas vocês fizeram alguma coisa errada?

⁷⁵Como disse no capítulo metodológico, a pesquisa de campo no acampamento teve como foco de observação o coletivo de crianças que participavam nas atividades da Ciranda Infantil. Nos meus relatos de campo não consegui anotar os nomes de cada criança, por isso elas estão referenciadas aqui pelo gênero e por um número, que foi a ordem que anotei dos diálogos no caderno.

Menina3: Não! É que aqui antes tinha dono, mas tava vazia, tipo assim, abandonada. Aí nós entramos e agora a gente quer a terra, e eles diz que a gente não pode ficar aqui.

F: E vocês tem pra onde ir? Tipo, a família de vocês tem outra casa pra morar?

Menino2: A maioria não. Tem gente que tem parente que pode ficar na casa. Minha mãe não tem ninguém aqui. Ela tá muito nervosa porque se nós sair não sabe pra onde ir.

F: Como vocês crianças estão se sentindo com tudo isso?

Crianças: Triste! Com medo! Ninguém quer sair daqui! (falas todas juntas)

Menina2: É, tipo, tem essa Ciranda aqui, lugar pra brincar... eu não quero ir embora. Minha mãe disse que a gente vai ficar.

Menino1: Tio, a polícia ficou aqui rodando com helicóptero em cima da gente a semana inteira. Dá maior medo, sabe? E se eles atiram na gente?

F: Deve dar um medo mesmo. A gente fica triste, meio nervoso de não saber o que vai acontecer, não é?

Menina4: Tio, eu queria falar. É que assim, meu pai já tem uma horta lá do lado da nossa casa e minha mãe veio pra cá porque queria cuidar das plantas dela. Eu queria ver o acampamento todo verde, com um monte de árvore. A gente não pode sair agora.

F: E o que vocês querem fazer?

Menina4: Dizer pra esse povo que o Marielle vai continuar e vai crescer.

Menina2: Eu já sei o que eu vou escrever na minha madeira até.

F: É mesmo?

Menina2: Vou escrever o nome do acampamento com umas flores assim (mostra com a mão como seriam as flores).

F: Que legal! E alguém mais tem ideia do que fazer na xilogravura?

Menino4: Eu sei. Vou fazer o senhor Luis.

Menina5: Ele gostava muito do seu Luis. Ele é meu irmão. Vou ajudar ele.

F: Bom gente, acho que vocês já querem começar a desenhar, não é? E tem gente já com algumas ideias aí. Gostei de saber sobre o que está acontecendo. A gente vai ficar aqui para almoçar com vocês. Então temos bastante tempo pra conversar. Bora começar essas xilogravuras.

(Diário de Campo, 17 de agosto de 2019).

Distribuímos algumas folhas sulfites para as crianças. Explicamos que elas poderiam primeiro, desenhar na folha e, depois que decidissem o que queriam fazer, desenhar na madeira e começar a cavar. Pedimos para as educadoras e educadores do acampamento ajudarem as crianças se fosse preciso, para maior segurança delas. A sala virou um grande ateliê, as crianças concentradas, conversando com a amiga ou amigo do lado para ver o que iam fazer. Enquanto elas desenhavam, eu circulava pela sala para observar o que estavam desenhando. Parei ao lado do menino que havia falado do Seu Luis e perguntei para ele por que iria fazer um desenho dele.

Menino4: É uma homenagem pra ele. Ele era um lutador daqui do acampamento.

Menina5: Ele foi atropelado aqui na frente. A gente tava fazendo protesto para pedir água aqui pra dentro, porque a gente não tem, e um carro avançou assim (fez um gesto com a mão) em cima de todo mundo.

Fábio: Eu fiquei sabendo. Recebi a notícia no meu celular. Muito triste. E vocês conheciam ele?

Menina5: Ele estudava aqui nessa sala, sabia?

F: É mesmo?

Menina5: Ele não sabia ler muito não, e fazia aula com a Cícera de noite. Não faltava uma aula.

Menino4: É ele ali ó (e apontou para a parede do fundo da sala, onde estava uma foto grande).

Menina5: Morava perto da nossa casa. Todo mundo ficou triste aqui. Agora tá todo mundo com raiva. Ninguém quer sair. Diz que vai fazer justiça por causa do seu Luis. (Diário de Campo, 17 de agosto de 2019)

Seu Luis foi atropelado em um protesto das famílias Sem Terra pelo direito do acesso à água no acampamento. Como as crianças disseram, ele era aluno assíduo das aulas de Educação de Jovens e Adultos que ocorria na sala da Ciranda Infantil no período da noite durante os dias da semana. Poucos dias antes de morrer estava começando a escrever as primeiras palavras. Fiquei emocionado com a homenagem que decidiram fazer ao acampado. Havia menos de um mês que tinha acontecido o acidente. A tristeza da morte se somava ao medo de saírem da terra. Todo esse clima atravessava aquelas crianças e elas foram colocando no papel e nas madeiras esses sentimentos compartilhados.

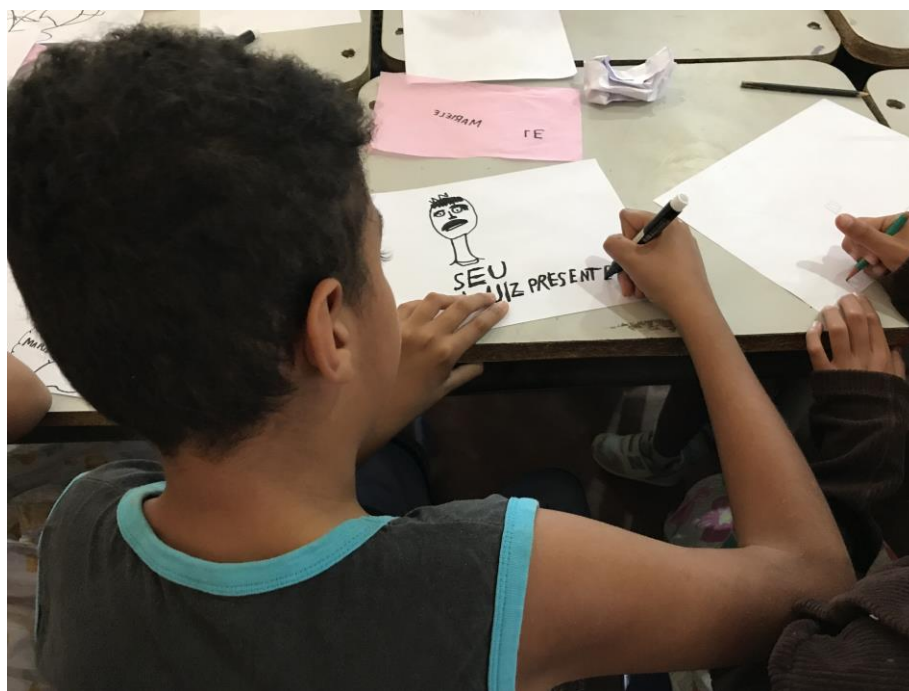


Figura 17-Rascunho da xilogravura em homenagem ao Seu Luis na oficina de Xilogravura
Fonte: Arquivo do autor, 2019.

Nos desenhos as crianças expressaram temas e questões sobre o acampamento e a luta para não sair dali. Além da homenagem ao acampado, escreveram frases de apoio à resistência das famílias, o nome do acampamento, teve até um menino que desenhou a luva do Thanos⁷⁶, personagem de um filme que havia estreado na época, pois, segundo ele, “ela tem o poder muito grande, e vai ajudar a gente a ficar aqui no acampamento”. Por outro lado, outras crianças

⁷⁶Personagem do filme “Vingadores: Ultimato”, o qual tem uma luva cheia de joias que é capaz de destruir o universo e criar um novo.

desenharam uma flor, uma montanha com pássaros, uma fogueira de festa junina, um barco e um coração, temas que muitas vezes aparecem nos desenhos infantis e que não foi diferente nessa atividade.



Figura 18-Xilografuras produzidas pelas crianças na atividade do Almoço da Resistência

Fonte: Arquivo do autor, 2019.

Conjugam-se, nas linguagens visuais das crianças, bem como nas referências às mídias, temas hegemônicos da cultura infantil, de caráter idílico, ou ligados à imaginação, com referências à sua difícil realidade, em que o acampamento, mais que um local de moradia, assume um significado para as ações políticas das crianças.

Uma menina desenhou um vale com montanhas e algumas cruzes. Quando a questioneei o que significava, ela me disse que tinha desenhado o que poderia acontecer se a polícia chegasse no acampamento. Esse medo da polícia é muito frequente nos momentos de maior tensão e inseguranças nos acampamentos por conta do risco do despejo. Algumas das crianças

entrevistadas também relatam as lembranças e sentimentos das experiências de resistência às ordens de reintegração de posse que viveram em outros acampamentos.

Fábio: E quando veio o despejo, como foi? Vocês foram despejado ou saíram antes?
 Bruno e Benjamin: Saímos antes.
 F: A polícia chegou lá e vocês saíram?
 BR e BE: Não.
 BE: A Eunice falou assim: 'Eles vai despejar vocês. Quem quiser sair, sai! Quem quiser ficar, fica!'. Aí ela convidou nós para vir para cá. Ela falou assim: 'Quem quiser vir pra cá, venha antes que os homem lá, o prefeito mude de ideia.'⁷⁷. Aí nós viemos pra cá e um dia depois eles foram despejados.
 F: Quem ficou lá foi despejado?
 BR e BE: Foi.
 F: Aí passou o trator em cima?
 BR: Uhum.
 F: Quando vocês souberam dessas notícias, vocês ficaram com medo?
 BR e BE: Não.
 F: E aqui, quando chegou polícia na extensão?⁷⁸
 BR e BE: Também não.
 F: Também não teve medo?!
 BE: Não. Porque antes, bem antes, já tinha chegado o batalhão.
 BR: Batalhão já tinha tirado a gente do...de onde foi mesmo BY?
 BE: De outro lugar que ocupamos.
 BR: Mais de mil polícia veio...
 BE: Veio a cavalaria.
 BR: A cavalaria, a pé e de moto. De camburão.
 F: Pra tirar vocês lá da beira da pista?
 BR: É.
 F: E me conta como foi então isso daí?
 BR: Não foi na beirada da pista.
 BE: A gente já tinha entrado no meio do canal e limpado. (...) Nós tava construindo as casas. Tinha acabado de chegar. Tava construindo as casas, aí gritaram 'Tem polícia vindo!'. As crianças ficaram tudo assustada, ficaram atrás das mães. Os pais ficaram na frente, as mães atrás e as crianças lá no fundo.
 F: Tinha um lugar para as crianças, para vocês ficarem?
 BR: Tinha um lugar para as crianças. Lá onde nós fomos despejados tinha lugar para as crianças.
 BE: As crianças começou a chorar lá. As menorzinhas começou a chorar lá. Um montão de polícia começou a xingar lá.
 F: E teve confronto?
 BE: Não.
 BR: Teve (diz um pouco inseguro).
 BE: Não. Eles chegaram, aí nós desmanchamos tudo e veio uns caminhão.
 BR: Não! Eles chegaram pra discutir lá um com o outro.
 BE: Isso. Falaram que se não desmanchasse ia acontecer um...
 BR: Uma guerra lá.
 BE: Que guerra o que? Um confronto lá.
 BR: Bombardeio.
 BE: É, eles iam bombardear nós lá.
 F: Eles falaram isso, os policiais?
 BE: Eles falou assim. E que o caminhão já estava vindo para tirar, para pegar as coisas. Aí nós desmanchamos e nós demorou muito tempo.

⁷⁷O lugar em que realizei a entrevista com Bruno e Benjamin era o acampamento que eles foram depois de saírem desse que contam do despejo. Quando as famílias são despejadas o MST tenta garantir algum outro espaço para as famílias se alojarem. Naquele caso, a liderança, vendo que o confronto com a polícia era iminente, convidou as famílias a se refugiarem no outro acampamento da mesma região.

⁷⁸A "extensão" foi como ficou conhecido a área ocupada pelas famílias despejadas, que ficava na beira do acampamento em que foram acolhidas. Era uma extensão do território que já era um acampamento.

(Entrevista Bruno e Benjamin, 05 de nov. de 2019)

Fábio: E alguém teve experiência de enfrentar a polícia aqui?

Dara: Sim, eu tive.

Paco: Tive. Duas vezes.

Giselle: Sim.

D: Foi até no acampamento que a AP tava.

Paula: Eu enfrentei três vezes.

F: E aí, me conta.

P: Da primeira vez a polícia foi, de começo, né, porque a gente chega e eles já vem a gente com uma cara meio (faz uma cara de malvada). Aí é triste, né? A polícia chega, oprime a gente. Depois a gente foi embora, né.

F: E as crianças ficavam aonde quando chegava a polícia?

P: As crianças ficava com a Cirandeira⁷⁹, num lugar afastado, protegidas.

F: Entendi.

P: Três vezes que eu passei por isso.

PC: Uma vez chegou a polícia.

F: E vocês sentiam o que?

G: Um pouco de medo.

P: A gente fica meio, sabe, fica com medo. Aí depois teve o outro.

G: Dá uma agonia que você tá ali.

PC: Sabe como é que é a nossa relação com a polícia, né?

G: Seus pais estão lá enfrentando a polícia, por tudo, tipo assim, acho que não é nem pelo que está acontecendo, mas quando depois eles chegam e contam parece que a gente escuta de um jeito mais aterrorizante. Dá uma agonia de saber que teus pais estão lá, que tem gente lá que a qualquer momento pode ser morta, machucada.

P: Acho que essa coisa assim, de polícia, assim, é muito exagerada. Pelo menos umas duas assim, sabe, nuns casos só. No último lugar que a gente veio embora, foi um ônibus, dois ônibus, um monte de carro cheio, helicóptero. E tudo lá armado. Tentaram fazer pressão e a gente tirou as coisas tudo de lá. E tiramos tudo na paz, ninguém queria conflito com ninguém. A gente tava acostumado, sabe? Chegava a polícia, assim, a gente abria a porteira, aí no caso, como a gente tava saindo mesmo, eles podiam entrar, e a gente entrava, tirava nossas coisas e a gente ia embora.

PC: É. É muito... ói (treme o corpo todo, como se tivesse arrepiado). Eu ficava com medo quando soltava foguete⁸⁰, nossa!

G: Sim, porque a gente já corria porque sabia que era uma reunião assim muito importante ou se era de madrugada era polícia.

F: E vocês iam nessas reuniões? Com o pai, com a mãe?

Todas: Ah, a gente ia.

PC: Não ia ficar sozinho.

G: Nossa mãe saia...

D: Todo mundo assim, pegava enxada, facão, foice, pegava e saia todo mundo correndo. Todo mundo pegava as coisas.

G: Nessa hora não tinha, assim, Cirandeira já arrumada pra cuidar das crianças. No início não tem ninguém separado pra isso. A gente tem que ir junto com os pais, os pais carregam

(Entrevista Andréia, Giselle, Paco, Dara, Paula, 16 de nov. 2019)

As crianças demonstram necessidade de relatar as várias experiências de tensão e violência vividas ao longo de suas vidas, dando centralidade aos sentimentos de temor e

⁷⁹Como são chamados as/os educadoras/es da Ciranda em alguns lugares do MST. No entanto, o movimento social tem a política de reconhecer todas/os como educadores infantis, legitimando o trabalho realizado pelas acampadas/os ou assentadas/os.

⁸⁰Alguns acampamentos em que a área é muito extensa, utilizam o rojão como sinalização para comunicar que algo urgente está acontecendo e é preciso reunir as famílias.

insegurança. Chamou minha atenção como o contexto difícil compartilhado pelas crianças no Marielle Vive apareceu representado nas diversas xilogravuras produzidas naquele dia. Havia uma intencionalidade na atividade artística em provocá-las sobre a temática da resistência ao despejo.

Segundo Gouvea (2011), uma das características da ação infantil no mundo é a sua forte dimensão estética, em que a criança supera a dimensão prática das atividades cotidianas, através do caráter criativo e expressivo das suas ações. A criança lança mão de diferentes linguagens para significar o mundo, em que seu fazer artístico faz parte fundamental da sua subjetividade. Entendo, como Paulo Freire (1989), que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e as crianças desde pequenas fazem suas leituras e releituras do mundo, expressando-as nas diversas linguagens. Através de um viés psicanalítico, Chemana (1978, p. 21 apud Gouvea, 2011) analisa o significado do desenho para a criança, destacando quebrando

o que faria para nós o valor de todo desenho é que, ao caos do mundo que nos cerca, até mesmo sua crueldade, o desenho opõe como que um limite, circunscrevendo o Outro terrificante que supomos, por engano, ou às vezes com razão, neste universo sem forma.

Observar-se como o desenho, ou as expressões artísticas, para além da mera reprodução do real, evidenciam o uso que as crianças fazem do uso de diferentes linguagens para a sua compreensão e ordenação do mundo. Minha percepção é de que a atividade com a xilogravura foi uma maneira que elas utilizaram para dar expressão as questões políticas vividas por elas naquele momento, dando vazão aos sentimentos e elaborando-os através de uma produção artística. Os seus medos e insegurança quanto ao despejo ou o desejo de permanecerem ali, foram transformados em linguagem estética, expressando sua participação através das gravuras.

Foi possível observar, assim, como a subjetividade daquelas crianças que fazem parte de um movimento social se apresenta, a partir de um processo de subjetivação política. Aquela foi apenas uma das tantas atividades que elas participam na Ciranda Infantil. Da mesma maneira, compartilham com suas mães e pais o cotidiano no acampamento, estando presentes nas reuniões de NBs, nas reuniões da coordenação geral, nas assembleias, na fila da comida, da água etc. Ouvem, assim, as conversas, percebem as tensões presentes nas pessoas, sabem das notícias, aprendem as palavras de ordem dos adultos (e gritam as suas palavras de ordem), se solidarizam com os sentimentos e lutas daqueles com quem dividem o cotidiano. As questões políticas também as tocam, as atravessam, e acabam por se tornar presentes nas suas reflexões, nas suas ações e nas suas formas de expressão.

O acampamento pode ser entendido, assim, como um grande espaço de socialização dos Sem Terra, “que passam a viver um tempo significativo de suas vidas em uma coletividade cujas regras e jeito de funcionar, embora tão diferente da sua experiência anterior, foram eles mesmos que ajudaram a constituir.” (CALDART, 2012, p. 182). É na experiência de acampamento que se passa da ética do indivíduo para a ética da coletividade, em que a solidariedade se torna um valor central que arregimenta o sentido de comunidade ali estabelecido. Solidariedade que é, antes de tudo, uma necessidade prática. A condição em que vivem gera a necessidade de aprender a ser solidário, a olhar para a realidade desde a ótica do coletivo, pois “talvez a vitória virá para todos, ou não virá para ninguém” (idem, *ibidem*).

Fomos pendurando cada xilogravura pronta em um varal de barbante improvisado no meio da sala da Ciranda. O fluxo era assim: as crianças acabavam de entalhar a madeira e iam para a fila da tinta. Lá aprendiam a espalhar uma tinta especial com um pequeno rolo por toda a tábua de madeira. Depois levavam sua madeira para a prensa, ferramenta que ajuda a fazer o trabalho de carimbar a folha com mais força, garantindo que toda a tinta fosse transferida para o papel. Com a xilogravura pronta, as crianças subiam nas cadeiras e penduravam seus desenhos com pregadores de roupa no varal improvisado. A tinta levava algumas horas para secar, por isso combinamos com as crianças que depois do almoço elas poderiam pegar os desenhos para levarem para casa.

Durante esse momento de produção das xilogravuras em que as crianças estavam mais concentradas, fui dar uma volta fora da escola. A estrutura de madeira no campo que há pouco estava vazia, agora estava ocupada por uma multidão. Acontecia a assembleia dos adultos. Fiquei ali observando, de longe, e chamou-me atenção o fato de haver muitas crianças acompanhando a assembleia, principalmente mais novas, bebês de colo, mas também algumas mais velhas.



Figura 19-Assembleia dos adultos no Almoço da Resistência

Fonte: Arquivo do autor, 2019.

A Ciranda não tem capacidade de receber todas as crianças. As educadoras me contaram que em média participavam quarenta meninas e meninos nas atividades de sábado. A maioria delas iam toda semana, outras de vez em quando, havendo uma rotatividade. Há limites estruturais que se impõem, relacionados com a capacidade de espaço físico, com a quantidade de educadoras/es disponíveis para as atividades com as crianças, a dificuldade de mobilização das mesmas crianças, a falta de confiança das famílias em deixar as crianças sozinhas no espaço, à dinâmica da vida no acampamento em que há finais de semana que as famílias não ficam no território, ou ainda outros diversos fatores específicos de cada criança e cada família. Apesar de todos esses limites, todos os sábados a sala está cheia de crianças, garantindo o espaço coletivo de cuidado, educação e participação delas.

Outra coisa me veio à cabeça naquele momento: por que todas as crianças não estavam participando da assembleia? Por que havia essa separação entre o espaço de participação do adulto e das crianças? Já foi discutido nesta tese uma contradição interna do MST, quer seja o fato das crianças não terem poder de voto nas assembleias e reuniões dos adultos. Ao mesmo tempo que isso distancia as crianças de uma participação mais direta nas decisões sobre a luta que compartilham com os adultos, a existência da Ciranda Infantil promove um espaço de acolhimento onde é possível criar diversas formas de participação infantil. A Ciranda, entendida também como espaço de encontro do coletivo infantil no Movimento Sem Terra (FREITAS, 2015), possibilita que as crianças possam compartilhar entre elas e com as educadoras/es

adultos suas leituras de mundo, inventando coletivamente práticas participativas, a partir das diversas linguagens infantis.

Vimos, em um trecho da entrevista coletiva apresentado anteriormente neste capítulo, que algumas das crianças dizia ser “um pouquinho chato” participar de assembleia ou de reunião, pois “não tem nada para fazer, tem que ficar lá escutando”. Uma das meninas fala que no início, no tempo que era acampamento, era mais legal, “porque cê escuta as coisas assim, muita ação, muita coisa”, mas que depois acalma e fica mais repetitivo. Esse sentimento é compartilhado por algumas crianças entrevistadas.

Fábio: E vocês lembram, por exemplo, que você falou que antes era todo mundo muito junto lá quando era acampamento. Vocês lembram de participar de reunião com o pai de vocês? Essas reuniões, assembleias dos adultos?

Camila: Ah, eu lembro! Só que eu não ficava na reunião, eu ficava brincando, né?

