

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTRATÉGIAS DE PENSAMENTO E PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTO**

Nilvania dos Santos Silva

**FORMAÇÃO MORAL DAS CRIANÇAS:
Construção de Regras Fundamentais aos Valores do Movimento dos
Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**

**NATAL/RN
SET. 2008**

NILVANIA DOS SANTOS SILVA

**FORMAÇÃO MORAL DAS CRIANÇAS:
Construção de Regras Fundamentais aos Valores do Movimento dos
Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARTA MARIA CASTANHO ALMEIDA PERNAMBUCO

**NATAL/RN
SET. 2008**

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA
Divisão de Serviços Técnicos

Silva, Nilvania dos Santos.

Formação moral das crianças: construção de regras fundamentais aos valores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) / Nilvania dos Santos Silva. – Natal, 2008.
152 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós- Graduação em Educação.

1. Criança - Tese. 2. Movimento dos Sem Terra - Tese. 3. Moral - Tese. I. Pernambuco, Marta Maria Castanho Almeida. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37.035

NILVANIA DOS SANTOS SILVA

**FORMAÇÃO MORAL DAS CRIANÇAS:
Construção de Regras Fundamentais aos Valores do Movimento dos
Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**

ORIENTADORA: PROF^a MARTA MARIA CASTANHO ALMEIDA PERNAMBUCO

TESE APRESENTADA EM 15 DE SETEMBRO DE 2008

BANCA EXAMINADORA

1) Prof^a Dr. Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco - UFRN

2) Prof^o Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva – UFSCar

3) Prof^a Dr. Sônia Pereira Barreto – UFC

4) Prof^a Dr. Cynthia Pereira de Medeiros – UFRN

5) Prof^a Dr. Marcia Maria Gurgel Ribeiro – UFRN

Suplentes

1) Prof^a Dr. Maria do Socorro Xavier Batista - UFPB

2) Prof^a Dr. Irene Alves de Paiva - UFRN

DEDICATÓRIA

A Josefa, vovó “Mocinha” (*in memoriam*), com muito amor e respeito, pelos carinhos e as dicas indispensáveis, que até hoje norteiam a minha vida.

Ao Emerson, meu filho, com carinho, pela sua maneira que me incentivou a percorrer os muitos caminhos na construção deste trabalho.

Ao Nilton e a Izaura, meus pais, com amor e gratidão, pelo incentivo e apoio necessários, que me proporcionaram um cenário familiar propício a galgar mais um degrau em minha formação profissional.

Aos meus irmãos, Vanildo e Vanilson, com afeto, pelas trocas “chaves”.

A “Luza”, com gratidão, pelo suporte em casa, como a “tia” do Emerson, permitindo-me mais tempo para a tese, com a segurança emocional de que meu filho estava em “boas mãos”.

Às crianças que participaram da pesquisa, o eterno agradecimento, pela colaboração essencial à realização deste estudo.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Marta Maria Castanho A. Pernambuco, pela atenção, compreensão e apoio durante o Doutorado, em particular durante as orientações essenciais neste trabalho.

À Universidade Federal do Tocantins (UFT), por ter fornecido a oportunidade de afastar-me para poder realizar o Curso do Doutorado.

À Universidade Federal do Rio Grande de Norte, pela oportunidade de crescimento, profissional e pessoal, como professora da UFT.

À Capes, pela concessão da Bolsa do Doutorado, um suporte econômico essencial para as ações que permitiram este trabalho.

À Maria Aparecida da S. Fernandes Trindade, que fez a correção de português.

À Verônica Pinheiro da Silva, que fez a revisão das normas técnicas.

À Vitor Gomes Pimentel, que ajudou na diagramação.

Aos professores e às professoras, que de forma direta ou indireta tornaram possível a construção das várias trilhas deste caminho.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que mais do que permitir o nosso acesso a seus diferentes espaços de socialização, nos “acolheu” proporcionando oportunidades de estar com suas crianças, seus militantes.

Aos meus amigos e minhas amigas da UFT e da UFRN, que nos possibilitam aquelas “conversas de corredores” indispensáveis, que em muito contribuíram para a realização do nosso trabalho.

Nascidas sob insalubres lonas pretas e em meio a confrontos com polícia e fazendeiros, aprendem a ler e escrever com palavras de sua realidade cotidiana: acampamento, assentamento, ocupação, terra, barraco, justiça. Os verbos – lutar, gritar, trabalhar, estudar – são conjugados cotidianamente. Nascem e crescem ouvindo, e, já antes de nascer, dizem junto: ‘Este é o nosso país, esta é a nossa bandeira, é por amor a esta prática que a gente segue esta fileira’. Elas têm forte sentimento pelos símbolos: a bandeira do Brasil e do Movimento, o lápis e a enxada, a produção e as máquinas... Enfrentando obstáculos, aprendem a construir o futuro com a força da solidariedade e da comunhão... Nelas repousa uma capacidade de se indignar frente ao sofrimento de outras pessoas
(MST, 1999)

RESUMO

O processo de formação moral de um indivíduo é um dos aspectos essenciais à construção de sua Identidade Social. Interagindo com o seu meio, ele constrói alicerces para a sua escolha moral e ética. Nesse sentido, uma criança que se relaciona com pessoas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – que luta pela Reforma Agrária e a transformação da sociedade – pode ter oportunidades para adotar a cultura, a moral e a ética desse Movimento. Partindo disso, buscamos compreender como as crianças pensam e incorporam as regras que fundamentam os valores e princípios do MST, considerando a diversidade das situações e os limites e possibilidades de se vivenciar os valores no cotidiano pedagógico. Jean Piaget embasa o referencial teórico que utilizamos para compreender como ocorre o processo de construção cognitiva das regras que permeiam o pensar de uma criança. Segundo esse autor, o desenvolvimento moral é seqüencial, passando pelos seguintes estados de consciência moral: a anomia (0 a 2 anos de idade), marcado pela ausência de regras; a heteronomia (2 aos 6/7 anos), no qual a adoção de regras se dá devido à obediência a uma autoridade externa, como um familiar, uma instituição, ou um Movimento; e a autonomia (a partir dos 6/7 anos), no qual a regra é obedecida por reconhecê-la como legítima. De nossa pesquisa participaram crianças que têm vínculo familiar com pessoas ligadas ao MST. A investigação se dividiu em duas partes. Na primeira etapa, observamos o comportamento de três grupos de crianças, enquanto realizavam atividades em suas respectivas Cirandas infantis – espaços educativos sistematizados pelo Movimento para a educação de suas crianças menores de seis anos de idade. No segundo momento, entrevistamos vinte crianças (entre três e dez anos de idade). Utilizamos cartões com cenas, contamos histórias e levantamos questões morais envolvendo as posturas dos personagens. Percebemos que o respeito unilateral e a coerção externa estão entre os definidores das decisões morais de uma criança. A empatia e a redução do egocentrismo auxiliam a ver a situação do ponto de vista do outro, o que necessariamente não implica em se posicionar favoravelmente a ele. Na tomada de decisão da criança também se consideram outros fatores, como o espaço de socialização (família, escola). Mesmo que ela ainda não trabalhe nem seja do MST, já apresenta opiniões acerca da postura de pessoas que vivenciam essas unidades de socialização. A interação com os familiares e educadores estão entre os aspectos que contribuem para a formulação de posicionamentos morais necessários para a adoção de valores essenciais à ética desse Movimento.