F: Mas porque, vocês não gostavam da reunião?

C: Não. É porque eu era pequena, né, não entendi nada. Aí hoje, de vez em quando eu fico. Vou na reunião de mulheres. Só que eu não fico muito não, sabe?

(...)

F: Mas quando o pai de vocês frequentava as feiras, vocês frequentavam essas reuniões, junto com o pai de vocês?

C: Aham. O pai ia.

F: Mas vocês não? Enquanto criança, não?

C: É. O pai. Mas sabe, eu não curto muito ficar lá, sentada. Gosto mais de sair para brincar.

(Entrevista Maya e Camila, 16 de nov. 2019)

No entanto, na maioria das entrevistas elas dizem gostar de acompanhar as reuniões dos adultos, por vezes ajudando as mães e pais a anotarem o que estava sendo falado. As crianças, mesmo não tendo poder de voto ou até mesmo de fala nesses espaços, participam, seja com a presença, escutando, aprendendo, anotando, ou até, por vezes, usando-os como espaço de reivindicação, como vimos no trecho da entrevista de Bruno e Benjamin no início deste capítulo, ao pedirem a construção da Ciranda no acampamento.

Fábio: E no centro de formação, lá na sede, você já participou de alguma coisa por lá?

Íris: Sim.

F: Algum curso? O que você participou?

I: Na verdade eu fui uma vez só na reunião com o meu padrasto. Ele pediu para eu ajudar a escrever no caderno os negócio que tinha que pôr da horta. Eu fui e o Eduardo me ajudou num negócio lá.

F: O Eduardo quem é? Um amigo?

I: Lá do centro de formação.

F: Ah tá. E você participou dessa reunião com o seu padrasto?

I: Sim.

F: E foi legal?

I: Foi.

F: Que que você ouviu da reunião?

I: Ah, eles ficou falando negócio de horta. Aí depois ele me ensinou como fazia de forma mais fácil para fazer o negócio lá.

F: E tua mãe e o Magrão participam de alguma coisa do Movimento?

I: Sim.

(Entrevista Íris, 08 de nov. 2019)

Fábio: E, por exemplo, a gente está conversando que tinham reuniões no acampamento. Lá no bairro que vocês moravam não tinha esse tipo de reunião?
 Bruno e Benjamin: Não.
 F: Quando vocês começaram a frequentar essas reuniões vocês acharam estranho?
 BE: Achamos.
 F: Era chato?
 BE: Não, era legal.
 F: Vocês gostavam de ouvir as reuniões?
 BE: Minha mãe era daquelas pessoas que cuidam da reunião também.
 F: Coordenadora?
 BE: É, coordenadora. Ficava escrevendo lá a reunião.
 F: A sua mãe fazia isso? E vocês ficavam junto com ela na reunião?
 BR e BE: É.
 F: E ajudavam ela a escrever também ou não?
 BE: Não.
 BR: Mais ou menos.
 F: (risos) Mais ou menos ou não?
 BE: Ele ficava.
 F: Você ajudava mais?
 BR: É.
 F: E o que era estranho assim? Por que que tinha que fazer essas reuniões?
 BR: Pra...
 BE: Pra arrumar o acampamento.
 BR: Pra organizar um pouco lá dentro.
 BE: Tipo assim, se ficasse muito tempo só num lugarzinho pequeno, o homem da prefeitura ia tirar nós de lá. Daí nós ficamos ocupando mais espaço, mais espaço.
 F: E acabou ficando grande lá o acampamento?
 BE: Ficou.
 (Entrevista Bruno e Benjamin, 05 de nov. 2019)

No entanto, ainda que estejam presentes e participem de diversas maneiras, nos interstícios, na dobra entre o permitido e o não permitido, é recorrente o relato de que não podem falar, votar ou decidir coisas. Nas entrevistas, as crianças relatam que quando o tema se refere a questões relativas às próprias crianças, podem falar, dar opinião, demandar coisas. Às vezes, esses pedidos não podem nem serem expressos nas vozes das crianças e precisam enviar um bilhete para os adultos levarem nas reuniões.

Fábio: E aí, por exemplo, vocês falaram que tomaram essa decisão de querer a ciranda. Outras coisas que vocês quiseram lá no primeiro acampamento, ou aqui mesmo, alguma coisa que vocês queriam, tinha algum espaço para vocês decidirem? Vocês tinham que levar para os adultos? Como vocês faziam?
 Benjamin: Tipo, quando nós queria andar de cavalo. Lá tinha gente que tinha cavalo. Aí nós teve que as crianças, não podiam mais ir para a reunião, nós tinha que escrever, as crianças tinham que escrever e um adulto ia levar lá.
 F: Para andar de cavalo?
 BE: É.
 F: Mas escrever para quem, não entendi?
 BE: Para a reunião.
 F: Escrever pra levar para a reunião?
 BE: É, para eles ler lá.
 F: Mas e aí, autorizaram ou não?
 BE: Às vezes.
 F: E toda vez que vocês queriam andar de cavalo tinham que levar na reunião?
 BE: É.

F: Aí escreviam, entendi. Mas, por exemplo, vocês escreviam ou era o pai de vocês que escreviam?

BE: Não. Era nós mesmo. Só as criança. Depois os pais levavam.
(Entrevista Bruno e Benjamin, 05 de nov. 2019)

No capítulo anterior, apresentei um trecho da entrevista coletiva em que as crianças diziam que os adultos não davam ouvidos para as opiniões delas, que é só “coisa de criança” e por isso não dão muita atenção “só pelo fato da gente ser criança, não leva em consideração o que gente fala, nossa opinião”. Interessante que aquelas crianças encontravam justificativa para esse problema pelo fato de ainda serem Sem Terrinha, e não Sem Terra, que caracteriza um entendimento de que só é possível participar e decidir quando se é adulto. Essa é uma contradição existente dentro do MST, tanto pelo fato das crianças não poderem votar ou participar das reuniões de adultos (fato que tem sido modificado pela própria ação das crianças), mas também por diferenças de entendimento e de formação interna dos militantes do movimento social, uma vez que, como vimos, os documentos deixam claro o princípio da participação infantil, ainda que circunscrito nos espaços das crianças, mas que preveem uma participação delas em todos os momentos da luta, abrindo brecha para compreensão de que também poderiam participarem, votarem e decidirem nas reuniões e assembleias.

Por isso, a não participação das crianças na assembleia do Marielle Vive incomodou-me. Incomodo que me deu uma ideia. Voltei para a sala e perguntei para a Cícera se seria possível pendurar os varais de xilogravuras no barracão do campo onde seria servido o almoço e que estava acontecendo a assembleia. Ela me confirmou que sim. Com a atividade já se encaminhando para o final, consultei as crianças sobre o que achavam de expor os desenhos delas lá no “Almoço da Resistência”. Foram unânimes: todas concordaram com a proposta!

Enquanto elas ainda iam terminando as xilogravuras e íamos guardando os materiais, ouvimos uma gritaria lá fora. Todas ficaram curiosas e queriam saber o que estava acontecendo. Do meu lado, apareceu na janela, do lado de fora da sala, um menino um pouco mais velho, gritando: “A gente vai ficar aqui. Todo mundo decidiu que não vai sair. Vão ter que tirar a gente daqui!”. Uma educadora, que acabava de voltar para a sala, confirmou também que a assembleia havia decidido resistir. Esperariam até o último momento, tentando negociar a suspensão da ordem de despejo. As crianças ficaram eufóricas.

No ato de ocupar a terra está contida a matriz organizativa do MST (CALDART, 2012). Segundo a autora, a ocupação pode ser considerada a essência do MST, pois é ali que se inicia a organização das pessoas para participar da luta pela terra. E, nesta perspectiva, pode ser vista como uma matriz educativa das mais importantes. Ao ocupar a terra os sujeitos tomam a própria

vida nas mãos, ficando bem claro a contradição que enfrentam, em que de um lado está o latifúndio ou a terra improdutiva e, de outro, os trabalhadores Sem Terra. Esse aprendizado fica ainda mais vivo nas ações de despejo, em que é preciso decidir se saem ou se resistem na terra. Para muitas pessoas, resistir é a única opção. Nesse sentido, a ocupação tem também uma dimensão educativa do reencontro com a vida, em que “ao pisar na terra ocupada, os sem-terra retomam simbolicamente o direito à vida que começaram a perder quando da terra foram arrancados” (idem, p. 177).

A decisão dos pais de resistir mudou o clima na sala da Ciranda. Havia agora uma alegria esperançosa. O direito à vida, à terra, à educação, batia mais forte nos nossos corações. E com aquela animação, encerramos a atividade e fomos para o almoço carregando o varal com as artes das crianças.

Chamou atenção de todas as pessoas que estavam na fila quando chegamos ao barracão do almoço. Vagarosamente fomos amarrando os barbantes nos pilares de madeira no meio do barracão, de modo que todos/as pudessem ver o varal de xilogravura. As obras de arte das crianças emocionaram os adultos, os quais relataram surpresa pela consciência das crianças sobre o que elas estavam vivenciando e que, ao verem as frases de apoio e os desenhos feitos por elas, disseram que isso dava mais força para continuarem na luta por aquele pedaço de chão. As crianças, por sua vez, ficaram animadas e orgulhosas com a exposição pública das xilogravuras. Trouxeram as mães e pais para verem o que tinha produzido e explicavam como tinham feito o “carimbão” de madeira.

Foi possível perceber o fortalecimento de pertencimento das crianças àquela luta, no reconhecimento de suas produções artísticas pela coletividade da qual ela faz parte – família, comunidade e movimento social. Destaca-se a importância do processo de exposição pública das produções das crianças, dando visibilidade a experiência desses outros sujeitos na luta que compartilham. As formas de expressão visual e artísticas se vinculam com a cultura infantil, em que se as estratégias de compreensão do mundo se constroem a partir da sua experiência coletiva, seja na sua relação com o grupo de crianças, seus grupos de pares, assim como na relação com outros sujeitos.

Nesse sentido que é possível falar de uma educação estética como dimensão fundamental da formação humana, em que o desenvolvimento estético é atravessado pela cultura da qual os sujeitos fazem parte, e desde a qual se expressam. Em uma de suas cartilhas, o MST diz que um dos objetivos das artes plástica no processo de formação dos sujeitos é a

criação de obras que incentivem a reflexão, por meio da forma estética, sobre elementos do processo histórico, sobre a posição dos trabalhadores na estrutura social, e sobre nossos valores (...). (MST, 2006, p. 9)

Nota-se uma intencionalidade formativa do movimento social no uso da arte na sua vinculação com a política. A exposição pública das gravuras das crianças expressa essa ideia de uma arte pública e política, como uma forma de participação das crianças que provocam aos adultos a reflexão sobre o seu lugar como sujeitos políticos e sujeitos da luta pela terra.



Figura 20: Exposição das xilogravuras das crianças no barracão do Almoço da Resistência
Fonte: Arquivo do autor, 2019.

Um dos artistas do Xilomóvel chegou durante o almoço e nos disse que tinha trazido uma matriz de xilogravura pronta, já entalhada na madeira, com a imagem da Marielle Franco, personalidade que dá nome ao acampamento. Vendo as gravuras das crianças, ele pensou que seria interessante montar as ferramentas no barracão para ver se alguém se animava em fazer. As crianças já tinham acabado o almoço e, ao nos ver ali no espaço, vieram perguntar se não podiam imprimir mais desenhos. Sabendo da proposta, dissemos as crianças que logo iríamos preparar as ferramentas e as chamaríamos.

A prensa é uma ferramenta grande e pesada. Ao transportá-la para o espaço, muitas pessoas olharam com curiosidade. As crianças ficaram à nossa volta e logo que estava tudo pronto quiseram fazer novas impressões. As folhas impressas e coloridas com o rosto da Marielle foram tomando lugares no varal ao lado dos outros desenhos das crianças. Aos poucos alguns adultos se aproximaram, observando o varal, as gravuras impressas e os meninos e

meninas ali na mesa do nosso ateliê improvisado. Não demorou muito para uma das meninas perguntar para um senhor se ele queria aprender também a fazer uma xilogravura. Outros adultos também quiseram aprender e foi se formando uma fila. Foi quando observei que não eram mais os artistas que estavam ensinando os adultos: eram as crianças. Elas contavam como espalhar a tinta com o rolo, como usar as ferramentas com cuidado, a maneira que tinha que colocar a folha por cima da matriz entalhada e ensinavam a girar as maçanetas da prensa para a impressão final ficar bem nítida. Houve uma inversão de papéis, em que crianças se tornaram educadoras dos adultos.

O evento ainda contou com apresentações musicais, um teatro para crianças, uma cerimônia ecumênica e brincadeiras com as crianças no campo. Foram necessárias outras atividades culturais, muita mobilização, marchas e outras ações políticas contra a ordem de despejo, para que, somente um mês depois, em setembro, a comunidade tivesse uma resposta: a reintegração de posse havia sido suspensa por três meses, remarcada um novo julgamento do processo para o final de dezembro daquele mesmo ano. A vitória das famílias acampadas foi bastante comemorada. Ao mesmo tempo que a notícia foi recebida como alívio e esperança, o acampamento decidiu continuar a mobilização política, pois ainda não tinham a garantia da conquista da terra.

Ao final do Almoço, Cícera e um outro educador da Ciranda nos convidaram a voltar ao acampamento para continuar realizando atividades com as crianças. O convite provocou aquele coletivo recentemente formado a querer se organizar para contribuir com a luta do acampamento. Eu já havia me comprometido a participar das atividades da Ciranda, mas agora tinha conseguido outras pessoas para estarem comigo. O convite era também uma ponta de esperança, de que permaneceriam na terra e que as atividades com as crianças continuariam.

Com essa nova perspectiva em vista, o nosso coletivo de artistas e educadoras/es se comprometeu a realizar atividades com as crianças pelo menos um sábado por mês. Assim, até dezembro realizamos outras oficinas de xilogravura com as crianças na Ciranda Infantil aos sábados pela manhã. Com o novo contexto da suspensão temporária do despejo, as oficinas ganharam outra característica. Diferente da primeira, em que as crianças produziram as suas próprias matrizes para a xilogravura, em todas as outras trabalhamos com pequenas matrizes já prontas e com temas variados. Era um material que o Xilomóvel já tinha disponível e que utilizava em outras atividades. As crianças puderam experimentar de outras maneiras, a linguagem artística da xilogravura, compondo seus desenhos com diferentes matrizes e produzindo novas impressões.

Foi interessante notar a diferença entre a oficina do Almoço da Resistência e as outras atividades que realizamos. A temática da luta pela conquista e permanência na terra ficou em segundo plano. Por vezes apareciam algumas frases utilizadas nas ações políticas ou nome do acampamento, mas não ganhavam mais centralidade nessas novas produções artísticas das crianças. O que denota como a vivência de momentos que trazem uma carga política mais acentuada potencializam nas crianças o desejo de manifestarem sobre uma luta da qual também fazem parte.

A oficina de xilogravura nesta pesquisa foi utilizada como atividade artístico-educativa com uma intencionalidade de provocar a participação das crianças. Essa estratégia de pesquisa revelou a vivência de uma infância atravessada, em todas as suas dimensões, por uma socialização política. Ela apontou também para uma dimensão cotidiana da participação infantil que deu destaque a centralidade do lugar ocupado pelas crianças nas relações coletivas e comunitárias. Ainda que a oficina tenha sido pensada e organizada pelos adultos, a linguagem estética da xilogravura desvelou o lugar das crianças como sujeitos que compartilham a luta e a resistência no acampamento, e permitiu a elas expressarem a sua participação política de formas diferentes.

Em primeiro lugar, elas puderam utilizar de uma linguagem artística, com a xilogravura, para expressarem seus sentimentos sobre os processos que estavam vivendo, dando visibilidade a uma experiência específica de infância. A participação das crianças também se revela quando elas se propuseram a ensinar aos adultos a técnica que tinham aprendido. A participação através da linguagem da arte, menos racional e verbal, colocou em movimento os lugares, por vezes estáticos, das relações intergeracionais estabelecidas, possibilitando que os adultos pudessem ir além das formas tradicionais adultas de participação. Isso demonstra também como as crianças parecem ter mais liberdade em atividades que ocorrem no território que vivem, no qual se sentem mais à vontade por conhecerem as crianças e os adultos com quem compartilham os espaços. Por essa familiaridade, compreendem as regras (as ditas e não ditas), e tem a possibilidade de transgredi-las.

Um terceiro modo de olhar a participação das crianças foi na exposição pública das suas gravuras durante o almoço. Terem suas produções expostas retirou as crianças da invisibilidade naquele processo, como aquelas que só ocupam o lugar de testemunhas que esperam e observam os acontecimentos. O varal de desenhos despertou todos sobre a presença das crianças e a importância da sua participação na luta junto àquelas famílias. Além disso, os temas, frases e desenhos expostos construíram um espaço de participação por vezes não reconhecido, ou que passa despercebido, que é da sensibilização dos sujeitos em processos tão intensos, nessa

relação imbricada entre arte e política. A fala de alguns adultos de que sentiam mais força para continuar na luta ao verem as artes das crianças, expressa essa forma de participação das crianças, que acaba também mobilizando uma solidariedade intergeracional nessas ações políticas.

Essa é uma das formas de participação infantil que marca a história do MST. Trago aqui o depoimento do Frei Sérgio Görgen, que fazia parte da Comissão Pastoral da Terra, e acompanhava o processo de despejo em um primeiro acampamento que fez parte da gestação do MST.

Era o ano de 1981, no mês de julho, e o acampamento de Encruzilhada Natalina 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. Comandava a operação no local o coronel, Sebastião Rodrigues de Moura, o temido coronel Curió... Tudo o que vi ao meu redor foi desilusão, insegurança e desespero. Caminhei por todo o acampamento rodeado por agentes da polícia federal sem poder conversar com ninguém... Tentei trocar algum olhar de encorajamento com algumas lideranças que via pelo caminho, mas àquelas alturas eu mesmo já considerava aquela uma batalha perdida. Meu coração estava aflito e minha mente perturbada. Naquelas condições, não havia resistência possível. Foi quando me chamou a atenção uma criança de uns quatro 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 a rodeava, cantava a plenos pulmões a música-hino dos sem terra naquela época: “A Grande Esperança”. Parei tomado de emoção ouvindo aquela voz infantil rompendo com o silêncio imposto pela ditadura militar e pelas elites aos camponeses pobres que estavam ousando levantar a sua cabeça e dizer (através de) sua voz: “a classe ‘loceila’ e a classe ‘opelália’, ansiosa ‘espela’ a ‘refolma’ ‘aglália’” – cantava a vozinha inocente acordando em mim a coragem amortecida. Naquele momento vi-me tomado de uma súbita certeza: este povo vai resistir e vai vencer. Pela simples razão de que só assim haveria esperança de futuro para aquela criança e a multidão de outras que se acotovelavam, sofriam e brincavam pelos barracos daquele acampamento. E assim se deu. A criança venceu o coronel que hoje é cinza na história, e elas continuam por aí pelos acampamentos e assentamentos dos Sem Terra com seus olhinhos brilhando, com sua algazarra alegre, com sua perturbadora felicidade brotando do meio da miséria, com sua esperança sempre viva, com sua vivacidade esperta, instigando a consciência dos que têm coragem de se deparar com elas.” (MST, 1999)

Outro exemplo desse tipo de participação vem da experiência de infância Zapatista. Nos primeiros anos do levante, em tempos de acampamento improvisado no meio da floresta, relatam que meninos e meninas participavam dos cinturões de proteção junto com os adultos segurando uma corda que rodeava o território ocupado e que de noite, ao redor das fogueiras, enquanto os adultos tocavam músicas, as crianças dançavam alegres. Ao contar essas suas memórias, uma mulher Zapatista lembra desses momentos de quando eram crianças, “Mi papá reía cuando bailamos... me gusta que mi papá ría, sentía que si él reía es que todo estaba bien.” (RICO MONTOYA, CORONA CARAVEO e NUÑEZ PATIÑO, 2018, p. 96). As autoras dizem que a presença e sorriso do pai representava para ela a segurança e proteção frente um possível ataque paramilitar. Contudo, essa memória das crianças não fala somente do medo,

No sábado (12) aconteceu o II Encontro dos Sem Terrinha no Acampamento Marielle Vive!, em Valinhos/SP. Foi um Dia das Crianças cheio de brincadeiras, arte, cultura, aprendizado, trabalho coletivo e muito amor construído pelas mãos dos próprios acampados e acampadas. Cerca de 100 Sem Terrinhas participaram das atividades ao longo do dia.




O dia despertou logo cedo, antes das 7 sete da manhã muitas pessoas já se somavam nas tarefas para garantir o dia cultural. A abertura se deu pelos próprios Sem Terrinhas que fizeram uma linda mística trazendo a importância da participação, luta, organização e protagonismo das crianças na organicidade, no dia a dia da luta pela Reforma Agrária Popular. A manhã contou também com um café da manhã bem nutritivo com leite, pão e salada de frutas; teve muita brincadeira, gincana, oficinas de xilogravura, massinha, pião e pintura de rosto.

Após o almoço com arroz, estrogonofe, batata palha e salada, que foi uma delícia e tanto também, as atividades continuaram a todo vapor. Teve apresentações de palhaço e teatro construído pelos Sem Terrinha do Marielle Vive! junto do palhaço acampado Sassarico e, distribuição dos presentes. Foi diversão sem fim! Na tarde rolou também pula-pula na cama elástica e tobogã com água e sabão.

Uma das coordenadoras do setor de educação falou sobre esse dia tão especial: "A importância do II Encontro dos Sem Terrinha do Acampamento Marielle Vive! é que eles estão aqui com a gente no dia a dia, eles estão vendo nossa luta, eles também estão lutando e eles participam, fazem os gritos de ordem, tem consciência da luta dos pais aqui dentro. Então é importante que tenha esse dia dedicado a eles. pra mim isso é válido porque eles estão crescendo junto da família e de todos acampados. É um trabalho coletivo de criança, adultos, jovens. Aqui até os cachorrinhos lutam!".

Foi então ao anoitecer que o Acampamento Marielle Vive com muitos sorrisos, abraços, alegria e união cortou e partiu o bolo, fruto também de muita construção coletiva, e assim descansaram com satisfação de mais um dia de luta de sucesso e amor. Sem Terrinha em ação pra fazer revolução!

Veja e compartilhe imagens do II Encontro Sem Terrinha no Acampamento Marielle Vive!, Valinhos/SP.

Comunicação Marielle Vive! MST/SP   
(Mensagem WhatsApp, 13 de out. de 2019)

A mensagem circulada ressalta a participação das crianças no dia a dia do acampamento e na luta pela reforma agrária. A fala da educadora reforça o cotidiano compartilhado entre crianças, jovens e adultos, entendido como um trabalho coletivo e uma luta da qual todos fazem parte.

5.2. Escola Popular: reforma, pintura e participação

O trabalho coletivo de construção do cotidiano da comunidade também pode ser observado na reforma do espaço comunitário, o prédio da antiga escola. Com o processo de suspensão do despejo, remarcado para dezembro daquele ano, o MST tomou a decisão de reformar o prédio, transformando-o na Escola Popular Luis Ferreira, em homenagem ao Seu Luis, que havia sido educando ali na escola. Acompanhei o processo final de reforma da escola, em uma imersão de uma semana no acampamento, no qual pude observar a presença e

participação das crianças durante o mutirão da reforma. Este é o segundo momento da pesquisa de campo no acampamento que trago neste capítulo para análise.

A luta do acampamento Marielle Vive tomou uma grande dimensão, o que acabou por atrair atenção midiática, muitas visitas e diversos apoios externos. Conseqüentemente, começaram a ocorrer muitas atividades naquele espaço comum: cursos de formação, encontros (de jovens, mulheres, de pessoas LGBTQIA+, etc.), apresentações culturais (teatro, música etc.) e oficinas. Além disso, o espaço também começou a ser usado como alojamento para receber visitantes que vinham participar dessas atividades. Toda essa movimentação foi consolidando a importância do espaço como uma escola não formal, popular, que fomentava atividades internas para os/as acampados/os, e um lugar de encontro e formação para diversos grupos políticos de esquerda. Nesse processo foi se constituindo a proposta de transformá-lo em uma Escola Popular do MST.

A decisão da reforma do espaço coletivo e inauguração de uma Escola Popular foi ganhando importância política e simbólica na luta e resistência daquelas famílias. Porque, além de produzirem alimentos saudáveis em um espaço de terra antes improdutivo, a inauguração de uma escola do acampamento mostraria a preocupação do movimento social com a educação e formação de crianças, jovens e adultos da comunidade. Nas palavras proferidas no evento de inauguração da Escola Popular por uma das lideranças nacionais do MST: “a luta pela terra é fundamental, mas não é suficiente. É preciso lutar para termos escola e educação de qualidade, principalmente para o povo que foi afastado do direito de estudar” (Diário de campo, 02 de novembro de 2019).

A criação da Escola Popular constituiu-se também como estratégia de ocupação do território, na medida em que o cumprimento da medida de despejo implicaria na destruição da escola, impossibilitando o cumprimento do direito à educação das crianças garantido por lei. Observa-se como a infância assume também um protagonismo nas negociações com o Estado, em que o direito a escola das crianças acampadas tensiona o direito à propriedade privada. Tal estratégia político-jurídica se apoia em experiências anteriores do próprio MST e de outros movimentos sociais. O recurso ao discurso da vulnerabilidade da infância e dos direitos das crianças, por exemplo, tomou centralidade no processo jurídico de defesa de uma ocupação urbana no município de Belo Horizonte, em que o juiz suspendeu o despejo das famílias por reconhecer que a prefeitura

não havia realizado um Plano de Alocação Escolar, que garantiria o direito à educação, transporte e alimentação escolar das crianças e dos adolescentes que seriam despejados, à luz do disposto no artigo 4 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, marco legal brasileiro que preconiza a doutrina da proteção integral às crianças. (GOUVEIA, CARVALHO, FREITAS e BIZZOTTO, 2019, p. 35)

Não é uma ação comum do sistema judiciário sobrepor os direitos das crianças ao direito à propriedade da terra. Contudo, é uma estratégia que reconhece a criança como sujeito de direitos e coloca a infância e a garantia de seus direitos como instrumentos políticos de luta. Há aí também uma leitura de um protagonismo infantil nos processos de resistência que ultrapassa as formas tradicionais de ação política individual e ativa dos sujeitos. A participação das crianças dá-se, nessas experiências, de modo passivo, como estratégia discursiva na garantia dos seus direitos presentes na Constituição Brasileira, no ECA e na CDC.

Como disse anteriormente, quando houve a ocupação da área os muros da escola estavam quase desabando. Algumas melhorias foram feitas no início da ocupação a fim de tornar o espaço seguro para uso comum e, até aquele momento, a escola permanecia da mesma maneira, sempre precisando de algum conserto para continuar sendo usada. Essa também foi uma das justificativas para a reforma do prédio.

A reforma aconteceu durante uma semana, entre o final do mês de outubro e início de novembro. O trabalho mais pesado de construção foi realizado pelos adultos, mas as crianças participaram ativamente de todo o processo. Elas ajudaram na limpeza inicial, na organização das salas e preparação dos materiais; participaram do mutirão da reforma, contribuindo com pequenas tarefas; na pintura dos murais e, principalmente, na pintura da parede externa da escola. Essa última atividade foi um momento planejado na programação da inauguração da Escola, em que a escolha pela pintura do muro externo teve uma intencionalidade de evidenciar a participação das crianças em todo aquele processo da reforma, resistência e luta das famílias.

Uma das educadoras da Ciranda havia me informado sobre a reforma da escola e convidou-me para ajudar. Uma semana antes do início dos mutirões, participei de uma reunião no acampamento em que as coordenações expuseram as ideias e o planejamento para conseguirem terminar tudo em uma semana. Contudo, ainda não tinham conseguido um artista que pudesse pintar o mural da Escola, no qual queriam homenagear o Seu Luis e a Marielle. Eu disse que conhecia um amigo que trabalhava com grafite e pintura de murais. Mande-i-lhe uma mensagem no celular que prontamente me respondeu se comprometendo com a tarefa⁸¹.

Como combinado, cheguei ao acampamento na segunda-feira pela manhã. Senti o acampamento um pouco vazio. Caminhei pela rua principal até o barraco da Cícera, quem estava responsável pelo início dos trabalhos do mutirão. Estranhei quando vi somente um menino, um pouco mais velho, caminhando por ali. Minha lembrança era de sempre ver as ruas

⁸¹Esse amigo pediu para ser identificado na tese como Daltônico, seu nome artístico de grafiteiro.

cheias de crianças correndo e brincando. Na maioria das vezes que eu estava no acampamento era aos finais de semana. Quando cheguei na casa da educadora a questioneei onde estavam as crianças. A resposta era óbvia: na escola.

Durante a semana as crianças frequentam uma escola municipal de um bairro próximo à ocupação. A maioria delas vai no período da manhã, um dos motivos das ruas vazias no acampamento naquela manhã de segunda-feira. A educadora me contou que no início do acampamento não deixaram as crianças se matricularem naquela escola pois argumentava-se que as famílias não tinham posse da terra e a escola não poderia acolher as crianças das famílias que não tinham um endereço fixo no município. Somente depois de meses de negociação, conseguiram uma autorização judicial para a realização das matrículas das crianças.

Ainda que as crianças do Marielle Vive tenham conquistado o direito de frequentarem a escola pública do município, essa não é a realidade da questão educacional vivida pelas crianças do campo. O acesso a escola para essas crianças ainda é um problema no Brasil que evidencia uma desigualdade de acesso pelas diferentes infâncias. Se levarmos em conta os dados do Censo da Educação Básica de 2020, somente 10,5% das matrículas em creches ou pré-escolas encontram-se na zona rural. Em relação as áreas de reforma agrária, os últimos dados são da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA)⁸² de 2004, que indicam que 0,1% frequentam creche familiar ou informal; 0,8% frequentam creche organizada como escola; 5,1% frequentam pré-escolas e 2,3% frequentam classes de alfabetização. Se considerarmos que desde 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é reconhecida a educação infantil como primeira etapa da educação básica e como direito da criança, os números de acesso à educação pela população rural continuam muito baixos.

Como apresentado no início do terceiro capítulo, a luta por uma Educação do Campo, entendida como política pública que toma em conta as especificidades das populações do campo, e por construção de escolas do campo nos assentamentos, são outras bandeiras de luta do MST. Somente entre 2003 e 2018 foram fechadas cerca de 42,4 mil escolas no meio rural segundo dados do Censo Escolar⁸³. Por isso que para o MST, além de ocupar a terra, é preciso também ocupar a escola.

Ocupar a escola pode ser entendido em três sentidos, segundo Roseli Caldart (2012). O primeiro é a mobilização das famílias pelo direito à escola e a conquista de uma escola que

⁸²Última pesquisa com dados específicos sobre educação nas áreas de reforma agrária.

⁸³Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação. Mais informações em: <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/>. Acesso em 30 de abr. de 2021.

tivesse relação com a vida do campo. O segundo é a produção, pelo MST, de uma proposta pedagógica específica, voltada para a formação de educadoras/es para trabalhar na perspectiva da Pedagogia do Movimento Sem Terra. A preocupação com a escolas ampliou-se para a educação em geral, com a criação do Setor de Educação, voltado para as questões educacionais desde a educação infantil à universidade, da alfabetização de jovens e adultos às formações da militância e da base social do MST. Por último, o movimento social incorporou a escola em sua dinâmica interna da luta em que todo acampamento ou assentamento tem que ter escola e Ciranda Infantil. Assim, “a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos” (CALDART, 2012, p. 230).

Quando estávamos saindo do seu barraco, Cícera pediu-me para levar até a espaço coletivo uma sacola com pinceis, rolos de pintura e bisnagas de corante de tinta, e que logo me encontraria por lá. Ao deixar a sacola na sala da Ciranda ouvi algumas vozes infantis do lado de fora da janela. Vi quatro meninas brincando no chão de terra. Elas mexiam dentro de alguns potes, folhas secas e um pouco de mato. Pedi licença e perguntei se podia me sentar junto delas. Disseram que sim.

Fábio: O que vocês estão fazendo?

Menina1: Estamos cozinhando

F: E posso saber o que é?

Menina1: Hoje é comida mexicana.

F: É mesmo?! E todo dia tem comida diferente?

Menina1: Sim. Aqui é o nosso restaurante chinês do Marielle.

Menina2: E hoje a gente escolheu fazer essa comida mexicana, que é do mar...

Menina3: ...e de Pernambuco.

F: Comida mexicana, do mar e de Pernambuco?

Menina3: É tio!

F: Claro (risos). Está com uma cara muito boa. Eu posso comer nesse restaurante?

Menina2: Sim. Mas vai demorar para sair o almoço.

F: Tudo bem, vou ficar aqui a semana toda, posso esperar.

Menina3: Vai passar a semana aqui?

F: Sim. Vim ajudar na reforma aqui da escola. Vocês também vão?

Menina3: Eu não sei o que tem pra gente fazer, mas sempre quando tem coisa aqui eu ajudo, faço as coisas.

Menina4: O que vão fazer aqui?

F: Eu ainda não sei não, mas sei que vão consertar umas coisas e pintar a escola toda.

Menina4: Que legal! Pena que vou para a escola de tarde.

F: Mas acho que vai ter trabalho para vários dias, você ajuda quando tiver aqui.

Menina4: Eba, tá bom.

Menina3: Meu tio vai sair do acampamento.

F: É mesmo?

Menina3: Aqui está muito longe para ele, porque tá sem trabalho, sabe, e não tem dinheiro para pegar ônibus.

Menina2: É, e tem essa coisa que nós não sabe até quando a gente fica aqui dentro não.

Menina1: Ó tio, tá pronta a comida, o senhor quer?

F: Sim!

(Diário de campo, 28 de out. de 2019)

No momento que eu iria experimentar aquela exótica receita das crianças, Cícera nos chamou, a mim e as meninas, para dentro da escola. Sentamo-nos nas cadeiras. Ela nos explicou que iam começar a reformar a escola e que a primeira tarefa seria organizar as salas, tirando tudo de dentro e limpando para conseguirem pintar as paredes. As meninas se dispuseram a ajudar. Havia chegado poucos adultos, eram somente eu, Cícera e mais um educador. Ouvimos algumas crianças correndo lá fora e fomos logo chamá-las para ajudar. Dois meninos, com cerca de sete anos, e um pequeno de 3 anos, também se juntaram a nós. Fomos levando as mesas, cadeiras, bancos, livros e outros materiais pedagógicos para o corredor e para a sala grande no fundo da escola. Tinha muita coisa e não demos conta de tirar tudo até a hora do almoço.

Conforme foi se aproximando do meio-dia, vi muitas meninas e meninos entrando de mochila pelo portão do acampamento. Voltavam da escola. Pegamos nossas vasilhas e fomos para a fila do almoço. A cozinha coletiva fica no meio do acampamento, em uma das ruas mais altas. Agora onde era a cozinha, antigamente foram as casas dos trabalhadores rurais da fazenda. Esse conjunto de casas também foi ocupado. Vivem ali algumas famílias acampadas e em uma delas foi instalada a cozinha coletiva. As caixas d'água também ficam ali, pois é mais prático para o uso da cozinha, também por ser um lugar bastante central no território do acampamento.

Como disse, desde o início funciona essa cozinha coletiva. Há uma equipe que trabalha preparando as três refeições que servem diariamente. Essa tarefa entra na escala de trabalho rotativo dos NBs. Ela tem capacidade de servir refeição para mais de cento e cinquenta pessoas todos os dias. Crianças e mulheres grávidas tem preferência na fila. Sustentam a cozinha com doações de alimentos que recebem e, atualmente, contam também com a produção de legumes e verduras da horta coletiva.

Enquanto estive na fila, muitas crianças vinham perguntar para a educadora se ia ter alguma atividade de tarde. Ela informava da reforma da escola e convidava as crianças para estarem conosco. Um rapaz de meia idade, um pouco atrás na fila, ouviu nossa conversa e disse que ia ter aula de futebol no meio da tarde. Me contou que fazia pouco tempo que havia chegado ao acampamento. Foi jogador de futebol profissional, mas agora estava desempregado e sem dinheiro para aluguel. Estava gostando de viver ali e tinha ficado muito feliz de poder ajudar nos treinos de futebol, que era o que gostava de fazer. Fez o convite para ir lá durante a tarde. Eu disse que estaria ali na escola e que passaria no campo para ver o treino.

Três mulheres serviam o almoço na varanda da casa ocupada: arroz, feijão, macarrão, um pouco de carne e salada. Na parede atrás dela vi dois cartazes pendurados. Um deles dizia

“Atividades do Esporte e Cultura. Segunda: Aula de percussão e Futebol Infantil; Terça: Yoga; Quarta: Capoeira Infantil e aula de música; Quinta: Ensaio Teatro; Sexta: Futebol Infantil; Sábado: Futebol Adulto e Capoeira; Domingo: Ciência da Terra”. Cícera me contou que aquela era a agenda semanal de atividades organizadas pelos setores de esporte e cultura do acampamento que aconteciam na escola e no campo. O segundo cartaz era de divulgação da inauguração da Escola Popular. Tínhamos que terminar a reforma até a sexta-feira, pois no sábado estava confirmado o evento.

Naquela tarde não tivemos muito mais trabalho. Alguns acampados iriam pintar o muro externo da escola com uma tinta branca. Meu amigo artista, que faria o mural, só viria na terça-feira. Por esse motivo, continuamos a retirar os móveis das salas para que pudessem pintar o interior das salas de branco no dia seguinte. As três da tarde fui até o campo. Lá estavam quase vinte crianças jogando futebol. Cumprimentei o rapaz que havia conhecido na fila do almoço. Ele me contou que estavam treinando pois iriam ter um jogo com um time de outro bairro. No time podiam jogar meninos e meninas. Havia três meninas treinando naquele dia. Em um momento, parou o treino fez uma conversa com as crianças sobre não bater, não brigar e tocarem mais a bola, pois explicou que o futebol era um esporte coletivo, parecido com o acampamento em que tem que trabalhar todo mundo junto. Quando voltaram a jogar, o rapaz me disse: “Aqui precisa ser assim, é futebol, é esporte, mas também precisa ensinar as crianças o que a gente aprende no Movimento” (Diário de campo, 28 de out. de 2022).

No fim da tarde pegamos nossas vasilhas e fomos novamente para a fila da cozinha para tirar nossa janta. Eu dormiria aquela semana no barraco da Cícera. Antes de subir para a fila, ela lembrou de pegar os galões e baldes para encher nas caixas d’água ao lado da cozinha. Naquela hora havia duas filas grandes, a da comida e da água. Nos dividimos. A fila da comida foi mais rápido e logo Cícera estava comigo na fila da água. Havia chegado também o caminhão de abastecimento de água da prefeitura. Ele enchia as caixas quase todos os dias (era para ser todos os dias, mas era falho esse abastecimento). Ficamos ali, entre carrinhos de mão cheio de baldes e crianças ajudando pai e mãe a carregar os galões. O tempo começou a fechar. Nós conseguimos encher os baldes e descemos para jantar.

Cícera é a educadora responsável pela Ciranda Infantil. Aos poucos se tornou a liderança principal do Setor de Educação do acampamento. Ela fez parte da pastoral operária na década de 1980, atuando principalmente na região do ABC paulista. Formada em história trabalhou durante muito tempo na administração de escolas públicas e como professora. Após se aposentar, resolveu dar um tempo da vida de professora e militante. Na época da ocupação do território onde fica o Marielle, ficou sabendo da ação e escolheu vir acampar com o MST pois tinha o sonho de ter uma casa própria, no campo, para plantar alfaces e descansar, aproveitar a aposentadoria. No entanto, chegou ao acampamento e se envolveu com todas as tarefas que tinham disponíveis. Se aproximou do setor de educação por conta da sua experiência.

Ocuparam a terra em abril, ela chegou em maio no acampamento e em julho foi escolhida para acompanhar as crianças no Encontro Nacional das crianças Sem Terrinha. Diz que desde lá nunca mais descansou no acampamento. 'Fico pra lá e pra cá o dia todo. Não podem me ver que me chama para resolver algum problema'. Pelo seu jeito acolhedor, com muita paciência e bom diálogo, o povo a reconhece como uma liderança do acampamento. Foi professora de alfabetização do Seu Luis. Por isso também estava muito dedicada na reforma da escola. O papo duraria a noite toda, e eu a ouviria contar suas histórias por muito tempo, mas tínhamos que dormir para buscar o João, meu amigo que faria a pintura do mural da escola, logo no início da manhã. A chuva varou a noite. Ficamos com receio de estragar a pintura do muro e ter que começar de novo. Mas essa foi uma preocupação que ficou só para o dia seguinte. (Diário de campo, 28 de out. de 2019).

Faço uma homenagem a Cícera, educadora que se tornou uma amiga e companheira de luta. Deixo aqui registrado um pouco da sua trajetória que ela me contou naquela noite. Trago também esse relato do campo pois ele mostra um perfil de educadora que não é incomum nas áreas de reforma agrária. Em todas os acampamentos e assentamentos que já estive sempre estava lá alguma professora, na ativa ou aposentada, que assumia a responsabilidade pela educação das crianças. Experiência que contribui no cuidado e formação infantil, bem como nas possibilidades de condução de atividades e formação de novas/os educadoras/es.

A minha relação com essa educadora evidencia, por outro lado, um elemento importante da pesquisa de campo. Todas as relações que propiciaram a minha entrada, permanência e realização da investigação no MST durante a pesquisa de doutorado foram mediadas principalmente por mulheres que ocupam lugares de lideranças e de direção no setor de educação. Em um primeiro momento, achava que eu só estava respeitando a organicidade do Movimento, ao pedir autorização para a pesquisa obedecendo as instâncias de poder internas. Contudo ainda há uma reprodução do lugar social destinado às mulheres no trabalho educativo e de cuidado com as crianças, o que as fazem ocupar os espaços de liderança vinculados às atividades educativas.

No acampamento não é diferente. Grande parte das pessoas que estão à frente do setor de educação são mulheres, assim como são as mães as quais se preocupam mais em garantir a ida das crianças para a Ciranda Infantil. Preocupação que tem relação com a importância de existir um espaço de formação e cuidado para seus filhos e filhas dentro do acampamento, como também em terem um tempo livre para os trabalhos domésticos no sábado pela manhã, período principal em que ocorrem as atividades da Ciranda Infantil. Para as mulheres que trabalham, a demanda por creche e pré-escola é uma necessidade. Diante da ausência do Estado, ocorre uma sobrecarga de trabalho ou novas interdições para o trabalho fora de casa, uma vez que se tornam, quase sempre, responsáveis exclusivas pelo cuidado com as crianças. A Ciranda Infantil, como vimos, foi criada por essas necessidades das mulheres, de terem onde deixar os filhos/as para

poderem trabalhar fora ou dentro dos acampamentos e assentamentos, ou ainda para conseguirem participar das reuniões e assumirem cargos de liderança no MST. Reforço aqui a vinculação entre gênero e geração nas possibilidades da participação infantil, como já apontamos nesta tese, em que a luta das mulheres e das crianças se potencializam, e estão imbricadas nas pautas de transformação das estruturas de poder na sociedade.

Na manhã seguinte fomos com o Daltônico para o espaço coletivo, onde ele coordenaria a produção do mural. A parede ficava para o lado da frente da escola, que dava para o campo, local onde são realizadas as assembleias internas e eventos públicos menores. Como haviam demandado para o João, a ideia era que o mural trouxesse representado o Seu Luis, a Marielle e o acampamento, contendo o nome da Escola Popular Luis Ferreira.

Os acampados que haviam pintado o muro de branco no dia anterior nos ajudaram a trazer os galões de tinta para frente da escola. Chegando ali, encontramos algumas crianças com olhares curiosos para saber o que iríamos fazer. Expliquei que o ele ia fazer uma pintura no muro em homenagem ao Seu Luis para a inauguração da escola depois de reformada. Daltônico entrou na conversa e quis mostrar o rascunho para elas. Explicou uma parte que estava ainda com dúvidas, em que queria mostrar o caminho do alimento desde a produção na horta do acampamento até a chegada dele em uma barraca de feira na cidade. Atentas ao desenho, as crianças falaram que ali no acampamento não se produzia aqueles alimentos que ele havia desenhado no rascunho. Na horta coletiva tinha mandioca, abacaxi, banana, alface, cenoura, tomate etc. Disseram que, se era para desenhar o acampamento, tinha que ter as coisas que eram produzidas lá. O Daltônico logo mudou o desenho e as convidou para pintarem algumas partes do mural com ele durante aqueles dias.