Palavras-chave: Criança. Movimento Social. Formação Moral.

ABSTRACT

The acquiring process of morals on a person is one of the most important aspects of his Social Identity. The basis for his ethics and moral choices are built when he interacts with the world. A child that interacts with participants of Movimento Sem Terra (MST) – movement that fights for the Land Reform and the transformation of the society – may have the opportunities to acquire the culture, morals and ethics of this movement. Based on this understanding, this work intends to comprehend how children think and incorporate the rules that are the base of the values and principles of MST, considering the diversity of the situations, the limits and the possibilities to experience these values in their everyday life in the Movement. To understand how the process of cognitive construction of the rules takes place in a child, it is important to consider the theories of Jean Piaget. According to him, morals development follows a sequence: the anomie (0 to 2 years old), marked by the absence of rules; the heteronomy (2 to 6/7 years old), where takes place the adoption of rules due to exterior obedience, such as a relative, an institution or a movement; and the autonomy (from 6/7 years old on), in which rules are considered legitimate. All the children in this research have relatives working at MST. The research has two parts. We have first observed the behavior of three groups of children (beyond six years old) while they were involved on their normal activities (kindergarten) activities. On the second moment, we have interviewed 20 children (between 3 and 10 years old). We used flashcards containing scenes; we also told stories and asked moral questions involving the character's behavior. We have noticed the unilateral respect and extern coercion are between the definers of the moral decisions of a child. The empathy and the reduction of the egocentrism help seeing the situation of the point of view of other, although it doesn't mean that one is going to accept others point of view. In the taking decision of the child other factors are also considered such as the space of socialization (family, school). Though the children don't work or take part at MST activities, they have already opinions about involved people behaviors. The interaction with relatives and teachers is one of the most important aspects to encourage them elaborate moral understandings according to the ethics of this movement.

Key Words: Child. Social Movement. Morals.

RESUMEN

El proceso de formación moral de un individuo es uno de los aspectos esenciales a la construcción de su Identidad Social. En la interacción con su medio, él construye bases a su elección moral y ética. En este sentido, un niño que se relaciona con personas del Movimiento Sin Tierra (MST) – que lucha por la Reforma Agraria y la transformación de la sociedad – puede tener oportunidades para que adopte la cultura, la moral y la ética de este Movimiento. Partiendo de esto, buscamos comprender como los niños piensan e incorporan las reglas que fundamentan los valores y principios del MST, considerando la diversidad de las situaciones, los límites y las posibilidades de vivenciar los valores en el cotidiano pedagógico. Para comprender cómo ocurre el proceso de construcción cognitiva de las reglas que franquean el pensamiento de un niño, consideramos como referencia teórica Jean Piaget. De acuerdo con este autor, el desarrollo moral es secuencial, pasando por los siguientes estados de conciencia moral: la anomia (0 a 2 años de edad), marcado por la ausencia de reglas; la heteronomía (2 a los 6/7 años), en el cual la adopción de reglas se da debido a la obediencia a una autoridad externa, como un familiar, una institución, o un Movimiento; y la autonomía (a partir de los 6/7 años), en el cual la regla es obedecida por reconocerla como legítima. En nuestra investigación participaron niños que tienen vínculo familiar con personas involucrada en el MST. La investigación se dividió en dos partes. En la primera etapa observamos el comportamiento de tres grupos de niños mientras realizaban actividades en sus respectivas “cirandas” infantiles – espacios educativos sistematizados por el Movimiento para la educación de sus niños menores de seis años de edad. En un segundo momento entrevistamos veinte niños (entre tres y diez años). Utilizamos cartones con escenas, contamos historias e hicimos preguntas morales envolviendo la postura del personaje. Percibimos que el respeto unilateral y coerción externa están entre los definidores de las decisiones morales de un niño. La empatía y la reducción del egocentrismo auxilian a ver la situación desde el punto de vista del otro. Lo que necesariamente no implica en se posicione favorable a él. En la tomada de decisión del niño también se consideran otros factores como el espacio de socialización (familia, escuela). Aunque ella todavía no trabaje ni sea del MST, ella ya presenta opiniones acerca de la postura de personas que ya viven esas unidades de socialización. La interacción con los familiares y educadores están entre los aspectos que contribuyen en la formulación de posicionamientos morales necesarios a la adopción de valores esenciales a la aceptación de la ética de este Movimiento.

Palabras - clave: Niño; Movimiento Social; Formación Moral.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Ambiente externo da ciranda do Assentamento 1º de Janeiro (Palmeiras/TO).

Ilustração 2 – Escola Padre Josino 1.

Ilustração 3 - Ambiente interno da Ciranda Permanente do Assentamento 1º de Janeiro (Palmeiras do Tocantins – TO, em março de 2006) Fonte: Nilvania dos Santos Silva.

Ilustração 4 - Educandos da Ciranda Permanente do Assentamento 1º de Janeiro (Palmeiras do Tocantins – TO, em março de 2006)

Ilustração 5 – Crianças durante atividades na ciranda Permanente do Assentamento 1º de Janeiro (Palmeiras do Tocantins – TO, em março de 2006). Fonte: Luzia Pereira da Silva.

Ilustração 6 - Ambiente interno da Ciranda Infantil do VIII EE-MST (TO); 15/03/2006 – Município de Araguaína (TO). Fonte: Nilvania dos Santos Silva

Ilustração 7 - Crianças durante atividades na ciranda Itinerante do VIII Encontro Estadual dos MST (TO) – Araguaína/TO (15 a 19 de março de 2006). Fonte: Luzia Pereira da Silva.