As crianças permaneceram conosco naquela manhã. Pegaram algumas cadeiras da Ciranda e colocaram em frente ao muro. Nos sentamos para observar o Daltônico pintar. Ele iniciou pintando os dois personagens principais, Seu Luis e Marielle. Em alguns momentos, o Daltônico se sentava com a gente para observar mais de longe a parede, e perguntava para as crianças o que elas estavam achando. Os meninos e meninas davam suas opiniões e sugestões, e ele ia modificando algumas partes de acordo com o que falavam.

Na parte da tarde tivemos uma presença maior das crianças que tinham chegado da escola, sendo convidadas para ajudar. A primeira tarefa que tiveram foi de ajudar a produzir as cores de tinta que seriam usadas no mural. Peguei as bisnagas de corante colorido que havia levado no dia anterior e dei para as crianças misturarem à tinta branca de parede. Elas se organizaram em pequenos grupos para fazerem as misturas de cores. Daltônico disse para elas decidirem o tom das cores que achavam mais bonito para pintar as frutas, legumes e alguns

detalhes do desenho que ele havia indicado (boa parte do mural seria preto e branco, com alguns detalhes coloridos). Virou uma grande brincadeira e um exercício de auto-organização das crianças. Cada grupo ia fazendo os experimentos, colocava mais ou menos corante e pintava um pontinho na parede para ver como ficava. Daltônico as havia ensinado que a cor muda um pouco quando seca na parede e por isso precisavam fazer alguns testes. Fiquei observando as crianças decidindo coletivamente as cores e tons da pintura. A pintura solitária do artista se transformou também em um espaço de participação das crianças.



Figura 21-Crianças acompanhando a pintura do mural

Fonte: Arquivo do autor, 2019.

Animadas pela pintura do mural, algumas crianças menores, entre 2 e 4 anos, pediram folhas de papel e lápis de cor, pois queriam fazer os seus próprios desenhos, que deixaram expostos ali no espaço. Outras crianças ficavam com a gente por ali, brincando, conversando, andando de bicicleta. Por vezes paravam, sentavam-se nas cadeiras e ficavam olhando a pintura.

Foi interessante notar que no acampamento as crianças circulam livremente, e muitas sempre estão no espaço comunitário, como se elas identificassem aquele espaço como o local de encontro do coletivo infantil da ocupação. Esse espaço seguro para a circulação das crianças é confirmado pela fala de uma acampada, mãe de duas crianças: “Aqui eles conseguem ficar à vontade e se divertir, coisa que eles não conseguem na cidade. Aqui a gente não tem medo de deixar eles saírem pra fora, ficamos despreocupadas com as crianças porque temos segurança

aqui”⁸⁴. Nas entrevistas com crianças de outros assentamentos, elas também relatam essa diferença que sentem em viver nas áreas de reforma agrária.

Fábio: É muito diferente a vida que você leva aqui, da vida que você tinha no bairro que você falou que morava?

Maria Tereza: Não. Eu acho que aqui melhorou muito mais.

F: Aqui a sua vida é melhor?

MT: É.

F: E por que você acha?

MT: Porque lá tinha muito tiroteios, tinha muita coisa mesmo lá. Tinha, a rua era cheia de vidro, em todo lugar que você pisava tinha um caco de vidro. Machucava. Eu me lembro que uma vez eu pisei no chão e não vi o vidro, machuquei. Fiz um corte muito fundo e tive que ir para o médico e teve que fazer ponto no meu pé. Lá não tinha como brincar porque toda hora tinha tiroteio. Era muito difícil mesmo. Teve até uma criança que morreu lá, por causa de tiroteio mesmo.

F: E aqui é tranquilo?

MT: É.

(Entrevista Maria Tereza, 07 de nov. 2019)

Fábio: E deixa eu perguntar uma coisa para vocês: a vida de vocês no assentamento, ela é diferente da vida das crianças da cidade?

Maya e Camila: Uhum.

F: O que vocês acham que é diferente?

M: Por causa que das crianças da cidade, tem criança que nunca viu uma vaca. Por causa que elas são fechadas. Tipo, ela não pode sair para brincar, ela só fica olhando a televisão, não quer fazer um exercício, por causa que não conhece. A gente aqui não. Aqui a gente tem liberdade pra brincar, sabe, inventar uma brincadeira.

C: Respira o ar puro. Lá o ar não é puro, é contaminado, não tem sossego.

M: E, eles, sabe...

C: ...não tem paz. Lá também, lá na cidade, carro toda hora, é muito carro passando, muita poluição. Eles comem só coisa transgênica. Lá no campo pra gente, ó, a gente anda despreocupado. Não é totalmente despreocupado, né, porque tem roubo essas coisas, mas tipo eu ando despreocupada lá. Eu como verdura saudável que meu pai planta. Meu pai planta! Eu como as coisas que eu planto lá em casa, que a gente planta, que a gente cultiva. O sossego não tem igual, não tem comparação com da cidade, não tem. Na cidade a gente nem tem sossego, é uma buzinajada.

M: Deve ser uma perturbação pra dormir. Buzinajada, trânsito, todo mundo buzinando, muito difícil.

(Entrevista Maya e Camila, 16 de nov. 2019)

Como havia chovido durante a noite, a terra estava molhada com algumas poças de água. Observei uma menina pequena que brincava pulando nas poças, espalhando água e barro para todo lado. Começou a garoar um pouco depois. Mas algumas crianças não pararam de brincar. Corriam umas atrás das outras. Me contaram que estavam brincando de “pega-pega chuva”. Perguntei a elas por que chamavam assim, se era uma modalidade nova de pega-pega. “Ué, porque tá chovendo!”. Da garoa passou para chuva de granizo. Todas correram para baixo do

⁸⁴Depoimentos presentes no jornal Vozes do Marielle, n. 7, de abril de 2021. O jornal é uma produção do setor de comunicação do acampamento para circulação interna, assim como divulgação do acampamento para o município em que está localizado.

telhado. Elas ficaram super animadas com as pedrinhas de gelo e logo que a chuva deu uma trégua correram para juntar os granizos.



Figura 22-Menina brincando na poça de lama deixada pela chuva

Fonte: Arquivo do autor, 2019.

Esse aspecto das brincadeiras terem relação com o território, com o contexto e o tempo meteorológico aparece também nos relatos das irmãs Maya e Camila.

Maya: Eu lembro que um dia a gente tava brincando com a nossa amiga, quando o Denis ainda não era assentamento. Era acampamento. E aí a gente, da cabeça, do fiozinho de cabelo até os pés nós tava toda "elamentada".

Fábio: Aqui?

M: É. A gente ficou toda marrom de lama. E tava escurecendo.

F: E o que era, essa brincadeira que estavam fazendo?

Camila: É porque a gente tava na casa de um amigo nosso. Foi choveu, nós pegava mangueira de água assim e plantamos barro pra tudo quanto é lado. Jogamos barro um no outro, nossa!

F: E que mais vocês brincavam? Ou que vocês brincam hoje?

C: Ah, dessas brincadeiras, a gente gostava de brincar de pique-esconde.

M: A gente corria e caçava vaga-lume na casa de uma vizinha.

F: Caçava vaga-lume? Faziam como?

C: Batia na grama...

M: ...e a gente colocava num pote.

C: Colocava dentro de uma garrafinha.

F: Um monte?

M e C: É.

C: Juntava tudo.

F: Eu fazia isso quando era pequeno com meu pai, e ficava olhando...

C: Quando chacoalhava, aí acendia assim (faz gesto com a mão abrindo e fechando).

F: Às vezes eu ia num quarto escuro e punha lá pra ver eles iluminar (risos).

M e C: (risos) É mesmo!

(Entrevista Maya e Camila, 16 de nov. 2019)

Um grupo de crianças não saía de perto do mural. João convidou esse grupo para pintar algumas partes do desenho. Pegaram os pincéis e ajudaram na pintura do muro. Na arrumação das salas da escola, as crianças encontraram alguns ladrilhos pequenos e coloridos, e João disse que ficaria legal usá-los em algumas partes do desenho. Passou essa tarefa para as crianças, que saíram colando vários deles pelo muro. Com o fim do dia chegando, foi a vez dos adultos, que voltavam do trabalho, aproveitarem para sentar nas cadeiras de frente ao mural para observar, comentar, dar sugestões e parabenizar o artista.

Ainda levaria mais alguns dias para terminar toda a pintura. Durante aqueles dias da semana, as crianças estiveram o tempo todo junto com a gente. A arte final do mural acabou se transformando pela presença, sugestões e participação das crianças. Não foi algo previsto ou planejado, mas com sua presença ali, criou-se uma relação entre o artista e as crianças que foi possível propiciar a participação infantil, deixando seus registros no mural principal. No dia da inauguração, vi as crianças orgulhosas mostrando para suas mães as partes em que tinham ajudado a pintar e colar os ladrilhos.



Figura 23-Finalização do mural. Presença das crianças ajudando o artista.

Fonte: Arquivo do autor, 2019.

Esse mesmo orgulho de participarem da construção do cotidiano da ocupação, eu vi nas crianças com quem convivi em outro acampamento da mesma região. Havíamos conseguido uma máquina para produção de tijolos artesanais de solo-cimento, em que se mistura uma parte de terra com uma parte de cimento. Em uma das atividades da Ciranda Infantil as crianças

produziram mais de duzentos tijolos e participaram do mutirão colocando-os na escolinha que estavam construindo. Depois da escola pronta, por diversas vezes elas faziam questão de lembrar de cada tijolo que haviam colocado, apontando o lugar que estava⁸⁵. A participação delas nessas atividades é uma memória muito presente, pois vai além do modelo racional e discursivo de participação, envolvendo o uso do corpo e de outras linguagens. Uma participação que se apresenta muito mais no fazer, nas práticas, de uma maneira mais pragmática, se relacionando com as culturas infantis e as brincadeiras.

Fui embora do acampamento na quinta-feira de noite e havia combinado de voltar no sábado de manhã para a inauguração da Escola Popular. Cícera me informou que a pintura do muro externo da escola pelas crianças seria a primeira atividade do evento e que ainda não haviam decidido como realizariam a atividade. Disse-me que talvez precisassem de ajuda. Na sexta-feira recebi o convite na inauguração no celular e enviei para o nosso coletivo da xilogravura, fazendo uma consulta se alguém poderia estar comigo de manhã para ajudar na atividade das crianças.

No sábado, ao chegar na sala da Ciranda, Cícera contou-me que não haviam conseguido planejar a atividade por conta da correria do término da reforma, mas que tinham um objetivo: que as crianças representassem em desenho os sonhos e desejos para o acampamento Marielle Vive, e que depois pudessem pintá-los na parede da escola. As crianças estavam sentadas esperando iniciar a atividade. Pensei por alguns minutos e decidi por iniciar com um diálogo coletivo com as crianças. Nas minhas experiências como educador infantil popular, a estratégia da roda de conversa, baseada nos círculos de cultura (FREITAS, 2015) sempre funcionava.

Pedi para que as crianças ajudassem a afastar as mesas e cadeiras e que nos sentássemos em roda no chão. Enquanto se organizavam, solicitei para as educadoras uma folha sulfite e caneta. Encontrei ali na sala um caxixi⁸⁶ e levei comigo para a roda. Dei bom dia para todo mundo e expliquei qual seria a atividade. Elas ficaram eufóricas com a ideia de mexer com tinta e pintar o muro da escola. Esperei acalmar um pouco os ânimos e começamos um papo. Perguntei se lembravam da primeira atividade de xilogravura que fizemos na Ciranda.

Menino1: Aquela que a gente cavou a madeira, tio?

Fábio: Isso. Vocês lembram?

Crianças: Sim!

Menino2: A gente vai fazer ela de novo hoje?

F: Infelizmente não. Mas vocês se lembram o que estava acontecendo naquele dia?

Menina1: Tava perigando da gente ter que sair daqui.

Menina2: O despejo...

⁸⁵Esse relato faz parte da minha dissertação de mestrado já citada anteriormente neste capítulo.

⁸⁶Instrumento musical parecido com chocalho, oriundo do Congo e Angola. É um pequeno cesto de palha trançado em formato de sino, muito usado nas rodas de capoeira junto ao berimbau.

F: Era mesmo. Foi naquele dia que teve um almoço e veio um monte de gente de fora pra apoiar vocês aqui do acampamento. E vocês resistiram aqui e conseguiram suspender o despejo, não é? Isso dá uma esperança na gente, de que vamos ficar aqui e conquistar a terra!

Crianças: É mesmo! Sim!

F: Eu estive aqui essa semana toda e pude passear um pouco. Vi que estão fazendo a horta coletiva ali no campo, que estão reformando essa escola e que o povo tá cheio de planos para fazer no acampamento. E duvido que vocês também não têm coisas que queriam fazer aqui, tipo assim, quais os sonhos de vocês para o Marielle? Alguém quer contar algum sonho pra gente?

(Diário de campo, 02 de nov. de 2022)

Elas começaram a falar todas juntas e não conseguia escutar ninguém. Nesse momento, peguei o caxixi na mão e chacoalhei. Chamou atenção das crianças. Disse que aquele seria o nosso objeto da fala. Quem quisesse falar pedia o caxixi, e combinei que enquanto uma pessoa estivesse falando as outras escutariam esperando a sua vez para falar. Joguei o caxixi para uma das meninas que esteve com a gente a semana toda na pintura do mural. Pedi para ela começar contando seu sonho e depois seguiríamos em uma rodada de falas das crianças. Para minha surpresa, toparam a dinâmica proposta. Com papel e caneta na mão fui anotando alguns dos sonhos que elas falaram.

- Voar e mudar para uma chácara ali no acampamento.
 - O Marielle seja nosso e ter um parque aquático aqui.
 - Cada família ganhe a sua terra.
 - Ter amigos para sempre.
 - Uma boneca para o Marielle.
 - Andar de avião
 - Uma casa na árvore
 - Crescer no Marielle.
 - Ter água para todos.
 - Que o acampamento se torne uma cidade Marielle.
 - A Marielle seja guardada na memória.
 - Ter um parquinho no Marielle.
 - Que o Marielle seja cheio de plantação.
- (Diário de Campo, 02 de nov. de 2019)

Ao final das falas, já percebendo um certo cansaço das crianças, falei para que todas ficassem em pé. Pedi as educadoras que separassem papel e lápis para as crianças. Enquanto isso fiz uma brincadeira para esticar e acordar o corpo. Disse que ainda tínhamos uma importante tarefa a ser feita naquele dia e não queria ninguém com preguiça. Um pouco mais animadas após brincarem, distribuimos os papéis e falei para que elas desenhassem os sonhos que tinham acabado de nos contar, pois depois iríamos utilizar os desenhos como rascunho para pintar o muro da escola.



Figura 24-Rascunho do sonho feito por uma menina do acampamento

Fonte: Arquivo do autor, 2019.

Poucas delas transformaram os sonhos em desenhos. Menor ainda foi o número de crianças que usaram os desenhos como modelo na pintura do muro. Faltavam pincéis e elas pintaram o muro com as mãos. A brincadeira virou sujar as mãos e carimbá-las naquela grande tela em branco que era a parede. Algumas crianças pintaram a bandeira do MST, outras escreveram frases em homenagem ao Seu Luis e somente uma menina retratou o seu sonho.



Figura 25-Tranferindo o rascunho para a pintura no muro

Fonte: Arquivo do autor, 2019.

A pintura do muro foi uma ação que chamou a atenção de grande parte das pessoas que estavam próximas a escola. As crianças se divertiram. A parede branca ficou colorida, as mãos, rostos, roupas, ficaram sujas de tinta, e até rolou um pega-pega “tinta”. Porque pega-pega tinta? Vocês poderiam perguntar. Porque tinha tinta nas mãos, ué! Dei o nome para a brincadeira, usando a mesma lógica que as crianças me ensinaram.

Se em um primeiro momento as educadoras/es ficaram preocupados com uma pintura cuidadosa e representativa dos sonhos, logo em seguida a alegria das crianças contagiou também a nós todos/as e aquela parede toda colorida, com pinturas abstratas, cheia de pequenas mãos carimbadas, foi o resultado da ação política das crianças marcando a sua presença no evento de inauguração da Escola Popular.



Figura 26-Crianças pintando o muro externo da escola do Acampamento Marielle Vive

Até hoje, quando entro no acampamento e vejo aquela grande obra de arte das crianças, o colorido na parede branca, as mãos, os desenhos e frases escritas por elas, me trazem uma sensação de um espaço vivo, e uma memória que, de um lugar abandonado, foi ocupado, e com ajuda das famílias e das crianças, foi reformado e agora é a escola do acampamento. Espaço das crianças, dos jovens, das mulheres, dos homens, dos idosos, de todos os sujeitos que contribuem na construção cotidiana do acampamento.



Figura 27-Obra coletiva das crianças. Pintura do muro externo da Escola Popular.

Fonte: Arquivo do autor, 2019.

Como vimos, a reforma do prédio e a criação da Escola Popular foi uma das estratégias do MST contra o cumprimento do despejo, o qual, se realizado, passaria por cima do direito à educação das crianças. Se nesse caso a participação da infância podia ser vista de modo passivo, como uma estratégia discursiva baseada na garantia dos seus direitos, na pintura da escola percebe-se uma participação ativa das crianças no processo de resistência ao despejo. A pintura articula a intencionalidade do movimento social adulto em promover uma ação política visível das crianças no evento de inauguração, com a dimensão política da arte de deixar marcas, como linguagem, das experiências coletivas dos sujeitos no mundo.

As linguagens artísticas praticadas e inventadas pelas crianças, junto a suas professoras e com o apoio e incentivo delas, podem ser pensadas também como possibilidades que lhes são apresentadas para que compreendam e expressem o mundo ao qual chegaram há pouco, o mundo que começam a habitar e conhecer – linguagens artísticas como experiências de serem crianças no mundo e dizer dele, colocando nele suas marcas. (CUNHA, 2021, p. 82)

O muro externo é a parte visível da Escola Popular para todas as pessoas que entram no acampamento. A obra de arte coletiva das crianças pode ser vista também como uma arte pública, que mistura arte e política, como uma produção artística que, para além de ser produzida nas interações coletivas entre adultos, crianças, imersas em um contexto de luta pela terra, é também uma linguagem que se dirige ao outro, àqueles e àquelas que não vivenciam a mesma realidade que elas. Para Gobbi (2020), a presença dos desenhos, pinturas, das obras elaboradas pelas crianças expostas nas paredes dos prédios e moradias ocupadas, envolve os passantes (moradores/as ou não) para a percepção, aproximando-os/as do que as crianças estão elaborando entre elas. As obras de arte das crianças,

passam a existir para um mundo, não o das artes já consagradas e seus conhecidos mercados, mas um mundo em que vivem e onde podem tornar suas criações referências para circuitos de relações, nas ocupações e com os de fora delas. Temos a possibilidade de ter conosco as histórias de crianças que ocupam os espaços transformando-o em lugar, que é também delas e por elas. (GOBBI, 2020, p. 199)

Ainda que o momento planejado de participação das crianças havia sido naquela manhã, durante a atividade da Ciranda Infantil, elas se fizeram presentes durante todos os momentos do evento de inauguração. Vi um menino pequeno cantando a plenos pulmões as músicas tocadas pelo cantor que animava o povo. Observei duas crianças de colo fazendo os mesmos gestos das mães, com o punho cerrado e o braço levantado, enquanto cantavam o hino do MST. Uma das meninas que estavam com a gente na pintura do muro, foi quem puxou a palavra de ordem que levava o tema das mulheres em luta. Alguns meninos e meninas participaram da roda de capoeira que fez parte da abertura do evento. E três crianças tocaram alguns instrumentos (tamborim, pandeola e chocalho) em momentos diversos de cantoria naquela tarde. Apesar da programação da tarde não ter a presença central das crianças, estavam ali, presentes e ativas. Era seu acampamento, estavam inaugurando uma escola que eram delas, na qual ajudaram a reformar e a pintar. As crianças participaram como sujeitos da luta por aquele pedaço de chão e pela garantia do seu direito à educação.

Um dos coordenadores do acampamento fez uma fala final, em que lembrava que

(...) o dia dois de novembro é comemorado o Dia de Finados no Brasil, que é quando lembramos e homenageamos os nossos mortos. A data da inauguração foi escolhida em homenagem ao Seu Luis, que agora está aqui, pintado e eternizado no mural dessa escola popular que leva o seu nome. E ele está ao lado dessa outra grande figura, Marielle Franco, também assassinada covardemente por lutar pelos seus sonhos e por um mundo melhor. Nosso acampamento guarda para sempre a memória dela no nome e todos os dias gritamos ‘Marielle Vive!’ (todas as pessoas gritaram mais duas vezes o nome do acampamento). Nessa crise que vivemos, em um contexto político tão difícil para nós dos movimentos sociais, estamos propondo a luta. Uma luta que nos ajuda, a cada uma das famílias aqui acampadas, e a todos nós, a recuperar a esperança

e a vida. Lá em setembro tivemos uma primeira vitória, quando conseguimos suspender a reintegração de posse dessa área. Em dezembro temos uma nova batalha e queremos contar com o apoio e a participação de todas e todos que estão presentes hoje aqui. Pois nós do Marielle Vive não vamos desistir e queremos que vocês não desistam junto com a gente.

Quando o Gerson terminou de falar, um menino de uns oito anos que estava bem próximo a mim gritou com toda a força que tinha: “MST!!!”, e todo mundo respondeu: “A luta é pra valer!”. (Diário de campo, 02 de nov. de 2019).

Como afirmado no início deste capítulo, as famílias continuam em luta e resistência até hoje para permanecerem na terra ocupada. Uma luta que foi atravessada por uma pandemia que acabou por contribuir com a suspensão do despejo das famílias nesses anos. Devido a esse contexto, a comunidade teve a capacidade de se fechar e conseguiu controlar a circulação do vírus internamente. Segundo moradores, não houve nenhuma morte por causa da COVID-19 no acampamento. Uma grande vitória da capacidade de auto-organização interna das famílias. A produção na horta coletiva continuou e conseguiram ampliar os pontos de comercialização, contribuindo para a geração de renda para mais famílias da ocupação. As crianças ficaram sem poder ir para a escola pública e todas as atividades coletivas no acampamento foram suspensas para garantir o isolamento. Eu também tive que interromper as atividades que realizava na Ciranda Infantil. Por isso a pesquisa de campo foi finalizada em fevereiro de 2020.