Ilustração 8 – Paredes internas da sala da Ciranda do CCTPA

Ilustração 9 – Paredes internas do corredor das salas de aula da Ciranda do CCTPA.

Ilustração 10 – Educandos da Ciranda do CCTPA setembro de 2006.

Ilustração 11 – educandos/educadora/educandos da Ciranda do C.C.T.P.A Setembro de 2006.

Ilustração 12 – Momentos de interação entre educandos/educadora da Ciranda do CCTPA.

Ilustração 13 – Seqüência das imitações do período sensório-motor.

Ilustração 14 – Caminhos à prática de jogos: relação entre cognição e imitação da criança durante os dois primeiros anos de vida.

Ilustração 15 – Evolução dos jogos.

Ilustração 16 – A autoridade respeitada pelas crianças: Síntese das respostas

Ilustração 17 – A Empatia

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Identificação, idade. Filiação e residência dos Entrevistados

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE – Acampamento Educativo organizado e desenvolvido por professoras do Curso de Pedagogia da UFPA

CCTPA – Centro de Capacitação e Treinamento Patativa do Assaré

GEPEM - Grupo de Estudos de Práticas em Movimento

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MST-RN – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Rio Grande do Norte

MST-TO – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Tocantins

NBs – Núcleos de Base

PDA – Plano de Desenvolvimento do Assentamento

PRONERA - Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária

RN – Rio Grande do Norte

TO – Tocantins

UFPA – Pedagogia da Universidade Federal do Pará

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFT - Universidade Federal do Tocantins

VIII EE-MST (TO) – VIII Encontro Estadual do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Tocantins

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	11
LISTA DE TABELAS.....	13
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	14
INTRODUÇÃO.....	17
OBSERVAÇÃO DE CRIANÇAS NAS CIRANDAS.....	20
Ciranda Permanente do Assentamento 1º de Janeiro (TO).....	20
As observações na Ciranda do VIII Encontro Estadual do Movimento dos Sem Terra (Araguaína, TO)	25
As observações na Ciranda do Patativa do Assaré (Ceará Mirim – RN).....	29
QUESTÕES GERADAS PELAS OBSERVAÇÕES.....	33
ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	37
CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DE REGRAS E VALORES NA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST).....	42
1.1 VALORES E PRINCÍPIOS BÁSICOS DO MST.....	43
1.2. ESPAÇOS DE VIVÊNCIA: a ocupação, o acampamento e o assentamento.....	48
1.3. PRINCÍPIOS DE FORMAÇÃO DO MOVIMENTO.....	52
A gestão democrática.....	53
CAPÍTULO 2 - O MODO DE VIDA DOS ASSENTADOS E OS APRENDIZADOS DAS CRIANÇAS.....	58
2.1 A CRIANÇA COMO PARTE DE UMA FAMÍLIA.....	59
2.2. A CRIANÇA NA UNIDADE ESCOLAR.....	62
A escola para o MST.....	64
2.3. EXEMPLOS DE ESCOLAS DO MST.....	68
Cirandas.....	73
2.4. A CRIANÇA E O MOVIMENTO SOCIAL.....	77
CAPÍTULO 3 - O DESENVOLVIMENTO MORAL NA PERSPECTIVA PIAGETIANA.....	80
Desenvolvimento e Moral.....	80
3.1 A CRIANÇA NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA: Anomia.....	82
3.2 HETERONOMIA.....	89
3.3 AUTONOMIA: CONSCIENTIZAÇÃO AUTÔNOMA DAS REGRAS.....	99

CAPÍTULO 4 - CONVERSANDO COM AS CRIANÇAS: MAIS UM PASSO PARA COMPREENSÃO DO PENSAMENTO MORAL	110
4.1. O PAPEL DA AUTORIDADE.....	111
4.2. A EMPATIA	119
4.3. O MST	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
ANEXOS	137
ANEXO 1: DESCRIÇÃO DO(S) AMBIENTE(S) DA(S) CIRANDA(S): slides de observações.....	138
ANEXO 2: CARTÕES USADOS NAS ENTREVISTAS.....	148

INTRODUÇÃO

Sou professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT), lotada no curso de Pedagogia do Campus de Tocantinópolis,. Cheguei a esse campus no período de 2003.2, para assumir a vaga de professor da disciplina Psicologia da Educação. Atuando nesse campus, pude participar de várias atividades, em particular, a que norteou a definição da temática inicial do meu projeto de doutorado.

Essa definição ocorreu a partir de uma reunião de colegiado; precisávamos escolher um representante do campus para participar da equipe da UFT, responsável pela re-implementação do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA) do INCRA/Ministério de Desenvolvimento Agrário no Estado do Tocantins, em conjunto com os movimentos sociais e outros envolvidos nesse processo.

Naquele momento, a professora que representou o nosso campus, numa versão anterior do Programa, estava afastada, fazendo Pós-Graduação (Doutorado), o que a impossibilitava de assumir a nova versão do PRONERA. Tivemos, então, a tarefa de escolher outro docente que representasse o campus de Tocantinópolis.

Diante das responsabilidades que cada um estava desenvolvendo naquela época (não só o ensino, mas as ligadas à pesquisa ou extensão), um nome precisava ser definido. O desafio naquela reunião de colegiado não era responder à pergunta “quem gostaria?”, mas sim “quem poderia?”.

O nome proposto foi o meu e acabei aceitando a representação, mantendo-a até o fim daquele período (2004.1). Alguns fatores contribuíram para que eu aceitasse essa proposta. O primeiro foi o de já estar envolvida em atividades ligadas à extensão, como representante do GT de Extensão do Campus de Tocantinópolis. O segundo foi o de ter experiência anterior com a educação do rural, através de pesquisa realizada no Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade Federal da Paraíba, que consistiu em um estudo comparativo entre os resultados dos alunos de escolas rurais e urbanas das séries iniciais do ensino fundamental, em um teste de avaliação de desempenho escolar.

Outro fator que também contribuiu para a minha decisão foi a curiosidade acerca das vivências em assentamentos da Reforma Agrária, em particular, o relacionado à educação e à formação, o que estava diretamente ligado à ação dos movimentos sociais. A ausência de uma experiência prévia com essa realidade tornou-se, então, um desafio que até então incentivava parte das minhas ações de pesquisa.