Considerações Finais

Sou Sem Terrinha do MST
 Acordo todo dia pra lutar
 Você vai ver.
 Por terra, por escola
 Saúde, educação
 Desse meu direito eu não abro mão.
 Ser criança é ser feliz
 Pra ser feliz tem que brincar
 Pra brincar tem que sorrir
 Pra sorrir tem que lutar⁸⁷

Busquei nesta pesquisa observar as experiências concretas de participação dos Sem Terrinha no intuito de responder à pergunta central desta tese: quais são as formas, espaços e estratégias da participação política das crianças no MST? Diante da instabilidade dos conceitos teóricos, me propus a não partir deles, mas de tensioná-los, enfrentando-os empiricamente, descrevendo, analisando e sistematizando os elementos observados com o objetivo de refletir sobre a dimensão política da participação infantil no Movimento Sem Terra. Nestas últimas palavras apresento os pontos centrais que emanaram da articulação entre a observação participante, as entrevistas com as crianças e as discussões teóricas. Assim, convido elas, as próprias crianças Sem Terrinha, para iniciarem estas considerações finais.

Fábio: E essa marcha ficou marcado para vocês?

Maya e Camila: Foi...

C: Foi muito...

F: Fica na cabeça de vocês isso?

M: Fica!

F: E vocês voltando lá do Encontro, vocês acham que foi uma coisa muito diferente na vida de vocês? O que mudou na vida de vocês de terem ido para o Encontro?

M: Bom, mais vontade de participar, né?

C: Agora tem vontade de participar dos eventos que tem...

M: Da vontade de nunca mais faltar. Quando acontece uma coisa legal a gente quer ir porque da próxima vez com certeza vai acontecer uma coisa boa também.

F: E aí, eu tenho uma última pergunta para a gente terminar: vocês foram para lá e vocês encontraram mais de mil crianças lá.

M: Com certeza...

F: Vocês conheceram um monte de crianças de outros lugares do Brasil, tinha gente até de fora do Brasil, não tinha?

C: Tinha...

F: E aí todas essas crianças são Sem Terrinhas, não são?

C: São.

F: E o que pra vocês é ser Sem Terrinha?

C: Bom, é lutar pela...

M: Pelo direito das crianças... por escola...

C: ...de ter escola, de ter moradia...

M: ...de ter morada, pra que nenhuma criança passe fome...

⁸⁷Letra da música “Cantando com Sem Terrinha” do CD *Plantando Ciranda 3*, composta e gravada pelas crianças do Encontro Estadual do Sem Terrinha do Rio de Janeiro.

C: ...de ter amor, felicidade...

M: Ninguém, não só criança...

C: Pela terra.

M: Lutar pela terra, pelo direito que as pessoas têm...

C: É lutar! Pelas crianças e pelo povo também.

F: E quando vocês falam assim "eu sou Sem Terrinha", o que vocês estão querendo dizer?

M: Eu luto. Eu quero mudar isso. Eu quero que seja diferente. Eu quero que, sabe, nenhuma pessoa passe fome...

C: ...passe fome. Nenhuma pessoa seja maltratada, não tenha falta de moradia.

(Entrevista Maya e Camila, 16 de nov. 2019)

Fábio: E aí eu vou fazer uma última pergunta. O encontro foi o Encontro das crianças Sem Terrinha. Vocês encontraram um monte de gente lá, que é igual a vocês, Sem Terrinha. Foram, o Paco tava falando de doze mil, mas foram mil e duzentas crianças...

Paco: Mil e duzentas? Uai...

F: Doze mil é muita criança, né?

PC: Uai, é porque eu confundi, que parece mil... é que eu vi um papel esses dias e confundi tudo (risos).

F: E aí eu queria saber de vocês, o que que é... quando vocês dizem assim "eu sou Sem Terrinha", o que quer dizer pra vocês ser Sem Terrinha?

Dara: Pra mim significa orgulho, né, porque é, tipo assim, orgulho e prazer que você tem de estar falando que você é um Sem Terrinha.

Giselle: Eu acho que assim, é bom. Eu não tenho vergonha de falar que eu sou uma Sem Terrinha, assim, mas acho que é uma luta muito grande, né, porque é muito preconceito... muito preconceito. (...)

Crianças: É verdade... é verdade...

G: É difícil, mas é gratificante.

(...)

F: O que é ser Sem Terrinha pra você Andréia?

Andréia: Ah, pra mim é bom, né, que aí a gente vai aprendendo, aos poucos. Aí depois a gente vai virar no movimento um Sem Terra de verdade, assim...

F: Mas como assim, Sem Terra de verdade? Vocês não são Sem Terra de verdade?

A: Nós somos, só que...

G: Ainda tá na fase do "inha" (risos).

A: É! Isso...

F: Alguém mais quer falar?

Paula: Eu acho que ser Sem Terrinha, eu acho que é uma coisa muito importante, né, que além de você aprender você também ensina. Conhece muitas pessoas. E... você também aprende um pouco sobre a luta, né? Eu acho que é uma coisa muito gratificante, muito importante, mas como a Giselle falou, sofre muito preconceito. As pessoas julgam muito pelo que a pessoa é e pelo que ela vive. Mal eles sabem que ser Sem Terra é a melhor coisa que tem.

PC: Ah, eu tenho muito orgulho de ser Sem Terra, véi. Sem Terrinha no caso. Porque nós que vamos continuar, como eu já falei... E eu quero continuar até que todos tenham terra, né, que não tenha nenhum Sem Terra nesse Brasil e no mundo!

G: Até que a Reforma Agrária seja feita!

(Entrevista Andréia, Giselle, Paco, Dara e Paula, 16 de nov. 2019)

Fábio: E o que, agora eu vou fazer uma pergunta para você pensar... o que é ser Sem Terrinha para você?

Maria Tereza: Sem Terrinha é tipo... representa tudo, é esperança, é amor. Porque, tipo, pra mim essas viagens que teve, que a gente foi pra São Paulo, foi pra Brasília, foi uma oportunidade muito grande da gente conhecer os lugares. (...) E, tipo, eu achei muito importante isso porque a gente defendeu nossos direitos, a gente lutou pelo que é nosso, porque isso é um direito nosso. Ser Sem Terrinha é um direito nosso. Eu acho isso muito importante.

(Entrevista Maria Tereza, 07 de nov. 2019)

Nesses trechos das entrevistas, as crianças abordam diversos elementos que apareceram nos capítulos anteriores. Em diálogo com suas falas, apresento abaixo as dimensões que possibilitam caracterizar a participação política das crianças no MST.

1) Contexto latino-americano: desigualdade estrutural e persistente

A realidade social na América Latina pode ser caracterizada por sua histórica e persistente desigualdade estrutural, consequência dos violentos processos coloniais, patriarcais e dos processos de formação dos Estados-nação latino-americanos. Os movimentos sociais contemporâneos da região carregam a memória histórica dos indígenas, dos povos negros, camponeses, das mulheres, das classes populares que lutam e resistem desde a ocupação colonial, reinventando modos de sobreviver e construir um mundo em que possam caber outros mundos possíveis. Nesse contexto, a maioria dos movimentos sociais lutam por terra, casa, comida, trabalho, ou seja, necessidades materiais elementares à sobrevivência e direitos sociais básicos. Contexto que condiciona a cultura política e a estrutura desses movimentos.

Maya e Camila, ao expressarem seu entendimento sobre o que significa ser Sem Terrinha, relatam as suas percepções que têm sobre a realidade que vivenciam e a dimensão de fazerem parte de um movimento social, ainda que se faça presente, nas falas apresentadas, uma idealização do movimento. Para elas a luta é pelo direito das crianças, por escola, moradia, alimentação, amor, felicidade, por terra. Camila enfatiza que é lutar pelas crianças, mas também pelo povo. Elas querem mudar, que essa realidade seja diferente da que já viveram e do que muitas pessoas ainda vivem. Na mesma direção, Paco e Giselle dizem que querem continuar a luta para que todos tenham terra, para que a reforma agrária seja feita, e que nenhuma pessoa seja Sem Terra no Brasil e no mundo. Suas falas me lembram o que disse José de Souza Martins sobre as crianças que vivem situações de conflito social no campo, de que elas percebem que estão inseridas em uma história que vai para além delas, em “que a fala de cada criança é claramente fragmento de um enredo mais amplo, que ela protagoniza com os outros” (MARTINS, 1993, p. 58).

A luta pela terra é a denúncia dessa histórica e estrutural desigualdade social e econômica latino-americana e, ao mesmo tempo, é a luta pela sobrevivência de milhares de famílias, na qual a conquista do direito à terra se amplia para a luta pelo acesso a outros direitos básicos. Diante disso, afirmo que a luta pela terra no MST é uma luta que tem como sujeito central a família, que se mobiliza por melhores condições de vida. E ao mobilizar-se, as crianças

passam a fazer parte dessa luta que, inseridas em um movimento social, foram aos poucos sendo reconhecidas como sujeitos políticos e conquistando seus espaços de participação.

Nesse sentido, é preciso considerar o contexto ao pensarmos na participação das crianças em movimentos sociais latino-americanos, uma vez que ele nos apresenta as condições materiais e históricas em que vivem as famílias e as crianças na América Latina, que precisam, cotidianamente, se organizarem na luta pelos seus direitos.

2) Processo sistemático de construção dos espaços e experiências de participação política

As crianças sempre estiveram presentes ao longo da história do MST, compartilhando com os adultos o processo da luta social. Nesses trinta e oito anos, as crianças passaram de testemunhas da luta para sujeitos protagonistas da luta pela terra, em um processo que não ocorreu sem tensões. As crianças tiveram que expressar suas demandas, mostrar suas necessidades, reivindicações, sonhos e exigir seus direitos como integrantes do movimento social. Essa presença ativa delas foi provocando o MST a reconhecê-las como sujeitos políticos, a repensar o seu lugar na estrutura e dinâmicas internas do movimento social e a construir espaços para a sua participação.

Desde a criação da Ciranda Infantil, em 1989, passando pelos Congressos Infantis (1994), Encontros Sem Terrinha, o Jornal e a Revista Sem Terrinha, as mobilizações infantis, até as produções literárias, de filmes, álbuns musicais etc. o MST vem criando diferentes espaços e práticas que fazem parte do projeto educativo do movimento social e constituem um acúmulo histórico de experiências de participação política das crianças.

As observações empíricas mostraram que esse é um processo que antecede os momentos observados em campo, e que continuam para além desta pesquisa. Destaquei que a realização do 1º Encontro Nacional das crianças Sem Terrinha se apresentou como um momento em que essas experiências anteriormente acumuladas foram colocadas em movimento. Meu argumento foi de que a participação das crianças não se inicia no Encontro Nacional, assim como não se encerra nele. Maya e Camila deixam isso bem claro ao dizerem que a participação delas no Encontro Nacional as deixou com mais vontade de participar dos próximos eventos. Elas sabem que terão próximos, pois compreendem a estrutura do movimento do qual fazem parte e que novos espaços de participação serão garantidos para as crianças. Por isso contam que nunca mais vão faltar, porque da próxima vez também vai acontecer alguma coisa tão legal como o encontro que estiveram.

O Encontro pode ser visto, assim, como um ponto de inflexão desse processo que, ao tomar como aspecto central a participação das crianças, desde a sua concepção e organização, até a sua realização e documentação, possibilitou também a criação de novas formas e novos espaços de participação política para e com as crianças Sem Terrinha. Fato que pude observar nos momentos posteriores da pesquisa de campo, em que as decisões das próprias crianças ao final do Encontro Nacional resultaram em reorganizações internas do MST. Ao acompanhar a Oficina Estadual e o Encontro Regional Sem Terrinha em Minas Gerais percebi como as demandas por mais participação e por elas ocuparem lugares de coordenação, condicionaram a realização desses espaços, em que as crianças tiveram um papel central na elaboração das propostas de programação e na condução do Encontro Regional, além de decidirem eleger representantes para levarem suas pautas na reunião da coordenação adulta.

Interessante observar como esse processo continuou mesmo em uma situação atípica como a pandemia da COVID-19. Embora não tenha sido objeto de análise nesta tese⁸⁸, pude acompanhar as mobilizações das crianças durante o período pandêmico e realizei uma observação virtual da participação delas durante a Jornada Virtual Sem Terrinha realizada em 2020. Confrontado pelo contexto de crise política e sanitária, o MST decidiu manter a tradicional mobilização das crianças em outubro, garantindo a participação destas, mesmo em meio ao isolamento e à condição de virtualidade das relações. O evento consistiu na publicação, durante uma semana, de vídeos e fotos nas redes sociais oficiais do MST, mostrando diversas ações realizadas pelas crianças nos assentamentos e acampamentos em todo o território nacional. A jornada foi encerrada com a realização da Assembleia Nacional Virtual Sem Terrinha. Guiados por um roteiro construído entre adultos e crianças, dois Sem Terrinhas, um menino e uma meninas (de estados diferentes do Brasil), conduziram a assembleia apoiadas, também virtualmente, por um adulto. A Assembleia teve a participação síncrona de 500 crianças na sala da reunião virtual, tendo sido acompanhada por outras crianças e apoiadores pela transmissão ao vivo no YouTube. Percebe-se que, mesmo em um momento atípico, o movimento social consegue mobilizar toda sua experiência acumulada criando novas formas e espaços de participação das crianças.

Os elementos apresentados acima sintetizam, assim, o que chamo do processo sistemático de construção de espaços e práticas de participação junto com as crianças na trajetória histórica do MST. Retomar essas experiências ajuda a compreendermos que a

⁸⁸Embora tenha recolhido uma série de dados sobre participação política das crianças do MST durante a pandemia, não foi possível incluir a descrição e análise deste momento na tese, tendo optado por trabalhar tais dados numa produção posterior.

participação política das crianças é uma dimensão em geral invisibilizada em nossa sociedade, como também foi durante algum tempo no Movimento Sem Terra. Ela é um processo que depende de um esforço cotidiano de criação de novas relações sociais intergeracionais que possibilitem e garantam a participação infantil no presente.

3) Participação imersa no coletivo

Uma terceira característica da participação infantil, que emerge das observações da pesquisa de campo, é que ela carrega particularidades do que é ser criança em um movimento social. Nele, o processo de subjetivação e individualização parece se dar em termos em que se destaca que a criança é um sujeito imerso no coletivo. Isto também acontece com outras infâncias de diferentes contextos do Sul Global, diferindo do modelo de infância do Norte Global. O processo de se entender e de se saber como criança não está dissociado dos liames coletivos. A luta é uma luta em família e junto a coletividade Sem Terra. A Ciranda Infantil e os Encontros Sem Terrinha são espaços de encontro do coletivo de crianças na relação com os adultos educadores/as. As decisões são tomadas em reuniões coletivas e assembleias. De maneira que, pensar a participação política das crianças nesse contexto, é pensar a participação estruturada e possibilitada pelas relações coletivas. A infância no MST é, radicalmente, ser criança com os adultos. A participação infantil é participação com outras crianças e com os adultos.

A experiência de infância no MST se dá no interior de um projeto de transformação social, que dá sentido aos processos cotidianos vivenciados pelos sujeitos que dele fazem parte. A luta política aproxima, assim, adultos e crianças em um projeto coletivo e compartilhado. Da mesma maneira, a pertença ao movimento social constitui a identidade coletiva dessas crianças: de serem crianças Sem Terrinha. Nas entrevistas, as crianças relembram a surpresa de se encontrarem com mil e duzentas crianças em Brasília. Quando perguntei à Íris se ela tinha ideia de que existia aquele número de Sem Terrinhas no Brasil, ela diz que nem imaginava que fosse possível. Paco até se confundiu, falando que achava que eram doze mil crianças. Ele não está errado, o número com certeza é bem maior que esse. E elas falam do orgulho e do direito de serem Sem Terrinha, de fazerem parte da luta do MST, de lutar pelos seus direitos, pelos direitos de todas as crianças e do povo, e de que vão continuar essa luta. Elas se reconhecem como sujeitos dessa luta e compreendem que fazem parte de uma coletividade que é maior do que a sua família e a comunidade em que vivem.

Se as crianças conseguem participar, decidir, reclamar, votar, se mobilizar, é porque existem possibilidades estruturadas para que isso se efetive. As ações políticas das crianças são possibilitadas pelas formas coletivas e comunitárias de viver, que caracterizam um outro paradigma de existência, atravessado pelos ideais coletivos de um projeto de sociedade que se almeja. Os diferentes contextos, valores e práticas culturais configuram diferentes tipos de participação. Uma infância imersa em um projeto coletivo abre possibilidades para outras formas de participação, que se confrontam com uma sociedade adultocêntrica que tem como parâmetro o modelo adulto e individual de participação. Podemos falar, assim, de uma agência política coletiva das crianças, em diálogo com a Jéssica Taft (2015), ou uma coparticipação ou coprotagonismo (LIEBEL, 2012).

Entendo, assim, que crianças e adultos partilham dessa identidade de integrante de movimentos sociais que ultrapassa a luta pelas demandas imediatas, tendo os territórios, as comunidades, os assentamentos, os acampamentos e outros espaços do MST como dimensão da experiência coletiva da luta política. Os processos vividos na prática de resistência e na luta política resultam em aproximações dos mundos adultos e infantil nas ações de luta por direitos, porque compartilham um mesmo projeto em que a participação dos sujeitos se dá imersa no coletivo.

4) Relações intergeracionais: participação vista de maneira relacional

As entrevistas com as crianças, assim como as descrições das situações empíricas observadas, apresentaram a centralidade das relações intergeracionais na participação política das crianças no MST. Relações que puderam ser verificadas não somente na relação direta entre adultos e crianças, mas também, na pertença das crianças à uma coletividade. Em um movimento social que se estrutura e se reproduz a partir das relações entre as gerações, é no interior de relações intergeracionais, hierárquicas e socialmente demarcadas, que se constitui e se condiciona a participação das crianças.

Uma vez que as crianças integram o movimento social elas evidenciam e tensionam as relações geracionais de poder presentes. É importante destacar que essas relações podem ora potencializar, ora limitar as ações políticas das crianças. As lógicas hierárquicas entre adultos e crianças podem apresentar variações conforme o contexto social, tensões locais, as dinâmicas das relações estabelecidas e o projeto de sociedade que se almeja construir.

Por um lado, foi possível observar que as relações adulto-criança não se expressaram sempre em conflitos antagônicos. Há que se considerar as relações de interdependência entre

adultos e crianças, homens e mulheres, que atravessam esses conflitos e que podem ser percebidas em ajudas mútuas, ações de cuidado, de solidariedade e companheirismo. Nas entrevistas, as crianças reconheceram a importância do papel dos adultos na organização do movimento social e do Encontro Nacional. Elas não desejavam a exclusão dos adultos. Pelo contrário, disseram que precisam deles, tanto pela experiência acumulada que têm, quanto pelo lugar de formadores e de apoio às crianças no movimento.

No mesmo sentido, outro ponto que merece ser destacado é como a mobilização das mulheres nas lutas e nos espaços organizativos, potencializaram a demanda das crianças por participação, o que resultou, por exemplo, na criação do espaço da Ciranda Infantil. Além disso, pude observar que são elas que ocupam, em sua maioria, o setor de educação no MST. Ao mesmo tempo que isso mostra uma reprodução do lugar de cuidado e educação socialmente atribuídos às mulheres e, portanto, a manutenção de relações hierárquicas de gênero; mostra também que a atuação das mulheres tem criado e possibilitado a participação infantil. Evidencia-se, dessa forma, uma solidariedade entre as lutas das mulheres e das crianças, mostrando que as relações intergeracionais não estão separadas das relações sociais de gênero e das desigualdades persistentes entre homens e mulheres.

Por outro lado, foi possível observar também as tensões, embates e nuances das relações geracionais de poder. Pude observar essas tensões no Encontro Nacional, por exemplo, no embate entre a vontade das crianças de mais momentos brincantes e as regras de organização do espaço estabelecidas pelos adultos, como também o pouco tempo livre na programação. Tensão que se expressou também na reprodução de dinâmicas adultas, ao centrar o encontro em atividades plenárias e nos modos de expressão adultos. Diante disso, as crianças encarregadas da coordenação diária apresentaram dificuldades em ocupar um lugar de fala no palco, já que não tinham experiência anterior neste tipo de prática discursiva, ocasionando por muitas vezes a intervenção dos adultos presentes, tutelando-as.

Percebi também essa contradição geracional presente na assembleia de resistência à ordem de despejo no acampamento, em que as crianças não participaram e não puderam votar. Giselle me disse em uma das entrevistas, que as crianças podem até falar nas assembleias, mas que os adultos dizem que são coisas de criança e não levam em consideração suas opiniões. Assim, ao mesmo tempo que se afirma a criança como sujeito participante do movimento, esta não tem reconhecida participação nos espaços de decisão. Contradição também expressa na Carta Compromisso das crianças, na qual exigiam maior participação, a necessidade de serem escutadas pelos adultos e a defesa de serem coordenadoras em reuniões e encontros. Andréia também explicita esse embate geracional quando fala que as crianças ainda estão na fase do

“inha”, e que vão chegar a ser “um Sem Terra de verdade”. Sua fala expressa como as crianças compreendem não apenas as relações de poder e dominação na sociedade mais ampla, mas também as presentes no interior do movimento.

Entendo que é justamente a presença delas no movimento, assim como a existência de instâncias participativas, que possibilita às crianças darem visibilidade às demandas do seu grupo geracional, tensionando o próprio MST a repensar sobre o seu papel na organização política e as possibilidades de sua participação. No momento em que conquistam seu lugar de sujeitos, podem apresentar as tensões que enfrentam, suas demandas e suas decisões, provocando mudanças no movimento social. O que indica que, na dinâmica dos movimentos, as hierarquias de poder não são rígidas, nem definitivas, mas tensionadas pelos atores e, portanto, sujeitas a mudanças.

Ao descentralizar a análise da participação da capacidade individual de ação das crianças, é possível dar visibilidade ao seu caráter relacional, no interior de relações geracionais, mas também atravessadas pelos marcadores de gênero, raça e classe. As solidariedades geracionais, assim como suas contradições, têm evidenciado caminhos e desafios para redefinição das gramáticas geracionais e para a construção de novas relações entre adultos e crianças. A experiência do MST se apresenta como um processo de construção conjunta entre crianças e adultos de um outro projeto de sociedade, no qual a infância e as crianças não ocupem um lugar subalternizado, e sim, sejam sujeitos participativos das transformações do mundo.