Não pude dar continuidade à minha participação no PRONERA. Afastei-me do projeto em 2004.2 e fiz uma revisão bibliográfica sobre Movimentos Sociais no Campo¹, preparando-me para a entrada no Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Linha de Pesquisa Estratégias do Pensamento e Produção do Conhecimento. Nessa linha, o Grupo de Estudos de Práticas em Movimento (GPEM) já vinha desenvolvendo atividades de pesquisa, ensino e extensão em áreas de assentamentos rurais, com uma atuação intensiva no PRONERA, coordenando, na época, o Curso Superior de Pedagogia da Terra.

Buscava, assim, contatos diretos que me permitissem uma relação mais próxima das ações educativas em áreas de assentamento, assim como uma oportunidade de aprofundar os estudos sobre essa realidade social.

¹ Em um primeiro momento estudei os autores como Ghon (data) e Caldart, (data) documentos e textos produzidos pelo PRONERA e pelo MST, que constam nas referências bibliográficas.

Como já havia estudado em escolas rurais o estudo das ações do movimento direcionadas para as crianças, e estava me dedicando ao ensino de Psicologia Educacional, voltei-me para

Realizamos uma revisão bibliográfica na qual estudamos posicionamentos de autores como: ARAÚJO, 1996, 1999; BAHIA, 2005; BOGO, 2000; CALDART, 2004; LA TAILLE, 2006; MENIN, 1996; MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2005e, 2005f, 2005g, 2005h; PAIVA, 2003; PAIVA, PERNAMBUCO e ALMEIDA, 2005; PIAGET, 1964, 2005, 1973, 1994, 1995, 1996; PIAGET e INHELDER, 2001; BAHIA, FELIPE, PIMENTEL (Org.), 2005. Esta revisão mostrou-me a importância do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como um mobilizador e articulador das demandas de Educação no Campo, pautando, na agenda do governo federal, as reivindicações de escolarização em todos os níveis, considerando as especificidades dos sujeitos que vivem no campo.

O movimento prioriza a Educação, ao firmar como um dos seus princípios fundamentais a formação de um novo sujeito social, o Sem Terra, tendo em vista uma nova sociedade. Assim, constrói formas alternativas de escolarização, desenvolvendo projetos próprios de alfabetização, de escola, de cuidado das crianças.

Para o cuidado das crianças, inclusive como forma de facilitar a participação das mulheres nas ações de mobilização e formação, são criados espaços próprios, chamados de cirandas. Essa denominação engloba ações variadas, de cuidados e inserção das crianças nas atividades e nos ideais do movimento, que se dão tanto nos eventos quanto nas escolas dos acampamentos e assentamentos.

Para me aproximar mais do meu objeto de estudo e recortar o enfoque deste trabalho, comecei a acompanhar atividades do MST em que as crianças estavam presentes e, em especial, observei cirandas em diferentes situações.

Houve dois momentos significativos para compreender como as crianças pensam e incorporam as regras que fundamentam os valores e princípios do MST, considerando a diversidade das situações e os limites e possibilidades de se vivenciar os valores no cotidiano pedagógico. O primeiro foi o de observar o funcionamento de três cirandas em situações diferentes e comportamento das crianças nesses espaços. O segundo momento foi um estudo exploratório baseado em Jean Piaget, em que entrevistei 20 crianças que convivem com o MST por serem filhos de militantes do Movimento..

OBSERVAÇÃO DE CRIANÇAS NAS CIRANDAS

As observações – de cunho participativo – ocorreram em três cirandas infantis: Ciranda Permanente do Assentamento 1º de Janeiro (TO); Ciranda do VIII Encontro Estadual do Movimento dos Sem Terra (TO); As observações na Ciranda do Patativa do Assaré (RN). Observações. Vamos apresentá-las de forma resumida a partir de então.

Ciranda Permanente do Assentamento 1º de Janeiro (TO)

Ciranda Infantil do Assentamento 1º de Janeiro, localizado no município de Palmeiras, região norte do Tocantins. As observações foram feitas nos meses de janeiro a abril de 2006.

A ciranda infantil do Assentamento 1º de Janeiro é permanente. Esse tipo de ciranda consiste num “espaço educativo organizado nos assentamentos, acampamentos, centros de formação e escolas do Movimento Sem Terra. Seu tempo e o local de funcionamento dependerá das condições da realidade e da necessidade do público a ser atendido” (MST, 2004, p. 38).

No assentamento existem duas escolas municipais, uma em cada uma das agrovilas, que distam cerca de 3 Km.

A escola da agrovila 1, Escola Padre Josino, atende cerca de 134 alunos,

com 6 professoras, tendo aula nos turnos manhã e tarde, do pré-escolar (5 e 6 anos) até a 4ª série, em regime seriado. Funciona em um prédio de alvenaria, com três salas de aula, três banheiros (internos) – sendo um localizado dentro da sala de aula da pré-escola - e uma cozinha.

Na outra agrovila, há uma escola multisseriada que atende a alfabetização e primeira série, em uma turma, e a 3ª e 4ª série, em outra. Funciona em um prédio de alvenaria, com 2 salas de aula, 1 banheiro e uma pequena cozinha.

Segundo a coordenadora das escolas do assentamento, em 2005, a necessidade de um espaço para a educação infantil levou a uma luta junto ao município, e à construção (em mutirão) de uma ciranda – uma sala de aula, feita com “varas de bambu”, coberta com palha de coco babaçu e com chão de cimento (piso grosso) para as crianças com menos de cinco anos estudarem. Existem, nessa ciranda, três mesas pequenas com 14 cadeiras, um armário e um quadro-negro (pequeno). As crianças lancham na escola da agrovila 1, situada numa rua paralela à da ciranda, de onde as educadoras trazem a água, armazenada em uma garrafa descartável de dois litros. Também é da escola que as educadoras trazem material pedagógico para trabalharem na ciranda. Não há água encanada e nem energia elétrica.

A ciranda depende administrativamente da escola e segue os mesmos horários de funcionamento (entrada e saída, recreio e lanche, limpeza da sala de aula). Como apontou a representante do Setor de Educação do MST que reside no local, a ciranda funciona como uma pré-escola tradicional, fugindo aos princípios da criação da mesma, sem levar em conta a vivência das crianças no assentamento.



Ilustração 1 - Ambiente externo da ciranda do Assentamento 1° de Janeiro (Palmeiras/TO), durante os meses de janeiro (férias) e fevereiro (aulas) de 2006 respectivamente.

Fonte: Nilvania dos Santos Silva



Ilustração 2 – Escola Padre Josino 1 Ambiente interno da ciranda do 1° de Janeiro, respectivamente. Fevereiro de 2006.