Aponto aqui dois limites desta tese sobre o caráter relacional da participação. O primeiro deles, é sobre a ausência da perspectiva de raça, racismo e branquitude nesta tese como elemento de análise das experiências de participação das crianças Sem Terrinha. Ainda que a ideia de raça tenha estruturado a minha discussão sobre a colonialidade dos conceitos dos estudos da infância, eu não adotei uma perspectiva interseccional. A ausência da discussão de raça e racismo resulta na ausência desta dimensão no discurso e nas práticas das crianças e adultos, embora evidentemente, se faça presente. Ausência que é uma das características da (minha) branquitude. Diante de infâncias marcadas também racialmente, essa perspectiva contribuiria para uma melhor compreensão da experiência de infância Sem Terrinha e das possibilidades e limites de sua participação. Faz-se necessário, neste sentido, lançar mão de estratégias metodológicas que possibilitem um tratamento interseccional da análise dos marcadores sociais, em seu entrelaçamento.

Nos espaços e coletivos infantis observados, assim como nas entrevistas, os marcadores raciais estiveram presentes, tanto na minha relação de pesquisador branco com as crianças, como entre elas. Mesmo presentes, isso não emergiu na minha empiria, o que mostra as minhas

perguntas de pesquisa e estratégias metodológicas não foram pensadas para que pudessem emergir essa dimensão da experiência infantil. Além disso, o MST durante muito tempo não se utilizou da perspectiva racial como central na análise da questão agrária no Brasil, sendo recente a introdução dessa perspectiva tanto nos seus espaços organizativos, quanto nos materiais produzidos pelo movimento social. Por fim, há um limite também teórico no campo dos estudos da infância tendo em conta que na literatura são raras as abordagens que consideram outras formas de organização e participação que levam em consideração essa perspectiva.

Um segundo limite foi de centrar a pesquisa sobre a perspectiva das crianças, não realizando a escuta de como os adultos compreendem a questão das relações geracionais de poder sobre a participação das crianças. Não foi possível, nas condições que atravessaram esta pesquisa, realizar entrevistas com os adultos. Ressalto a importância desse trabalho a ser feito, compreendendo que o ponto de vista dos adultos pode contribuir para complexificar a perspectiva relacional da participação política das crianças.

5) Impacto das decisões das crianças

Uma outra característica que emerge das discussões acima colocadas é o impacto das decisões das crianças na reestruturação do movimento para a garantia da sua participação. Vimos como, na história do MST, as crianças têm apresentado suas demandas, suas pautas, se organizando, construindo suas mobilizações, exigindo seus direitos e provocando reflexões dos adultos. Foi possível constatar como as próprias crianças têm impactado no processo sistemático de construção dos seus espaços de participação. Apresentei também como a infância tornou-se tema de dois seminários internos após duas mobilizações infantis importantes. Nos documentos sínteses destes seminários, foi destacada a necessidade de reconhecimento das crianças como sujeitos históricos que participam da luta pela terra e que elas estão presentes nas estruturas organizativas e nas ações políticas do MST.

Nesta pesquisa pude acompanhar processualmente o impacto das decisões das crianças, desde a participação delas na Oficina preparatória ao 1º Encontro Nacional das crianças Sem Terrinha, em 2017, em que puderam definir as propostas gerais para a organização do encontro que, em sua maioria, foram acatadas pela coordenação adulta; passando pela construção e leitura da Carta de Compromisso das crianças Sem Terrinha durante o Encontro Nacional, em que as decisões das crianças indicam suas demandas e pautas que querem que sejam acatadas pelo conjunto do MST; passando também pela Oficina Estadual de preparação para os Encontros Regionais d@s Sem Terrinha, que teve como objetivos centrais a construção de um

planejamento base para os Encontros Regionais das crianças de Minas Gerais e a formação delas para serem coordenadoras desses encontros; até a realização do Encontro Regional Sem Terrinha, em que se efetivou o papel delas como coordenadoras e que, ao final, sistematizaram suas demandas para os assentamentos e acampamentos da região, elegeram seus representantes e decidiram que iriam participar da reunião da coordenação adulta para que suas decisões fossem acatadas.

Por sua vez, as crianças expressaram nas entrevistas essa percepção de que suas ações e decisões podem ter impacto, não só internamente, mas também na sociedade. Para Maria Tereza, ser Sem Terrinha é um direito das crianças. Ela fala da importância de ter lutado por um direito que é delas. Ao utilizado verbo no passado, passa a impressão de que compreende a efetivação da sua luta, de ter tido o seu direito garantido. Paco, Giselle e Maya, parecem falar do futuro, da esperança de que a luta possa efetivar as suas demandas, seus sonhos, desejos e decisões. Paco diz que quer continuar lutando, pois ainda a luta garantiu terra para todas as pessoas, mas que vai lutar até que não tenha nenhum Sem Terra no mundo. Giselle reforça essa ideia, falando que quer lutar até a reforma agrária seja feita. Maya reconhece a luta como uma prática sua no presente: eu luto. Ela quer mudar a realidade, quer que seja diferente, e acredita que a sua luta pode impactar nessas mudanças.

Pode-se observar, assim, como o MST se faz em movimento, em que todos os sujeitos, mulheres, homens e crianças, participam da sua construção e reconstrução constante. As decisões das crianças têm provocado novas ações e hábitos em toda a coletividade, modificando e reestruturando o movimento social a partir das condições concretas de cada época e do contexto do MST em cada região em que está organizado no território brasileiro. Do mesmo modo, percebe-se a participação dos sujeitos como um princípio estruturante do MST, uma vez que, por participarem da luta, as crianças acreditam que suas decisões possam resultar em mudanças na sociedade.

6) Intencionalidade formativa

A participação política das crianças evidencia um projeto de cuidado e educação que procura conciliar as concepções de um projeto alternativo de sociedade com a necessidade de assegurar a continuidade do movimento por meio da formação de novos militantes. A participação infantil, embora seja parte de um projeto de futuro, se faz no presente. Dessa forma, o MST coloca em prática uma intencionalidade formativa, na medida em que se busca construir,

com elas, subjetividades que incorporem a luta pela terra como parte da prática social da infância Sem Terrinha.

A Pedagogia do Movimento Sem Terra compreende que a formação dos sujeitos não se dá somente pela assimilação dos discursos, mas, fundamentalmente, pela vivência em ações de luta que modificam os modos de vida anteriores desses sujeitos. Nesse sentido, ao participarem das marchas, protestos, de uma ocupação de terra, ao se organizarem no acampamento, ao participarem de processos de decisão coletiva, ao resistirem e conquistarem o direito à terra, de encontros, reuniões, congressos e eventos, os sujeitos tomam parte de processos que marcam a sua trajetória e a constituição da sua identidade. Não se luta só porque a luta é educativa, mas porque as condições objetivas de vida determinam a necessidade de se lutar por mudanças. E no processo de transformarem suas vidas, os sujeitos se transformam a si mesmo, se reconhecendo como sujeitos políticos. A participação das crianças, como pertencentes ao movimento social, contribui para o seu reconhecimento como sujeitos da luta pela terra e para a sua identidade coletiva como Sem Terrinhas.

Nesse sentido, a intencionalidade formativa da participação não é uma especificidade somente das crianças. A participação política se apresenta como um direito a ser conquistado e uma prática a ser aprendida, inclusive pelos adultos. O exercício da democracia direta, de discutir e decidir coletivamente sobre os rumos das suas vidas, muda radicalmente as relações sociais em que vivem adultos e crianças, possibilitando a criação de novas relações baseadas nos princípios da coletividade, da solidariedade, do cuidado, da interdependência, da ajuda mútua etc.

A participação como intencionalidade formativa das crianças evidencia que o movimento social não pode prescindir da presença das crianças, assim como a criança não pode prescindir da figura do adulto. Como me disse Paula no trecho da entrevista acima: ser Sem Terrinha é importante porque além de você aprender, você também ensina, aprendendo um pouco sobre a luta (e com a luta). O projeto coletivo que compartilham, coloca essa necessária relação intergeracional como possibilidade da reprodução do próprio movimento, caracterizando uma ruptura com o paradigma da infância separada dos adultos. Ao fazerem parte desse coletivo mais amplo, do movimento social, elas adquirem também uma visão de mundo mais ampla, de um projeto a ser construído. De maneira que a participação das crianças, como experiências no presente, implique a transformação das relações geracionais hierárquicas em relações horizontais de solidariedade entre adultos e crianças, especialmente como direito de todos a participarem politicamente de acordo com sua idade, saberes e habilidades.

A intencionalidade formativa da participação não significa o mesmo que a concepção tradicional de participação infantil entendida como um processo formativo a ser exercido na vida adulta e não como dimensão presente na vida das crianças. Pelo contrário, a intencionalidade formativa indica um processo dialético entre presente e futuro, em que pode-se afirmar que as experiências concretas de participação política das crianças em movimentos sociais latino-americanos realizadas no presente constituem uma ruptura radical com as regras do jogo da sociedade adultocêntrica, e que podem ser vistas como a demonstração da viabilidade prática de novas relações sociais mais igualitárias e coletivas entre adultos e crianças, almejadas na construção de um outro projeto societário.

7) Diversas formas e linguagens da participação

Retomando a pergunta central da tese, entendo que os seis pontos anteriores falaram principalmente das estratégias e espaços de participação infantil no MST. Mas quais são as formas que as crianças têm expressado sua participação política?

Um primeiro aspecto é que o MST partiu da cultura da infância na produção de literatura, músicas, cartilhas, vídeos, filmes e outras expressões artístico-culturais **para** as crianças que, paulatinamente, foram se transformando **das** crianças. São fitas cassete com canções infantis, cartilhas com histórias literárias, cartilha de jogos e brincadeiras infantis, CDs musicais, jornal e revista das crianças. Ainda que algumas das produções mais antigas apresentam alguma participação das crianças, é a publicação do Jornal Sem Terrinha, em 2007, que marca a utilização dessas produções como ferramentas de participação das crianças. Começam a ser publicados desenhos, poesias, histórias, relatos, cartas, fotografias etc. produzidas pelas crianças. A Revista Sem Terrinha, de 2009, trouxe outras temáticas, discussões e atividades voltadas para o público infantil e ampliou o espaço de participação das crianças. Outros meios utilizados são os vídeos e filmes curtos, produzido pelas e com as crianças, os programas de rádio e, mais recentemente, os canais oficiais das redes sociais do MST, em que as crianças têm utilizado das linguagens digitais para participar. Essas experiências mostram a inserção delas no setor de comunicação do movimento social e, ao mesmo tempo, um esforço do MST em promover a participação das crianças também na produção cultural voltada para a própria infância, se utilizando de diversas mídias, suportes, ferramentas e linguagens como formas de participação infantil.

Em segundo lugar, as crianças têm recorrido aos repertórios de ação dos adultos, reproduzindo formas convencionais de participação política, mas também recriando-as. As

crianças participam promovendo as suas reuniões, suas assembleias, as mobilizações infantis, seus encontros, suas marchas, protestos, negociações com o poder público, e utilizam o modelo discursivo da fala, da discussão coletiva, de anotarem os pontos debatidos, decidem, votam, escolhem, planejam, sistematizam os encaminhamentos em documentos escritos como os seus manifestos, as cartas compromissos etc. São repertórios que fazem parte da dinâmica organizativa e das estratégias participativas do MST e que as crianças desde pequenas têm-se utilizado deles como formas de se afirmarem como sujeitos participantes do movimento social.

Na pesquisa de campo foi possível observar como elas, mesmo utilizando desse repertório adulto, o fazem criativamente, recriando novas formas de participação. No Encontro Nacional, ainda que se tenha reproduzido dinâmicas adultas, observei uma miríade de formas de participação utilizadas pelas crianças, como as mais de trinta oficinas; as atividades culturais como teatro, apresentações musicais, filmes, sarau de poesia, etc.; os espaços pedagógicos (literário, das artes, do cinema e da agrofloresta); os gritos de ordem, músicas, danças e teatros produzidos pelas crianças; as brincadeiras (previstas e não previstas na programação); a presença delas na comunicação do evento, filmando, tirando fotos, entrevistando, dando entrevistas, escrevendo o jornal, etc.; a participação delas como coordenadoras das atividades plenárias, que mesmo com algumas dificuldades foi reconhecida pelas crianças entrevistadas como um lugar importante delas ocuparem; a Rádio ECA e o teatro-fórum “Cansa não”, que requisitaram a participação ativa delas; e a marcha das crianças, que agregou todas essas variadas formas de participação na mobilização infantil em Brasília, finalizando com uma enorme roda de ciranda no Praça dos Três Poderes. Todas essas formas de participação, mostram que o Encontro não é só um encontro de discussão e formação das crianças, mas um espaço coletivo delas que possibilitou se manifestarem politicamente das mais diversas formas, utilizando de diferentes linguagens.

Na Oficina Estadual e no Encontro Regional Sem Terrinha, utilizei a dinâmica da Ilha Deserta, como uma estratégia metodológica educativo-investigativas, em que combinei em uma mesma atividade brincadeira, participação, formação e pesquisa para discutir os direitos das crianças. Foi possível observar como as crianças lançaram mão de diversas linguagens nas reflexões e propostas que fizeram para sobreviverem na ilha. Através da exploração do território, da linguagem corporal, dos desenhos, se utilizando de objetos e brincadeiras, elas apresentavam as suas ideias na assembleia coletiva, conectando suas experiências nos processos da luta pela terra com os desafios encontrados na ilha deserta. O exercício da auto-organização infantil destacou o caráter narrativo e imaginário, mas ao mesmo tempo pragmático e concreto das linguagens infantis, na construção da sua participação política.

Por outro lado, foi interessante notar diferenças na participação infantil dadas pela idade das crianças. Enquanto as crianças maiores mostravam um traquejo maior com a dimensão discursiva, com mais habilidade na fala e na argumentação, criando soluções e propostas para a sobrevivência na ilha, as crianças menores se utilizaram do desenho, em que uma menina que ainda não dominava a escrita registrou graficamente as soluções técnicas planejadas, ou o menino que me entregou o registro, que fez em desenho, de como imaginou a história que ele vivenciou na ilha com as outras crianças. Além disso, outro menino fez uma fogueira com objetos, recriando em brincadeira a experiência de cozinhar na ilha, e as curandeiras que produziram um repelente com barro e ervas que todas as crianças quiseram passar no corpo.

Observei também que nas atividades de discussão dos direitos, que sucederam a dinâmica da ilha, em que se era esperado uma participação mais discursiva e reflexiva, ainda assim as crianças seguiram outras lógicas. Elas não partiram dos conceitos formais para explicarem o que entendiam dos direitos, mas de histórias, relatos, de suas práticas e vivências, nas ocupações de terra, nos acampamentos, assim como relataram as tensões geracionais que viviam, articulando com as vivências imaginárias da ilha, construindo reflexões coletivas sobre os direitos das crianças.

A observação das crianças no processo de resistência à ordem de despejo no acampamento, trouxe uma dimensão da participação delas em um cotidiano marcado pela imprevisibilidade, em que puderam expressar as tensões, seus medos, inseguranças, angústias, esperanças, através das linguagens artísticas da xilogravura e da pintura. Formas que possibilitaram o envolvimento das crianças na luta por permanecerem na terra ocupada. A linguagem da arte proporcionou, também, uma inversão de papéis entre adultos e crianças, em que elas se propuseram a ensiná-los a técnica da xilogravura. Além disso, a exposição pública das gravuras durante o Almoço da Resistência, trouxe visibilidade para as crianças como sujeitos que compartilham a luta, assim como evidenciou a participação das crianças na sensibilização dos adultos nesses momentos de grande tensão. Nestes momentos, diziam se sentir mais fortalecidos para continuar na luta por reconhecerem que a luta congrega essa solidariedade intergeracional, e uma esperança de continuidade com a presença das crianças no movimento social. A pintura do muro externo da escola foi precedida pela participação das crianças no mutirão de reforma da Escola Popular e pela participação delas na pintura do mural junto ao artista convidado, duas outras formas de participação delas na construção do cotidiano compartilhado do acampamento. A pintura dos sonhos das crianças no muro da escola, previsto como atividade pelos adultos, deu lugar a um painel abstrato, em que se podia notar mãos carimbadas com tinta, algumas frases escritas, uma bandeira do MST, e uma pintura expressiva

e colorida que deixou marcado o muro branco externo da Escola Popular. Este agora mostra para todas as pessoas que entram no acampamento a presença e participação das crianças através da arte pública e coletiva que deixaram no acampamento.

A participação política das crianças se dá de diversas formas e se expressam a partir de diferentes linguagens, questionando as formas adultas tradicionais de participação. Elas podem também utilizar os repertórios de ação adultos, e muitas vezes o fazem demonstrando bastante habilidade, como também colocam seus corpos em jogo, brincam, fazem arte, performances teatrais, música, dança etc. Elas articulam luta e brincadeira, lazer e reflexão, pragmatismo e imaginação, em formas de participação política que partem das diferentes sensibilidades infantis, das diferentes linguagens, do caráter corporal, coletivo e intergeracional, que relaciona o brincar e as culturas infantis às questões políticas que atravessam a sua experiência de infância. Nós adultos temos muito que aprender com as crianças.

O que significa, então, falar de uma dimensão política da participação das crianças Sem Terrinha?

Esta tese partiu da compreensão de que a dimensão política da participação infantil emerge da observação das experiências concretas das crianças que fazem parte de um movimento social. Nesses termos, compreende antes uma prática do que uma teoria, em que as ações políticas das crianças se expressam de diversas formas de acordo com os contextos que vivem, as dinâmicas das famílias, das comunidades e dos movimentos sociais de que fazem parte e do projeto político de sociedade em que estão inseridas.

Dessa maneira, a participação das crianças que vêm se configurando no MST é expressão da experiência social que eles compartilham como atores coletivos, no interior de relações intergeracionais. Experiência que constitui uma outra infância, que atua politicamente, tem consciência política e na qual a luta social atravessa todas as dimensões da sua vida. Nessa dinâmica se constrói a identidade coletiva dos Sem Terrinha como atores políticos que participam da construção de um projeto político alternativo de sociedade.

A dimensão política se apresenta, assim, como as experiências que vivenciam, as ações que realizam e, ao mesmo tempo, os sentidos a elas atribuídos. A forte dimensão formativa presente no movimento social pode ser entendida como experiência, no sentido afirmado por Edward P. Thompson (1981), em que ao vivenciarem as ações de luta pela terra, não elaboram essa experiência, inicialmente, na consciência, como uma dimensão política da vida delas. Elas não significam sua própria experiência apenas como ideias, mas também como sentimentos

com os quais lidam no âmbito cultura. Cultura entendida aqui como conjunto de práticas sociais e de experiências humanas que contribuem para a produção e reprodução material e simbólica da vida, ou seja, que constituem o modo de vida pelo qual os sujeitos se entendem e se relacionam dentro dos contextos e realidades concretas em que estão imersos e a partir da qual agem e produzem o mundo. Para o historiador, é a partir dessa experiência concreta que os sujeitos refletem sobre o que acontece a ele e ao seu mundo.

A experiência das crianças em participarem de um movimento social modifica, assim, a compreensão que estas constroem sobre o mundo. Meninos e meninas desenvolvem uma consciência mais ampla sobre as condições de desigualdade e exclusão da sociedade em que vivem, e agem politicamente de acordo com seus entendimentos e leituras de mundo, pois estão subjetivamente imersas nos conflitos e questões políticas que atravessam as suas vidas. Elas se engajam politicamente porque tais questões também as interessam, participando de diversas formas e a partir de diferentes linguagens.

As experiências de infância e características da participação política das crianças Sem Terrinha apresentadas nestas considerações finais podem contribuir, assim, para complexificar as questões e compreensões dos conceitos de agência, ator social e participação dos Estudos Sociais da Infância, assim como para ampliar e aprofundar as possibilidades de se pensar sobre o direito das crianças à participação em contextos diversos.

Ah! A Giselle me pediu na entrevista para deixar um recado final:

Então, pra todos os Sem Terrinha que por acaso estiverem lendo aqui, né, nunca desistam de seus sonhos, lutem pra caramba pra conseguir conquistar seus objetivos e sintam bastante orgulho do que é. Porque ser Sem Terra é a melhor coisa do mundo!

Referências Bibliográficas

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALANEN, Lenna. Generational Order. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, Willian A.; HONIG, Michael-Sebastian (eds.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Hampshire: Palgrave Macmillan, pp. 159-174, 2009.
- ALANEN, Lenna e MAYALL, Berry. **Conceptualising Child-Adult Relations**. London: Routledge Falmer, 2001.
- ALBERT, Bruce. “Situação Etnográfica” e Movimentos Étnicos. Notas sobre o trabalho de campo pós-malinowskiano. **Campos – Revista de Antropologia Social**, n. 15, pp. 129-144, 2014.
- ALBERTI, Ana Aparecida Frabetti Valim. Ciranda do MAB: o imaginário infantil nos movimentos sociais. **Revista Alterjor**, ano 6, v. 2, n. 12, pp. 30-43, jun./dez., 2015.
- ALONSO, Angela. Repertório segundo Charles Tilly: História de um conceito. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, ano 2, v 3, pp. 21-41, 2012.
- ARENHART, Deise. **Infância, educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007.
- ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARNSTEIN, Sherry R. A Ladder Of Citizen Participation. **Journal of the American Planning Association**, vol. 35, n. 4, pp. 216-224, 1969.
- BARBOSA, Lia Pinheiro. **Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas**. Ciudad de México: LIBRUNAM, 2015.
- BARBOSA, Lia Pinheiro e SALES, Mirna Sousa. A infância sem terra em movimento na luta por escola, terra e dignidade. **Temáticas**, Campinas, 26, (51), pp. 119-148, fev./jun., 2018.
- BARCELLOS, Caco. **Nicarágua: a revolução das crianças**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- BIHAIN, Neiva Marisa. **A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar**. Dissertação (mestrado) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: [s.n], 2001.
- BIZZOTTO, Luciana Maciel. **Aproximações do universo infantil no contexto de uma ocupação urbana na periferia de Belo Horizonte (MG): experiências de crianças na Rosa**

Leão. Tese (doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, MG, 2022.

BIZZOTTO, Luciana Maciel e FREITAS, Fábio Accardo. Investigar crianças em movimentos sociais na América Latina (ou o que aprendemos com elas em nossas pesquisas). **Revista Áltera**, João Pessoa, v.2, n.13, p. 48-74, jul./dez. 2022.

BONETTO, María Susana. El Estado en la región. La conflictiva discusión de alternativas teóricas. In: Thwaites Rey, Mabel (org.). **El Estado em América Latina: continuidades y rupturas**. Editorial ARCIS/CLACSO, 2012.

BORDONARO, Lorenzo e PAYNE, Ruth. Ambiguous agency: critical perspectives on social interventions with children and youth in Africa. **Children's Geographies**, 10(4), pp. 365-372, 2012.

BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Claude e PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, pp. 257-265, 2013.

CARDOSO, Ruth C. L. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: CARDOSO, Ruth C. L. (org.). **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 95-106, 1986.

CASTRO, Lucia Rabello de. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 7, n. 14, dez., 2007.

CASTRO, Lucia Rabello de. Why global? Children and childhood from a decolonial perspective. **Childhood**, vol. 27(1), pp. 48-62, 2019.

CASTRO, Lucia Rabello de. Direitos geracionais e ação política: os secundaristas ocupam as escolas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, pp. 1-19, 2020.

CASTRO, Lucia Rabello de e GRISOLIA, Felipe Salvador. Subjetivação pública ou socialização política? Sobre as articulações entre o “político” e a infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 137, pp. 971-988, out.-dez., 2016.

CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 5, p. 24-40, jan., 1980.

COLARES, Elisa Sardão. **Entre ir, (não) chegar e (não) voltar: as dinâmicas dos deslocamentos forçados de crianças centro-americanas e mexicanas para os Estados**

Unidos. Tese (doutorado), Universidade de Brasília, Departamento de estudos latino-americanos. Brasília, DF, 2019.

CORONA CARAVEO, Yolanda e MORFÍN STOOPEN, María. **Diálogos de saberes sobre participación infantil.** México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2000.

CORREIA, Luciana Oliveira. **Os filhos da luta pela terra: as crianças do MST. Significados atribuídos por crianças moradoras de um acampamento rural ao fato de pertencerem a um movimento social.** Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, MG, 2004.

CORREIA, Luciana Oliveira; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes Castro e; GOUVEA, Maria Cristina Soares. Movimentos sociais e experiência geracional: a vivência da infância no Movimento dos Trabalhadores sem Terra. **Educação em Revista**, n.46, pp.143-166, 2007.

CORSO, Rosane Frankiu; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. A Infância no MST: Um estudo sobre as concepções de infância presentes no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCEDE.** Curitiba/PR, pp. 1190-1201, 2009.

COSTA, Claudio Fernandes. Educação e cidadania: o Estatuto da Criança e do Adolescente. In: BAZILIO, Luiz; EARP, Maria de Lourdes Sá (org.). **Infância tutelada e educação: história, políticas e legislação.** Rio de Janeiro: Ravil, pp. 161-171, 1998.

CRENSHAW, Kimberlé W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero”. **Estudos Feministas**, vol. 10, n. 1, pp. 171-188, 2002.

CUNHA, Sandra Mara da. Crianças pequenas e arte: expressões e significações. **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 110, pp. 75-84, jan./abr., 2021.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. In: CUSIÁNOVICH, Alejandro. **Historia del pensamiento social sobre la infancia.** Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2000.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. What does protagonism mean? In: M. Liebel, B. Overwien e A. Recknagel (eds.). **Working Children’s Protagonism: Social Movements and Empowerment in Latin America, Africa, and India.** IK. pp. 157-169, 2001.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. **Ensayos sobre Infancia I. Sujeto de Derechos y Protagonista.** Lima: Ifejant, 2008.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. **Ensayos sobre Infancia II. Sujeto de Derechos y Protagonista.** Lima: Ifejant, 2010.

DALMAGRO, Sandra Luciana. A escola no contexto de lutas do MST. In: **Anais do V Encontro Brasileira de Educação e Marxismo**, UFSC. Florianópolis/SC, 2011.

DA MATTA, R. O ofício de etnólogo ou como ter Anthropological Blues. In: **Boletim do Museu Nacional**. Nova Série, Rio de Janeiro – Antropologia, no 27, pp. 1-12, mai., 1978.

DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018

DIANI, Mario e BISON, Ivano. Organizações, coalizões e movimentos. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 3, pp. 219-250, 2010.

ESPINAR, Ángel. **El ejercicio del poder compartido**. Lima: Escuela para el Desarrollo, Save the Children Suecia, 2008.

EZLN. **Primera Declaración de La Selva Lacandona**. 1994. Disponível em: <http://enlace Zapatista.ezln.org.mx/1994/01/01/primera-declaracion-de-la-selva-lacandona/>. Acesso em: 05 mai. 2021.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. México, D.F. Siglo XXI Editores. Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FERRETI, Celso. J.; ZIBAS, Dagmar M. L. e TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, 34, pp. 411-423, 2004.

FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida e FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.

FRANKLIN, Barbara. The Ladder of Participation in Matters Concerning Children. In: BOYDEN, J. and ENNEW, J. **Children in Focus: a Manual for Participatory Research with Children**. Stockholm: Grafisk Press, 1997.

FREITAS, Fábio Accardo de. **Educação Infantil Popular: possibilidades a partir da Ciranda Infantil do MST**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2015.

FREITAS, Fábio Accardo de. Declaração contra a tragédia da questão nacional e da educação: o levante do EZLN contra o Estado-nação latino-americano. In: **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 3, pp. 177-199, set./dez. 2018.

FREITAS, Fábio Accardo de e FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria. A luta pela terra e experiência de infância em um acampamento de reforma agrária. In: **Revista Educação**, Santa Maria, v. 44, pp. 1-22, 2019.

FREITAS, Fábio Accardo de; COLARES, Elisa Sardão e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Infâncias e agência política em ações coletivas e movimentos sociais latino-americanos. **Linhas Críticas**, Brasília, vol. 27, pp. 1-21, 2021.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, pp. 34 – 41, 1981.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAITÁN, Lourdes. El enfoque de género en los estudios de infancia. **Anales del XII Congreso Español de Sociología**, 2016.

GAITÁN MUÑOZ, Lourdes e LIEBEL, Manfred. **Ciudadanía y derechos de participación de los niños**. Madrid: Síntesis, 2011.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar - A escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GARCÍA LINERA, Álvaro. **A potência plebeia: ação coletiva e identidades coletivas indígenas, operárias e populares na Bolívia**. São Paulo: Boitempo, 2010.

GIDDENS, Anthony. **Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis**. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1979.

GIDDENS, Anthony. **The constitution of society**. Cambridge: Polity Press, 1984.

GOBBI, Márcia Aparecida. Desenhos e fotografia: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, pp. 135-147, jan./mar., 2012.

GOBBI, Márcia Aparecida. Ocupações e infância: crianças, luta por moradia e culturas infantis na cidade de São Paulo. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, pp. 9-24, 2016.

GOBBI, Márcia Aparecida. Sediciosas formas de viver: crianças, arte e cozinha na luta pelo direito à moradia. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, v. 16, n. 40, pp. 184-208, jul./set., 2020.

GOMES, Aline Regina; BIZZOTTO, Luciana Maciel; XAVIER, Pollyana Franfes. “Para as crianças, distração...”: sobre formas de se olhar a infância em contextos de desastres. *Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte*, v. 27, n. 2, p. 492–517, 2021.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de; CARVALHO, Levindo Diniz; FREITAS, Fábio Accardo e BIZZOTTO, Luciana Maciel. O protagonismo infantil no interior de movimentos sociais contemporâneos no Brasil. **Sociedad e Infancias**, n. 3, pp. 21-41, 2019.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CARVALHO, Levindo Diniz and SILVA, Isabel de Oliveira. Movimentos sociais, participação infantil e direitos da criança no Brasil. **Educação e Pesquisa**, n. 47, pp. 1-18, 2021.

GREIN, Izabel. O lugar da infância Sem Terra: breve histórico. In: MST. **Boletim da Educação nº 12 – II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária: textos para estudo e debate**. São Paulo, pp. 125-126, 2014.

HÄKLI, Jouni e KALLIO, Kirsi Pauliina. Theorizing Children's Political Agency. In: SKELTON, T. e AITKEN, Stuart (eds). **Establishing Geographies of Children and Young People. Geographies of Children and Young People**. Springer, 2018.

HARAWAY, Donna. Ficar com o problema. **N-1 edições**, 2020. Disponível em: <<https://www.n-1edicoes.org/textos/132>>. Acesso em: 04 de mai. 2021.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org). **Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HART, Roger. **La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica**. Serie Ensayos Innocenti nº4. Santa Fé de Bogotá: Unicef, 1993.

HONIG, M. How is the child constituted in Childhood Studies?. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, Willian A.; HONIG, Michael-Sebastian (eds.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Hampshire: Palgrave Macmillan, pp. 62-77, 2009.

JAMES, Alisson. Agency. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, Willian A.; HONIG, Michael-Sebastian (eds.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Hampshire: Palgrave Macmillan, pp. 34-45, 2009.

JARA HOLLIDAY, Oscar. **Para sistematizar experiências**. João pessoa: Editora Universitária, UFPB, 1996.

KALLIO, Kirsi Pauliina. Between social and political: children as political selves. **Childhoods Today**, v. 3, n. 2, pp. 1-22, 2009.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos Cebrap**, vol. 86, pp. 93-103, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Letícia Ribeiro dos e BASÍLIO, Dorli Ribeiro. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, pp. 427-444, 2007.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, pp. 500-507, 2013.

LANCY, David F. Unmasking children's agency. **SSWA Faculty Publications**. Paper 277, 2012. Disponível em: <http://digitalcommons.usu.edu/sswa_facpubs/277>. Acesso em: 13 de jan. 2022.

LANSDOWN, Gerison. **Promoting children's participation in democratic decision-making**. Italy: Arti Grafiche Ticci, 2001.

LEONARD, Madeleine. **The sociology of children, childhood and generation**. London: Sage, 2016.

LIEBEL, Manfred. Paternalismo, participação y protagonismo infantil. In: CORONA CARAVEO, Yolanda e LINARES PONTÓN, María Eugenia (eds.). **Participación Infantil y Juvenil en América Latina**. México y Valencia: Universidad Autónoma Metropolitana y Universidad de Valencia, pp. 113-146, 2007.

LIEBEL, Manfred. **Children's Rights from Below. Cross-Cultural Perspectives**. Londres and New York: Palgrave Macmillan, 2012.

LIEBEL, Manfred. **Infancias dignas, o cómo descolonizarse**. Peru: Ifejant, 2019.

LIEBEL, Manfred e SAADI, Iven. La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. **Desacatos**, núm. 39, pp. 123-140, may./ago., 2012.

LOERA, Nashieli Rangel. **Tempo de acampamento**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2014.

LOPES, Frederico Alves. **À sombra desta mangueira: ocupação Guarani Kaiowá sob protagonismo infantil**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, MG, 2019.

LÓPEZ, Diego Santiago Ortiz. **O Bento das crianças: o refazer da vida após o rompimento da Barragem de Fundão em Mariana (MG)**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Antropologia Social. Campinas, SP, 2020.

LUCCAS, Celso e CORRÊA, José Celso Martinez. **25**. Moçambique/Brasil, 140', 1975.

LUIZ, Viviane Marinho. Participação infantil no cotidiano de uma comunidade quilombola: aprendendo com os líderes. **Comunicações**, Piracicaba, ano 21, n. 1, pp. 9-21, jan.-jun., 2014.

MARCHI, Rita e SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, Normatividade e Direitos das Crianças: Transições Contemporâneas. **Educação e Sociedade**, 38(41), pp. 951-964, 2017.

MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos – A criança na luta pela terra e pela vida. In: MARTINS, José de Souza (org.). **O Massacre dos Inocentes**. São Paulo: Hucitec, pp. 51-80, 1993.

MARX, Karl. **O Capital: Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

- MASON, Jan e BOLZAN, Natalie. Questioning understandings of children`s participation: Appling a cross-cultural lens. In: PERCY-SMITH, B.; THOMAS, N. (org.). **A Handbook of Children`s and Young People`s Participation: Perspectives from theory and practice**. London: Routledge, pp. 125-132, 2010.
- MAYALL, Berry. **Towards a Sociology of Childhood**. Buckingham: Open University Press, 2002.
- MCADAM, Doug; TARROW, Sidney e TILLY, Charles. Para mapear o confronto político. **Lua Nova**, n.76, pp.11-48, 2009.
- MELO, Lis Albuquerque. **Processos de subjetivação na vida coletiva e nas lutas: a participação das crianças em movimento**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia. Rio de Janeiro, RJ, 2018.
- MELO, Lis Albuquerque e CASTRO, Lucia Rabello de. A infância em contextos de luta e coletivização no Brasil: a participação das crianças Sem Terrinha no MST. In: CASTRO, Lucia Rabello de (org.). **Infâncias do sul global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: EDUFBA, pp. 241-269, 2021.
- MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MILNE, Brian. **Rights of the Child: 25 Years After the Adoption of the UN Convention**. Springer. 2015.
- MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 112, pp. 33-61, 2001.
- MST. **Jogos e brincadeiras infantis**. Caderno de Educação n. 7. São Paulo: MST, fevereiro, 1996a.
- MST. **Princípios da educação no MST**. Caderno de Educação n. 8. São Paulo: MST, julho, 1996b.
- MST. **Educação infantil: construindo uma nova criança**. Boletim da educação n. 7. São Paulo: MST, julho, 1997.
- MST. **Gênese e Desenvolvimento do MST**. Caderno de Formação nº 30. São Paulo: MST, 1998.
- MST. **Crianças em Movimento: as mobilizações infantis no MST**. Coleção Fazendo Escola n. 2. São Paulo: MST, agosto, 1999.
- MST. **Educação Infantil: Movimento da vida, Dança do Aprender**. Caderno de Educação n.12, São Paulo: MST, novembro 2004.
- MST. **Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001**. Caderno de Educação n. 13. São Paulo: MST, agosto, 2005.

MST. **Ensaio sobre arte e cultura na formação**. Coletivo Nacional de Cultura. São Paulo: MST, 2006.

MST. **Educação da Infância Sem Terra. Orientação para o trabalho de base**. Caderno da Infância nº1. São Paulo, 2011.

MST. **Educação no MST – Memória/Documentos 1987-2015**. Caderno de Educação Nº 14. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MST. **Sem Terrinha em Movimento, rumo ao I Encontro Nacional! - Caderno de orientações para educadoras/es**. São Paulo: MST, 2017a.

MST. **Caderno de programação: 1º Encontro Nacional das crianças Sem Terrinha**. São Paulo: MST, 2018a.

MST. **Caderno Metodológico Encontro Nacional das crianças Sem Terrinha**. Documento Interno, 2018b.

MST. **Durante passeio cultural em Brasília, Sem Terrinha entregam manifesto no MEC**. 2018c. Disponível em: <<https://mst.org.br/2018/07/25/durante-passeio-cultural-em-brasilia-sem-terrinha-entregam-manifesto-no-mec/>>. Acesso em: 20 de mai. 2021.

MST. **Sem Terrinha em Movimento: corações e mentes da comunicação popular**. 2018c. Disponível em: <<https://mst.org.br/2018/07/26/sem-terrinha-em-movimento-coracoes-e-mentes-da-comunicacao-popular/>>. Acesso em: 25 de fev. 2019

MST. **Ofício circular 07**. Belo Horizonte, Minas Gerais: MST, 26 de jul. 2019.

MST. **No Sudeste, legado de Paulo Freire é semente para educação do campo**. 2020. Disponível em: <<https://mst.org.br/2020/09/28/no-sudeste-legado-de-paulo-freire-e-semente-para-educacao-do-campo/>>. Acesso em: 07 de mai. 2022.

MST. **25 anos do Massacre de Eldorado do Carajás marca a Luta Internacional Camponesa**. 2021. Disponível em: <<https://mst.org.br/2021/04/16/25-anos-do-massacre-de-eldorado-dos-carajas-marca-a-luta-internacional-camponesa/>>. Acesso em: 20 de mai. 2021.

MST. **Surge o MST**. 2022a. Disponível em: <<https://mst.org.br/nossa-historia/84-68/>>. Acesso em: 28 de abr. 2022.

MST. **Quem somos**. 2022b. Disponível em: <<https://mst.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 28 de abr. 2022.

MURPHY, Catherine. **Maestra**. Documentário, 1961, Cuba.

NAKATA, Sana. Elizabeth Eckford's appearance at Little Rock: the possibility of children's political agency. **Politics**, v. 28, n. 1, pp. 19-25, 2008.

NOGUEIRA, Christina Gladys de Mingareli e SANTOS, Isabelle Mingareli Nogueira dos. A participação política da criança no movimento sem terra: entrevistando a militante Kamila Karine dos Santos Vanderley. **Temáticas**, Campinas, 26, (51), pp. 119-148, fev./jun., 2018.

NUNES, Angela e CARVALHO, Maria Rosário de. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. **BIB/ANPOCS**, São Paulo, n. 68, p. 77-97, 2009.

NUÑEZ PATIÑO, Kathia. De la casa a la escuela zapatista: Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol. In: BARONNET, Bruno; BAYO, Mariana Mora y STAHLER-SHOLK, Richard (org.). **Luchas “muy otras” - Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas**. UAM-X/UNACH/CIESAS, México, pp. 267-294, 2011.

O'DONNELL, Guillermo. **Democracia, agência e estado: teoria com intenção comparativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

OLIVEIRA, Assis da Costa. **Juventudes indígenas: mobilizações por direitos em perspectiva descolonial**. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília (Faculdade de Direito), Brasília, 2020.

OSWELL, David. **The agency of children: from family to global human rights**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

PAULA, Fernanda Folster de e CHAGURI, Mariana Miggiolaro. Titulação conjunta da terra e o protagonismo das mulheres na conquista de direitos no campo. In: **Anais VIII Simpósio sobre Reforma Agrária e Questões Rurais**, Araraquara, 2018.

PAVEZ-SOTO, Iskra e SEPÚLVEDA KATTAN, Natalia. Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. **Sociedad e Infancias**, 3, pp. 193-210, 2019.

PERCY-SMITH, Barry e THOMAS, Nigel (org.). **A Handbook of Children`s and Young People`s Participation: Perspectives from theory and practice**. London: Routledge, 2010.

PEREIRA, Manuel. **Rebeldes Sem Armas: alfabetizadores cubanos em ação**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

PEREZ, Beatriz Corsino. Entre cercas, brincadeiras e feitiços: os conflitos e as apropriações do território por crianças e jovens quilombolas. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, pp. 01- 27, nov., 2020.

PIRES, Flávia Ferreira e NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. O Propósito Crítico: Entrevista com Allison James. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, pp. 931-950, set., 2014.

PIRES, Sérgio Fernandes Senna e BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-constituindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, vol. 17, n. 38, pp. 311-320, 2007.

PROGREBINSCHI, Thamy. **O enigma do político: Marx contra a política moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, pp.729-750, set./dez. 2010.

PROUT, Alan e JAMES, Alisson. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: JAMES, Alisson e PROUT, Alan (Org.). **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood**. London: Falmer Press, 1997.

PUNCH, Samantha. Negotiating Autonomy: Childhoods in Rural Bolivia. In: ALANEN, Lenna e MAYALL, Berry (eds). **Conceptualising Child-Adult Relations**. Routledge Falmer, 2001.

PUNCH, Samantha. Exploring Children's Agency across Majority and Minority World Contexts. In: ESSER, Florian; BAADER, Meike S.; BETZ, Tanja e HUNGERLAND, Beatrice. (Org.). **Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies**. London: Routledge, 2016.

PUNCH, Samantha. Cross-world and Cross-disciplinary Dialogue: A More Integrated, Global Approach to Childhood Studies. **Global Studies of Childhood**, 6(3), p. 352-364, 2016a.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: ROSENMAN, M. **Pensar América Latina. El Desarrollo de la sociología latinoamericana**. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, v. 20, pp. 137-162, 2009.

RAMOS, Márcia Mara. **A significação da infância em documentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Monografia (especialização), Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – FIOCRUZ, Curso “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais”. Rio de Janeiro, 2013.

RAMOS, Márcia Mara. **Educação, trabalho e infância: contradições, limites e possibilidades no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2016.

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**. Tese (Doutorado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, RJ, 2022.

RAMOS, Márcia Mara; CARVALHO, Elisângela das Dores. A ocupação da infância no MST. In: **Anais do Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infância**. Brasília, UnB, 2018. Disponível em: <<https://www.event3.com.br/anais/territoriosdeinfancia/89211-a-ocupacao-da-infancia-no-mst/>>. Acesso em: 25 de fev. 2019.

RAMOS, Márcia Mara e AQUINO, Ligia Leão de. As crianças sem terrinha e as mobilizações infantis no Brasil. **Práxis & Saber**, vol. 10, n. 23, pp. 157-176, may./ago., 2019.

REYNOLDS, Pamela; NIEUWENHUYTS, Olga e HANSON, Karl. Refractions of children's rights in development practice: a view from anthropology – Introduction. **Childhood**, vol. 13, n. 3, pp. 291–302, 2006.

RICO MONTOYA, Angélica. Niños y niñas en territorio zapatista: Resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad. In: BARONNET, Bruno; BAYO, Mariana Mora y STAHLER-SHOLK, Richard (org.). **Luchas “muy otras” - Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas**. UAM-X/UNACH/CIESAS, México, pp.317-340, 2011.

RICO MONTOYA, Angélica. Percepciones de niños y niñas zapatistas: guerra, resistencia y autonomía. **Argumentos**, vol. 26, n. 73, pp. 57-78, sep./dec., 2013.

RICO MONTOYA, Angélica. **Infancias y maternidades zapatistas: subjetividades políticas emergentes en las prácticas educativas y de resistencia-rebelde frente a la contrainsurgencia em Chiapas**. Tesis de Doctorado, Universidad Veracruzana, Jalapa, 2018.

RICO MONTOYA, Angelica; CORONA CARAVEO, Yolanda e NUÑEZ PATIÑO, Kathia. La participación política de la niñez zapatista en Chiapas. Enseñanza y aprendizaje de la organización y la resistencia indígena. **Sociedad e Infancias**, vol. 2, pp. 79-101, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem. **Ciência e Cultura**, v. 28, n. 12, pp. 1467-1470, 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança: Debates e Tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, pp. 693-728, set./dez., 2010.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. **A organização do trabalho pedagógico nas Cirandas Infantis do MST: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos Sem Terrinha**. Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2016.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo; FREITAS, Fábio Accardo de e SILVA, Nélia Aparecida. Infância sem terrinha: a vez e a voz das crianças do MST. In: **Infância e movimentos sociais**. Vários/as autores/as. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, pp. 119-132, 2015.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Modo de ser criança no quilombo Mato do Tição – Jaboticatubas/MG**. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: MG, Faculdade de Educação/UFMG, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto, FERNANDES, Natália e TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, pp. 183-206, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto e MARCHI, Rita de Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações**, n. 4, pp. 91-113, 2008.