Fonte: Nilvania dos Santos Silva

A Ciranda atende 28 crianças, divididas em duas turmas, uma da manhã e outra da tarde. Todas eram filhos (as) de assentados (as) desse assentamento. A idade variava entre 2 e 4 anos. A partir de cinco anos passam a estudar na sala de alfabetização existente na escola da qual a ciranda era parte.



Ilustração 3 - Ambiente interno da Ciranda Permanente do Assentamento 1º de Janeiro (Palmeiras do Tocantins – TO, em março de 2006) Fonte: Nilvania dos Santos Silva.

Uma das tarefas da professora é a de, após o término da aula, lavar a sala de aula, preparando-a para a próxima aula a ser ministrada pela outra professora.

A diretora reside no assentamento e, além de dirigir as duas escolas aí existentes, também coordena a Ciranda. Em fevereiro e março de 2006, trabalhavam duas educadoras, uma por turno. Cada uma tinha como responsabilidade uma turma de 14 alunos. Contratadas informalmente pelo município, recebem R\$ 150,00 por mês. Uma destas educadoras tem experiência anterior de formação (cursos de capacitação) e de militância no MST (setor de saúde e político), no próprio assentamento, e participou da ciranda do VIII Encontro Estadual do MST-TO. Ela também está cursando o Magistério em uma escola situada na área urbana. A outra não tem nenhum tipo de formação.

Na agrovila 2 existe uma cooperativa de mulheres para confecção e conserto de roupas, tapetes, etc., e há necessidade de um espaço educativo para as crianças, filhas das assentadas que participam da cooperativa, reivindicação que estava sendo articulada pela representante do setor de Educação e pela diretora da escola junto a Prefeitura.

Tanto a coordenadora/diretora como a representante do movimento apontam como dificuldade o trabalho com professores que vêm da área urbana, para os quais o fato de ter ido ensinar num assentamento é visto como resultado

de um castigo político por terem, em algum momento, ido de encontro à política municipal vigente.

Nas escolas, há, muitas vezes, problemas com a merenda. Quando chegamos à escola, dia 1º/02/06, as merendeiras informaram para a coordenadora que só havia feijão “puro” na escola, estavam sem a “mistura”. No dia anterior, só houve lanche porque a merendeira trouxe arroz de sua casa. A partir da ausência de merenda, a coordenadora avisou aos professores que a aula acabaria mais cedo, porque as crianças não iam agüentar ficar sem comer até as 11h.

O MST e as crianças da Ciranda do Assentamento 1º de Janeiro, em Palmeiras do Tocantins

A ação do MST no espaço desse Assentamento 1º de Janeiro culminou na (re)colocação da bandeira do Movimento na entrada da primeira agrovila, ao lado do salão onde aconteciam as reuniões do PDA (Plano de Desenvolvimento do Assentamento). Ela também esteve presente nas decorações e nas místicas das reuniões realizadas nos lotes, que contavam com a presença de algumas crianças que acompanhavam seus pais. Nas ilustrações a seguir podemos visualizar alguns dos momentos da mística.



Ilustração 4 - Educandos da Ciranda Permanente do Assentamento 1º de Janeiro (Palmeiras do Tocantins – TO, em março de 2006); Fonte: Luzia Pereira da Silva.



Ilustração 5 – Crianças durante atividades na ciranda Permanente do Assentamento 1º de Janeiro (Palmeiras do Tocantins – TO, em março de 2006). Fonte: Luzia Pereira da Silva.

À tarde do dia 07/03/06, a professora da ciranda levou os alunos para assistirem à mística. Eles sentaram dois a dois nas cadeiras e assistiram a toda a atividade. Alguns dos participantes do encontro eram familiares das crianças e se mostraram preocupados em alguns momentos, quando elas conversavam umas com as outras, chamando a atenção oralmente. A professora ficava assistindo à mística e organizando os alunos. Ao término, agradeceram a presença das crianças, que retornaram para a ciranda. Uma das crianças sentou no meu colo durante toda a atividade, que envolveu pegar uma flor das muitas distribuídas no meio da roda de pessoas. Elas voltaram para lá, cada uma com sua flor.

As observações na Ciranda do VIII Encontro Estadual do Movimento dos Sem Terra (Araguaína, TO)

Quanto ao espaço, a ciranda do VIII EE-MST (TO) foi dividido em dois. Em uma parte ficavam as crianças de colo. Estas ficaram no espaço lateral ao quarto no qual dormiam as mulheres que participavam do encontro. Este espaço estava coberto com lona. Nos seus arredores, havia árvores que serviram de apoio para

armarem redes para as crianças dormirem.

Optamos por observar o segundo grupo de crianças, as maiores de dois anos – que já se comunicavam oralmente. A coordenação do evento escolheu como espaço para elas ficarem – seria o funcionamento da Ciranda - um salão de forma octogonal, exposto na próxima ilustração, coberto com telhas, com piso em cerâmica e paredes laterais. À noite, dormiam neste espaço os homens que participavam do evento. Por isso havia colchões, redes e bolsas de viagem nos salões.



Ilustração 6 - Ambiente interno da Ciranda Infantil do VIII EE-MST (TO); 15/03/2006 – Município de Araguaina (TO). Fonte: Nilvania dos Santos Silva

Na chácara, havia três banheiros - um no quarto e dois ao lado do salão/auditório onde ocorreram as palestras do evento. O rio “Jacuba”, que passa pelas terras da Chácara também foi usado como espaço da ciranda. Havia símbolos do MST no ambiente externo da ciranda, onde ocorria o Encontro Estadual dos Sem Terra. Havia água encanada e energia elétrica, mas no espaço da ciranda não havia torneira, a água para beber era armazenada em uma garrafa descartável de 4 litros. Como cozinha foi usada uma sala situada ao lado do salão. Havia duas cozinheiras responsáveis pela alimentação das crianças e de todos que participavam do evento. Nesta ciranda observamos 15 crianças.

A Coordenação da Ciranda do VIII EE-MST (TO) ficou sob a

responsabilidade de duas militantes que participavam da organização do evento. A equipe de educandos da Ciranda do VIII EE-MST (TO) era composta de mais ou menos 12 educadores, voluntários, todos participantes do evento, residentes em diversos acampamentos e assentamentos do Estado, como o Assentamento 1° de Janeiro, o Olga Benário e o Assentamento Che Guevara. Entre os voluntários da ciranda, duas pessoas tinham experiência prévia como educadoras – uma como educadora de uma Ciranda Infantil, a do Assentamento 1° de Janeiro (Palmeiras/TO), que cursava magistério numa escola situada na área urbana, e a outra era educadora de capoeira, num acampamento. No primeiro dia, os educadores combinaram que cada educador ficaria responsável por cerca de duas crianças.