SCHRÖDER, Richard. **Kinder reden mit!: Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung**. Weinheim y Basel: Beltz, 1995.

SEOANE, José, TADDEI, Emilio e ALGRANATI, Clara. El concepto “movimiento social” a la luz de los debates y la experiencia latinoamericana recientes. **Controversias y concurrencias latinoamericanas**, n. 4, pp. 169-198, 2011.

SHABEL, Paula Nurit. “Venimos a jugar y a luchar”: Participación política de niños y niñas en organizaciones sociales. **Revista Lúdicamente**, v. 5, n. 10, 2016.

SHABEL, Paula Nurit. “Queremos nuestro espacio”: hacia un análisis no binario de la acción política infantil em una casa tomada de buenos aires. In: CASTRO, Lucia Rabello de (org.). **Infâncias do sul global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2021, p. 173 – 194.

SHIER, Harry. Teoría de la participación infantil y su relevancia en la práctica cotidiana. In: SHIER, Harry. **Incidencia de niños niñas y adolescentes como ciudadanos/as activos/as en Nicaragua**. Equipo de Investigación CESESMA – Universidad del Norte de Nicaragua, 2010.

SILVA, Ana Paula Soares; FELIPE, Eliana da Silva e RAMOS, Márcia Mara. Infância do Campo. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, p. 417-424, 2013.

SILVA, Luzia Antônia de Paula. **A educação da infância entre os Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Goiás, UFG. Goiânia, GO: [s.n.], 2002.

SILVA, Rogério Correia da. Participação e aprendizagem na educação da criança indígena. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, pp. 655-670, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000800007>>. Acesso em: 27 de abr. 2022.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 112, n. 1, pp. 7-22, 2001.

SOUZA, Márcia Lucia Anacleto de. **Educação e Identidade no Quilombo Brotas**. Dissertação (Mestrado). Campinas: SP, Faculdade de Educação/UNICAMP, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Ação coletiva, jovens e engajamento militante. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (orgs.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói: UFF, pp. 97-130, 2014.

SPOSITO, Marília Pontes e CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 24, pp. 16-39, 2003.

SPYROU, Spyros. **Disclosing Childhoods: Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK, 2018.

STEDILE, João Pedro e FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

STRECK, Danilo Romeu e ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, pp. 243-257, 2012.

SZULC, Andrea e ENRIZ, Noelia. La política, las calles y la niñez indígena en Argentina. **Cadernos De Campo**, n. 25, pp. 200-221, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v25i25p200-221>>. Acesso em: 28 de abr. 2022.

TAFT, Jessica K. “Adults talk too much”: Intergenerational dialogue and power in the Peruvian movement of working children. **Childhood**, vol. 22, n. 4, pp. 460-473, 2015.

TAFT, Jessica K. Continually Redefining Protagonismo: The Peruvian Movement of Working Children and Political Change, 1976–2015. **Latin American Perspectives**, Issue 228, vol. 46, n. 5, pp. 90-110, set., 2019.

TARROW, Sidney. **El poder en movimiento - Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política**. Alianza Editorial, Madrid, 1997

TAVARES, Joana. **Sem Terrinha pintam o MEC por mais escolas**. MST, 13 de fev. de 2014. Disponível em: <<https://mst.org.br/2014/02/13/sem-terrinha-pintam-o-m>>. Acesso em: 28 de abr. de 2022.

THOMAS, Nigel. Towards a Theory of Children’s Participation. In: *International Journal of Children’s Rights*, 15, pp. 199–218, 2007.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

TILLY, Charles. Movimentos sociais como política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 3, pp. 133-160, 2010.

TISDALL, Kay e PUNCH, Samantha. Not so ‘new’? Looking critically at childhood studies. **Children’s Geographies**, 10(3), pp. 249–264, 2012.

TOBIN, John. Justifying Children’s Rights. **The International Journal of Children's Rights**, vol. 21, n. 3, pp. 395–441, 2013.

TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos no mundo... Direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil.** Tese (doutorado), Universidade do Minho, Braga, Portugal: 2006.

TORRES VELÁZQUEZ, Eliud. La participación de niños y niñas em pueblos indígenas que lucha por su autonomía I. **Rayuela**, núm. 7, p 105-113, feb., 2013.

TORRES VELÁZQUEZ, Eliud. La participación de niños y niñas em pueblos indígenas que lucha por su autonomía II. **Rayuela**, núm. 9, p. 104-112, 2013a.

TORRES VELÁZQUEZ, Eliud. Niños y niñas como sujetos políticos. La participación infantil em movimientos sociales. In: La construcción del futuro: los retos de las Ciencias Sociales em México. **Memorias de 4º Congreso Nacional de Ciencias Sociales**, pp. 359 – 369, 2014. Disponível em: <https://www.comecso.com/congreso/memorias/cap_11.rar>. Acesso em: 27 de set. 2021.

TORRES VELÁZQUEZ, Eliud. La fiesta y la protesta en Latinoamérica: la irrupción de los niños y niñas indígenas como actores políticos. In: **Anales del XIV Congreso Latinoamericano de Antropología**, México, 2015. Disponível em: <https://www.academia.edu/19582940/La_fiesta_y_la_protesta_en_Latinoamérica_la_irrupción_de_los_niños_y_niñas_indígenas_como_actores_políticos>. Acesso em: 09 de jan. 2021.

TORRES VELÁZQUEZ, Eliud. Ya se mira el horizonte: tres generaciones de niños y niñas zapatistas. **Subversiones**. 2015a. Disponível em: <<https://subversiones.org/archivos/117457>>. Acesso em: 23 de abr. 2018.

TOURAINÉ, Alain. **O retorno do actor – Ensaio sobre sociologia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1984.

TRASPADINI, Roberta Sperandio. A infância pede socorro na América Latina. **Brasil de Fato**, São Paulo, pp. 12, 13 de jan. 2014.

TRESEDER, Phil. **Empowering Children and Young People**. London: Children's Rights Office and Save the Children, 1997

TWUM-DANSO, Afua. The construction of childhood and the socialization of children in Ghana: Implications for the implementations of article 12 of the CRC. In: PERCY-SMITH, B.; THOMAS, N. (org.). **A Handbook of Children's and Young People's Participation: Perspectives from theory and practice**. London: Routledge, pp. 133-140, 2010.

URQUIDI, Vivian. Questão nacional na Teoria Social Latino-americana e o Plurinacionalismo como questão. In: **Anais do 37º Encontro Anual da ANPOCS: Águas de Lindóia/SP**, set., 2013.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 16(2), pp. 741-756, 2018.

VOLTARRELLI, Monique Aparecida e GOMES, Lisandra Ogg. Participação social das crianças diante de cenários de crise: uma conversa com Maria Letícia Nascimento. **Linhas Críticas**, 26, 2020, pp. 1-21. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33253>>. Acesso em: 08 de mai. 2022.

PROGRAMAÇÃO

DIA 23 DE JULHO / SEGUNDA-FEIRA

Manhã



8h às 12h CHEGADA DAS DELEGAÇÕES/CRENCIAMENTO

12h às 13h Almoço

Tarde



13h às 16h AÇOLHIDA/ATIVIDADES CULTURAIS

15h Peça: 'A baba da onça pintada' (Wellington Abreu)

15h Cineclube (Raissa - CEDECA/DF)

16h Bonecos de Mamulengo (Carlos Machado)

16h Mimicando com Abder Paz

16h Contação de história indígena e dança do Povo

Wapichana: Parichara

14h às 16h ORGANICIDADE DO ENCONTRO (crianças)

Reunião de coordenação das crianças

16h às 16h30 Lanche da tarde

16h30 às 19h ABERTURA OFICIAL DO ENCONTRO / MÍSTICA (PE)

Coordenação: Maria Julia (CE) e Cauê (RS)

Ato Político: Pedro (MG), Sara (ES), João Pedro Stedille (SP)
e falas oficiais

Noite



19h às 20h Jantar

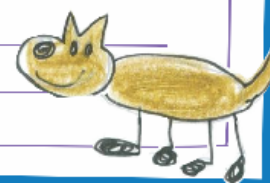
20h às 21h30 Rubinho do Vale

Coordenação: menina do PB e menino do DF

21h30 às 22h Preparação para dormir

22h às 22h30 Contação de história nos colchões



22h30 Silêncio




DIA 24 DE JULHO / TERÇA-FEIRA

Manhã	
6h às 6h50	Vamos acordar
 6h50 às 7h40	Café da manhã
7h40 às 8h30	Reunião das delegações
8h30 às 10h	ABERTURA DO DIA / MÍSTICA (ES) Coordenação do dia: menina do MT e menino do PA Teatro: grupo musical sobre os direitos da Criança e do Adolescente
10h às 10h30	Lanche da manhã
10h30 às 12h	PLENÁRIA: DIREITOS DAS CRIANÇAS Iara Sales dos Santos (PA) e João Paulo Rodrigues (SP) Debate inicial em plenária: AL, GO, MA, RJ, SC Leitura e Aprovação do Manifesto das Crianças Sem Terrinha (coordenação das crianças)
12h às 13h	Almoço


Tarde	
 13h às 14h	ATIVIDADES CULTURAIS
13h	Cosmologia Preta (Pedro)
14h às 17h	OFICINAS DE ARTE E CULTURA
14h	Visita ao CCBB
15h	Bendita Dica (Cia. Burlesca)
16h às 16h30	Lanche da tarde
17h às 19h	ATIVIDADES BRINCANTES/REUNIÕES DA COORDENAÇÃO GERAL DAS CRIANÇAS
17h	Palhaço Ximbica (Aluizio)
17h	O Trabalho doméstico e a Operária (Terra em Cena)
17h	Mamulengo Sem Fronteiras
18h	VEREDA DE MAMOLENGOS

Noite	
19h às 20h	Jantar
 20h às 21h30	JORNADA SOCIALISTA / MÍSTICA (CE) Coordenação: menina do PR e menino da BA Apresentação das delegações internacionalistas
 21h30 às 22h	Preparação para dormir
22h às 22h30	Proposta de atividades de relaxamento e meditação (Equipe de Saúde)
22h30	Silêncio


DIA 25 DE JULHO / QUARTA-FEIRA


	Manhã	6h às 6h50	Vamos acordar
		6h50 às 7h40	Café da manhã
		7h40 às 8h30	Reunião das delegações
		8h30 às 12h30	PASSEIO EM BRASÍLIA
		12h30 às 13h30	Almoço

	Tarde	13h30 às 14h30	REPOUSO Filme / Leitura e contação de histórias Atividades de relaxamento e descanso
		14h30 às 17h30	OFICINAS DE ARTE E CULTURA
		16h às 16h30	Lanche da tarde
		17h30 às 19h	ATIVIDADES BRINCANTES/REUNIÕES DA COORDENAÇÃO GERAL DAS CRIANÇAS

	Noite	19h às 20h	Jantar
		20h às 22h	NOITE CULTURAL / MÍSTICA (BA) Coordenação: menina do PE e menino do RJ Atividades culturais regionais ESPECTÁCULO CIRCENSE: Palhaço Trevolino (Rafael Trevo) Mambembrincantes (Chico Nogueira)
		22h às 22h30	Preparação para dormir
		22h30	Silêncio

DIA 26 DE JULHO / QUINTA-FEIRA

	Manhã	6h às 6h50	Vamos acordar
		6h50 às 7h40	Café da manhã
		7h40 às 8h30	Reunião das delegações
		8h30 às 10h	ABERTURA DO DIA / MÍSTICA (PA) Coordenação do dia: menino do SP e menina do MA Teatro: sobre corpo, gênero e sexualidade Poema Helena

	Tarde	10h às 10h30	Lanche da manhã
		10h30 às 12h	PLENÁRIA: "ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E REFORMA AGRÁRIA POPULAR" Izabel Grein (PR) e Caio Bruno Araújo (CE) Debate inicial em plenária: PB, RO, TO, MG, RS
		12h às 13h	Almoço

		13h às 14h	Organização para a viagem
		14h às 16h	ENCERRAMENTO MÍSTICA (REGIÃO SUL) Balanço do encontro com uma dupla de Sem Terrinha Apresentação cultural: cantadores do MST
		17h às 18h	Jantar
		18h	Retorno das delegações

Anexo II

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para as crianças participantes da pesquisa)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Participação das crianças em movimentos sociais: experiências a partir da infância Sem Terrinha e infância Zapatista”. Neste estudo queremos saber como ocorre a participação das crianças na dinâmica do movimento social que você faz parte. Sabemos que você foi uma das crianças que participou do I Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinhas, que aconteceu em julho de 2018 na cidade de Brasília, e temos a curiosidade de saber como foi para você a sua participação nesse evento.

Sua mãe, pai ou responsáveis permitiram que você participasse desta pesquisa. Sua participação é muito importante, mas você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. Você não terá nenhum gasto com essa pesquisa e nem receberá para participar dela.

Para que a gente consiga fazer a pesquisa será preciso que estejamos com você e sua turma por um tempo no acampamento/assentamento, para conversar e observar o que vocês fazem, anotando em um caderno para não esquecer, filmando e fotografando em alguns momentos. Também faremos entrevistas com você e com alguns adultos do acampamento/assentamento, que poderá ser seus pais, responsáveis e/ou educadoras/es.

Este estudo tem riscos mínimos, faremos de tudo para que não se sinta envergonhado e você pode deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, não haverá nenhum problema. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos para outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Por isso, todo o material produzido na pesquisa (áudios, fotografias, filmagens, desenhos e notas de campo) só será utilizado, exclusivamente, para a divulgação da pesquisa. Nós, pesquisadores(as), vamos guardar esse material por pelo período de 5 (cinco) a 10 (dez) anos.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar o seu nome e de outras crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, todo esse material vai resultar em um trabalho que vamos apresentar na Universidade, além de textos, artigos e relatórios. Você poderá escolher qual nome deseja estar nesses trabalhos.

Este trabalho de pesquisa pretende contribuir indiretamente para repensar o direito à participação de vocês na sociedade enquanto crianças. Observar a realidade de vocês, crianças de movimentos sociais latino-americanos, pode ajudar a trazer elementos mais comunitários e relacionais para a ideia de participação infantil. Isso talvez contribua para pensarmos a participação das crianças em geral em nossas sociedades e no mundo de hoje.

Você vai ficar com uma versão desse papel e, se tiver alguma dúvida, você pode nos perguntar pessoalmente ou pelos telefones escritos no final dessa folha.

Caso seja de sua livre e espontânea vontade participar da pesquisa “Participação das crianças em movimentos sociais: experiências a partir da infância Sem Terrinha e infância Zapatista”, assine a autorização abaixo.

Eu, _____ entendi que posso dizer “sim” e participar desta pesquisa, mas que, a qualquer momento, posso dizer

“não” e desistir e que não haverá problema. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

RUBRICA	
---------	--

Recebi uma via deste documento e li e concordo em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____.

Assinatura da criança: _____

Fábio Accardo de Freitas

(Pesquisador)

Maria Cristina Soares de Gouvea

(Pesquisadora)

Se você tiver dúvidas sobre essa pesquisa e/ou alguns aspectos éticos deste estudo, você poderá conversar comigo, Fábio Accardo de Freitas (Pesquisador – doutorando), pelo telefone: (19) 99287-7117 ou pelo e-mail: fabioaccardofreitas@gmail.com. Também poderá entrar em contato com a minha professora que me orienta neste trabalho, a Profa Dra Maria Cristina Soares de Gouvea, pelo e-mail dela: crisoares43@gmail.com. Nós dois temos como endereço de referência o Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFMG, que fica no Campus Pampulha, no endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Belo Horizonte, MG – Brasil, no CEP: 31270-901.

Caso preferir, poderá tirar qualquer dúvida diretamente com o COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2o andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: coep@prpq.ufmg.br; Telefone: (31) 3409-4592.

Anexo III**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MÃES, PAIS
E/OU RESPONSÁVEIS**

Você e sua(seu) filha(o) estão sendo convidadas(os) como voluntárias(os) a participarem da pesquisa “Participação das crianças em movimentos sociais: experiências a partir da infância Sem Terrinha e infância Zapatista”. Neste estudo queremos saber como ocorre a participação das crianças na dinâmica do movimento social que vocês fazem parte. Entendemos que a participação infantil se dá na relação com pessoas de outras gerações dentro do acampamento/assentamento e do movimento social, por isso nos interessa, também, entender essas dinâmicas intergeracionais.

Para que você e a criança possam participar deste estudo, a(o) Sra.(Sr.) deverá autorizar e assinar este termo de consentimento. O motivo que nos leva a pesquisar essa questão é principalmente o aumento da importância da participação das crianças nos movimentos sociais e queremos compreender de que maneira elas tem participado e contribuído. Ficamos sabendo que sua(seu) filha(o) foi uma das crianças que participou do I Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinhas, que aconteceu em julho de 2018 na cidade de Brasília, e temos a curiosidade de saber como foi para ele e para você a participação nesse evento.

De modo geral, para o presente estudo adotaremos os seguintes procedimentos:

- observação no acampamento/assentamento junto às crianças e registro das observações, com anotações em um caderno de campo;
- realização de filmagens, fotografias, brincadeiras e entrevistas juntamente com as crianças;
- realização de entrevistas e rodas de conversa com adultos, pais e/ou responsáveis pelas crianças, educadoras(es) e lideranças do acampamento/assentamento.

A entrevista e as rodas de conversa, portanto, serão os procedimentos que envolvem diretamente a sua colaboração. Para participar deste estudo a(o) Sra.(Sr.) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecida(o) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para autorizar ou não a participação da criança. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação nesta pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na relação com o pesquisador. Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento, entrevistas e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pelo período de cinco anos a dez anos. O pesquisador irá tratar a identidade dos participantes da pesquisa com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma o(a) participante será identificado(a) em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

RUBRICA	
---------	--

Como benefícios indiretos desta pesquisa, visamos contribuir para repensar os conceitos e noções que ancoram o direito a participação das crianças, trazendo elementos mais comunitários e relacionais, a partir das realidades das infâncias dos movimentos sociais latino-

americanos, para se pensar a participação das crianças em nossas sociedades e no mundo contemporâneo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler, etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, o pesquisador agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos da(o) pesquisada(o). Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, os pesquisadores assumirão a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador(a) do Documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do estudo “Participação das crianças em movimentos sociais: experiências a partir da infância Sem Terrinha e infância Zapatista” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão sobre a participação nesta pesquisa, se assim o desejar.

Declaro que aceito participar e autorizo a criança _____ a também participar deste estudo.

Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____.

Assinatura da(o) responsável: _____

Fábio Accardo de Freitas
(Pesquisador)

Maria Cristina Soares de Gouvea
(Pesquisadora)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aspectos éticos deste estudo, você poderá conversar com: Fábio Accardo de Freitas (Pesquisador - doutorando). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Programa de Pós-graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: fabioaccardofreitas@gmail.com ; Telefone: (19) 99287-7117. Essa pesquisa é orientada pela Profa Dra Maria Cristina Soares de Gouvea. E-mail: crisoares43@gmail.com.; COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2o andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: coep@prpq.ufmg.br; Telefone: (31) 3409-4592.

Anexo IV**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
EDUCADORAS(ES) E/OU LIDERANÇAS**

Você está sendo convidada(o) como voluntária(o) a participar da pesquisa “Participação das crianças em movimentos sociais: experiências a partir da infância Sem Terrinha e infância Zapatista”. Neste estudo queremos saber como ocorre a participação das crianças na dinâmica do movimento social que vocês fazem parte. Entendemos que a participação infantil se dá na relação com pessoas de outras gerações dentro do acampamento/assentamento e do movimento social, por isso nos interessa, também, entender essas dinâmicas intergeracionais.

Para que você possa participar deste estudo, a(o) Sra.(Sr.) deverá autorizar e assinar este termo de consentimento. O motivo que nos leva a pesquisar essa questão é principalmente o aumento da importância da participação das crianças nos movimentos sociais e queremos compreender de que maneira elas tem participado e contribuído no movimento em que você faz parte. Alguma(s) criança(s) do seu acampamento/assentamento participou do I Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinhas, que aconteceu em julho de 2018 na cidade de Brasília, e temos a curiosidade de saber como foi para ele e para você a participação nesse evento.

De modo geral, para o presente estudo adotaremos os seguintes procedimentos:

observação no acampamento/assentamento junto às crianças e registro das observações, com anotações em um caderno de campo;

realização de filmagens, fotografias, brincadeiras e entrevistas juntamente com as crianças;

realização de entrevistas e rodas de conversa com adultos, pais e/ou responsáveis pelas crianças, educadoras(es) e lideranças do acampamento/assentamento.

A entrevista e as rodas de conversa, portanto, serão os procedimentos que envolvem diretamente a sua colaboração. Para participar deste estudo a(o) Sra.(Sr.) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecida(o) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para autorizar ou não a participação da criança. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação nesta pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na relação com o pesquisador. Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento, entrevistas e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pelo período de cinco anos a dez anos. O pesquisador irá tratar a identidade dos participantes da pesquisa com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma o(a) participante será identificado(a) em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

RUBRICA	
---------	--

Como benefícios indiretos desta pesquisa, visamos contribuir para repensar os conceitos e noções que ancoram o direito a participação das crianças, trazendo elementos mais comunitários e relacionais, a partir das realidades das infâncias dos movimentos sociais latino-americanos, para se pensar a participação das crianças em nossas sociedades e no mundo contemporâneo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler, etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, o pesquisador agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos da(o) pesquisada(o). Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, os pesquisadores assumirão a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador(a) do Documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do estudo “Participação das crianças em movimentos sociais: experiências a partir da infância Sem Terrinha e infância Zapatista” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão sobre a participação nesta pesquisa, se assim o desejar.

Declaro que aceito participar deste estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.

Assinatura da(o) responsável: _____

Fábio Accardo de Freitas
(Pesquisador)

Maria Cristina Soares de Gouvea
(Pesquisadora)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aspectos éticos deste estudo, você poderá conversar com: Fábio Accardo de Freitas (Pesquisador - doutorando). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Programa de Pós-graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: fabioaccardofreitas@gmail.com ; Telefone: (19) 99287-7117. Essa pesquisa é orientada pela Profa Dra Maria Cristina Soares de Gouvea. E-mail: crisoares43@gmail.com.; COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2o andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: coep@prpq.ufmg.br; Telefone: (31) 3409-4592.