Nas cirandas, observamos as crianças enquanto eram cuidadas (higiene, alimentação e descanso) e faziam suas atividades (como desenho, pintura, recorte e colagem, cantar cantigas de roda, escutar histórias, brincadeiras e jogos). A seguir temos uma ilustração com algumas das crianças da ciranda.



Ilustração 7 - Crianças durante atividades na ciranda Itinerante do VIII Encontro Estadual dos MST (TO) – Araguaína/TO (15 a 19 de março de 2006). Fonte: Luzia Pereira da Silva.

As coordenadoras planejaram um roteiro prévio das atividades. Os horários de funcionamento da ciranda eram de 8h às 12h e de 14h às 16h, havendo intervalo para o lanche e o almoço das crianças (9h30, 11h, 15h, mais ou menos).

O banho das crianças, por sua vez, era dado no final da manhã e no final da tarde. Cada educador cuidava de duas crianças, e ele as banhava no quarto,

onde as mulheres dormiam, ou no rio (córrego) Jacuba. A maioria fez a opção de banhar no rio as crianças cujas mães mandavam roupas, sabonete e shampoo. Elas eram ensaboadas e tinham suas roupas trocadas; as demais só se banhavam.

Havia, também, o momento de descanso, cujo horário dependia da criança: quando ela dormia, o educador a colocava em uma das redes armadas dentro do salão da ciranda ou nos seus arredores, ou ainda em um dos colchões dispostos nos cantos do espaço, até que ela acordasse.

Quanto à alimentação, desde o início os coordenadores se responsabilizaram por trazer o lanche e o almoço (tanto das crianças como dos educadores e das educadoras). No que se refere à água para as crianças beberem, inicialmente restringiu-se à água que estava na cozinha, ao lado da plenária onde os pais participavam do encontro, tendo-se que conduzir as crianças até lá sempre que tivessem sede. No segundo dia de ciranda, conseguiu-se uma garrafa descartável de 5 litros que foi usada durante toda a ciranda como depósito de água potável, ficando numa cadeira ou sob a parede do salão onde ocorria a ciranda. Para lavar as mãos ou utensílios, havia uma torneira na parte externa, no caminho entre a ciranda e o local onde ocorria o encontro.

A mística realizada pelas crianças e educadoras da Ciranda do VIII EE-MST (TO)

No caso das crianças da Ciranda do VIII EE-MST (TO), elas participavam de algumas das práticas do MST realizadas no evento, como a mística e a “formação” para cantar o hino do MST, no início das atividades de cada turno. Em algumas atividades do evento, as místicas foram produzidas e executadas pelas crianças e suas educadoras.

Por exemplo, na mística que ocorreu no dia 17/03/06, sexta-feira, as crianças foram atores. Inicialmente ficaram todos dentro de um “quarto” (feito com lona suspensa por cordões no teto), localizado no centro do salão. As crianças foram pintadas com barro (claro) pelas educadoras, que as acompanharam durante todo o momento em que ficaram no “quarto”.

Dentro desse “quarto” havia balões, com os quais as crianças ficaram brincando até a hora em que o coordenador da mística – o Gustavo – tocou a música do Gonzaguinha. Algumas das crianças ficaram inquietas, lá dentro, e choravam, mas todas esperaram.

Do lado de fora, sentados nas cadeiras dispostas nas extremidades laterais do local onde estava havendo o encontro (salão), estavam os participantes, incluindo os pais das crianças, aos quais solicitou-se que ficassem nas cadeiras da primeira fila, para que as crianças corressesem até eles no momento adequado.

Quando a música tocou, os cordões foram puxados, então as crianças correram para suas mães. Após terminada a atividade, todas foram se banhar no rio e depois seguiram para a ciranda. Os balões que enfeitam a plenária (o grande salão) foram distribuídas entre as crianças depois de banhadas.

No caso da mística de encerramento do evento (19/03/06), foi a coordenada pelos responsáveis pela ciranda, onde as crianças apresentaram o painel e alguns dos desenhos feitos em sala, dia 18/03/06.

As observações na Ciranda do Patativa do Assaré (Ceará Mirim – RN)

Esta ciranda pode ser caracterizada como um misto entre permanente e itinerante. Localiza-se no Centro de Capacitação e Treinamento Patativa do Assaré (CCTPA), do MST, em Ceará Mirim/RN. O Centro funciona em uma fazenda, antiga escola agrícola. A ciranda funciona permanentemente para os filhos de funcionários do Centro de Capacitação, em particular os familiares de militantes do MST. Também funciona como itinerante, ao receber crianças que acompanham seus familiares durante algumas atividades (como cursos, reuniões, encontros) realizadas no Centro.

Na época das observações das crianças a ciranda tinha como ambiente interno uma casa situada no aglomerado de casas desse Centro de Capacitação, com uma sala de aula, uma cozinha, três banheiros. Havia água encanada e energia elétrica. A estrutura da ciranda conta com recursos, como duas mesas e

oito cadeiras pequenas, em tamanhos adaptados para criança, armário, estantes, uma cama e dois colchões, berço, fogão, geladeira, mesa de cozinha, filtro de água mineral. Como parte da ornamentação há cartazes, a bandeira e figuras do Movimento e uma pintura de parede retirada do livro infantil do MST “Estórias de Rosa” (MST, 1999c). Esta Ciranda tinha uma segunda sala de aula, destinada às crianças maiores, situada no prédio da administração do Centro.

Fazem parte do ambiente externo da ciranda um parque infantil, uma horta, um jardim e outros espaços do Centro de Formação. Existem bandeiras, placas e pinturas que trazem símbolos do MST ornamentando todos os espaços do centro de formação, como nas fotos expostas a seguir.



Ilustração 8 – Paredes internas da sala da Ciranda do CCTPA

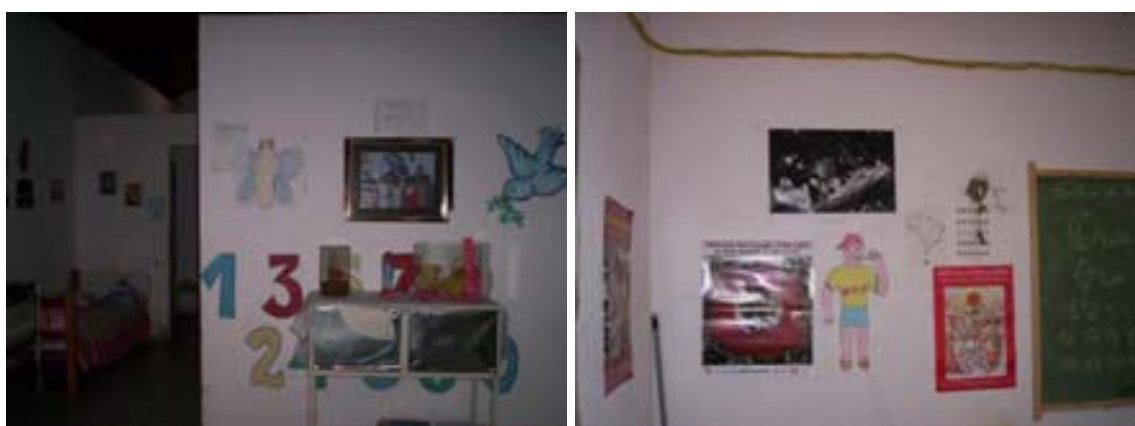


Ilustração 9 – Paredes internas do corredor das salas de aula da Ciranda do CCTPA.

Quanto às crianças que eram atendidas pela ciranda, no período das nossas observações, elas eram em número de nove, com idade variando de menos de um ano a 10 anos de idade.



Ilustração 10 – Educandos da Ciranda do CCTPA setembro de 2006. Fonte: Nilvania dos Santos Silva.

Ilustrações 11 – educandos/educadora/educandos da Ciranda do C.C.T.P.A Setembro de 2006. Fonte: Nilvania dos Santos Silva.



Ilustração 12 - Momentos de interação entre educandos/educadora da Ciranda do CCTPA. Setembro de 2006.
Foto: Nilvania dos Santos Silva

Durante as observações, havia quatro educadoras; entre elas, uma fazendo

o Magistério da Terra, no próprio Centro de Formação. Todas recebem uma ajuda de custo, paga pelo MST, de R\$ 150,00. A coordenação da ciranda é responsabilidade de uma das suas educadoras, que recorre, quando necessário, ao Setor de Educação do MST-RN.

A rotina da Ciranda observada seguia um roteiro pré-estabelecido para todas as Cirandas do Centro, incluindo atividades características do Movimento. Além de definir as atividades a serem desenvolvidas (higiene e descanso das crianças, alimentação, atividades didáticas, brincadeiras, passeios), há uma divisão prévia de tarefas entre os educadores com atribuição de responsabilidades para cada um.

Na sala 1 da ciranda há um cartaz com regras que devem nortear o comportamento das educadoras:

“Os cuidados com as crianças”

1. Não deixá-las ficar sozinhas.
2. Não pode alterar a voz com as mesmas.
3. Dar banho sempre que elas estiverem sujas.
4. Observar como elas brincam.
5. Não deixá-las brigar, nem chamar palavrões.
6. Disciplinar sempre que possível.
7. Fazer atividades escritas, pintura, colagem, recortes e passeios, brincadeiras de roda, música e dança.
8. Educar para um futuro melhor.
9. Dar comida e ensinar boas maneiras.
10. Fazer cartazes educativos e ensinar a confeccionar outros cartazes.

As observações (ver também as atividades desenvolvidas em cada ciranda no anexo 1) que realizamos nas três cirandas que tivemos acesso foram essenciais porque nos proporcionaram formular questões básicas.

QUESTÕES GERADAS PELAS OBSERVAÇÕES

Os valores e princípios são para o movimento a expressão do que denominam de identidade do Sem Terra.

Assim, ser Sem Terra é mais do que ser “trabalhadores rurais, ou meeiros ou os posseiros, que não têm terra. Sem Terra tornou-se nome próprio. Nome de trabalhadores organizados lutando pela Reforma Agrária e para transformar a sociedade” (MST, 2002, p. 33).

Ser Sem Terra é uma escolha pessoal, pressionada por uma condição social objetiva e movida por valores que fazem esta pessoa não se conformar com a situação de miséria. E estar num movimento como o MST é estar permanentemente sendo chamado a confirmar escolhas já feitas e a fazer novas escolhas. Um assentado pode escolher não ser mais do MST, por exemplo (MST, 1999b, p. 204).

Então, ao se tornar Sem Terra, vincula-se a um movimento sócio-cultural, o que leva ao abandono do repertório anterior e à criação de valores, princípios e regras, agora pautados em novas relações que são construídas na luta e na dinâmica do MST.

Nessa perspectiva, o ser Sem Terra implica em pertencer a um grupo não-homogêneo. Segundo Caldart (2004, p. 34),

há identidades diversas que se combinam na formação dessa identidade social mais ampla. Este Sem Terra, formado pela dinâmica da luta pela Reforma Agrária e do MST pode ser entendido também como um novo sujeito sociocultural, ou seja, uma coletividade cujas ações cotidianas, ligadas a uma luta social concreta, estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos na

sociedade capitalista atual, e na sociedade brasileira em particular inscrevendo-se [também] no que podemos chamar de um movimento sociocultural que reflete e prepara mudanças sociais mais profundas.

Sendo assim, como defende o MST, ser filho de Sem Terra, ser Sem Terrinha, é possuir uma identidade própria – “um nome próprio a ser herdado e honrado” – que se concretiza num jeito de ser, de viver, numa cultura própria. O desenvolver dessa identidade implica na adoção de um projeto de vida. Esse deve pautar-se na Identidade do MST – voltado para transformar “o jeito de ser das pessoas e da sociedade, cultivando valores radicalmente humanistas, que se contrapõem aos valores anti-humanistas que sustentam a sociedade capitalista atual” (MST, 1999b, p. 200).

Entendemos por **Identidade Sem Terra** a capacidade do MST, rompendo com a leitura da falta da terra e do fim da agricultura familiar, produzir uma identidade coletiva que transformou os sujeitos de uma condição de lutadores do povo, por justiça social e dignidade para todos (Sem Terra) e que conscientemente cultivam princípios e valores e os transmitem às novas gerações [Sem Terrinha] (MST, 1999b, p. 206-207).

A educação dos sem-terra e de suas crianças é essencial no processo de formação de um Sem Terra, principalmente daquelas em idade adequada para a educação infantil as quais, mesmo tendo seus direitos assegurados por lei², nem sempre os têm na prática.

² A Constituição de 1988 traz o direito à educação em creches e pré-escolas para crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Esse direito é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8069, de 1990. A Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB, lei nº 9394/96), coloca a creche e a pré-escola como segmentos da educação infantil, devendo esta se voltar para o educar e o cuidar da criança. Como primeira etapa da Educação Básica, exige dos seus docentes nível médio ou superior. Outro documento essencial nesse processo é o de Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1 de abril de 2002).

Na realidade, a falta de escolas para as crianças, em particular as menores, levou o MST a lutar pela oferta de educação dos Sem Terrinha. No caso da Educação Infantil, os Sem Terra se mobilizam para que haja acesso a escolas públicas voltadas a esse público especial. Enquanto isso não vem sendo possível, têm criado alternativas educacionais, inicialmente com as “creches infantis” não-oficiais, que aos poucos foi formando a **Ciranda Infantil** como um espaço educativo, sistematizado, com intenção de oferecer vivências que proporcionem relações sociais necessárias ao desenvolvimento integral da criança, o que inclui a adoção de regras e valores como o da solidariedade e o do trabalho coletivo.

Temos algumas situações presenciadas em que destacamos comportamentos das crianças, filhos de sem-terra, em particular nos momentos marcados pela (des)obediência às regras que permeavam as relações sociais presentes nas situações. Já nessa fase inicial, dois aspectos nos chamaram à atenção: a diversidade da reação das crianças, variando com a idade, e a forma como a indisciplina é tratada pelos educadores.

Utilizamos como norteador teórico os estudos sobre a moral de Jean Piaget, que mostram como o processo de formação de regras se associa ao desenvolvimento.

Procuraremos não perder de vista “a perspectiva de totalidade e de coordenação interna e externa” dos vários sistemas que formam o indivíduo (como o cognitivo, o sociocultural, o biológico e o afetivo). Estamos de acordo com Araújo (1999, p. 68-69), segundo o qual as “diferenças que encontramos nas ações e nos juízos dos sujeitos psicológicos são resultados de determinadas coordenações desses sistemas que se manifestam no momento da experiência com o mundo externo e interno”.

Na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento da criança (cognitivo, biológico, linguagem, afetividade, moral) depende tanto da “maturação” (que expressa as características genéticas) como da “transmissão externa ou educativa”, de um contexto sócio-histórico, o que faz com que todas as condutas humanas comportem, em graus diversos, aspectos mentais gerais e, em particular, aspectos cognitivos.

Adotamos a concepção de moral defendida por La Taille (2006, p. 26)., que a concebe como um fenômeno social, apontando “o fato de todas as comunidades humanas serem exigidas por um conjunto de regras de conduta, de proibições, de vários tipos cuja transgressão acarreta sanções socialmente organizadas [,,] toda organização social humana tem uma moral”. Nessa perspectiva, moral implica na resposta à questão “como devo agir?” – entendida no sentido de obrigatoriedade.

Chamamos de moral os sistemas e princípios que respondem à pergunta ‘como devo agir?’. Como todos os sistemas morais pressupõem, por parte do indivíduo que os legitima, a experiência subjetiva de um sentimento de obrigatoriedade... identificamos esse sentimento como invariante psicológico do plano moral (LA TAILLE, 2006, p. 44).

Na perspectiva de Piaget (1973), o desenvolvimento é constante em termos da evolução dos seus estágios. No caso do desenvolvimento cognitivo, por exemplo, uma criança só será capaz de realizar operações lógicas e numéricas após ter passado por etapas anteriores, a sensório-motora e a pré-operatória. O momento em que se dá a passagem para o estágio superior é variável de uma criança para outra, dependendo da sua interação com o meio, que acarreta estruturas similares e formas distintas.

Dentro dessa lógica, a postura moral da criança depende do estágio de desenvolvimento em que ela se encontra. A partir disso, ela estabelece determinadas relações com o meio que podem ou não a levar “a tomar consciência do dever de colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste” (PIAGET, 1996, p. 3).

Assim, continuamos a estudar as regras que embasam decisões morais das crianças que vivem junto aos sem-terra, buscando compreender a sua base nas perspectivas interna (desenvolvimento moral) e externa, as quais podem ser

significativas num processo de construção de uma Identidade Social³ Sem Terra. A continuação deste estudo incluiu um estudo exploratório descrito a seguir, cujos resultados e análise são descritos no capítulo 4.

ESTUDO EXPLORATÓRIO

Este estudo exploratório nos proporcionou maiores informações para que pudéssemos compreender aspectos do raciocínio moral das crianças que embasem suas decisões quando a seguir ou não as regras, as quais no futuro podem vir a fundamentar seus princípios e valores, em particular os do MST.

Tomamos como base o método descrito por Piaget (1994, ps. 95-101) no seu livro sobre o juízo moral na criança, que, por sua vez, se baseia na Introdução do seu livro *A representação do mundo na criança* (Piaget, 2005), na qual discorre sobre o método clínico de entrevistas ou interrogatórios de crianças.

Esse método, utilizado por Piaget, em vários dos seus trabalhos, visa identificar a forma com que as crianças resolvem dilemas cognitivos, buscando encontrar padrões de resolução e alterações sucessivas desses padrões. Foi a partir de resultados obtidos em experimentos utilizando essa técnica em diferentes aspectos da cognição que chegou a concepção de estágios, caracterizados por estruturas diferentes que se sucedem, como vimos no capítulo anterior.

O método clínico é uma estratégia de entrevista em que se apresentam dilemas às crianças pedindo qual solução apresentam a esses dilemas e fazendo sucessivas perguntas para que expliquem o como decidem.

No caso dos estudos morais, o dilema é colocado através da narração de uma história e se pede a criança dizer a atitude que tomaria frente a situação apresentada e explique porque tomou essa atitude.

O próprio Piaget (1994, ps 95-101) discute que um dos limites desse tipo de estratégia é que não se tem a ação da criança, mas a verbalização que faz desta

³ “No que diz respeito a atores sociais, entendo por identidade o processo e construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significados” (CASTELLS, 1999, p. 21).

ação. Considera, no entanto, que os esquemas das ações precedem os das verbalizações e que é possível que a criança esteja, no que diz respeito às ações, mais adiantada do que a verbalização que faz das mesmas. Ainda assim reafirma que essa estratégia permite o estabelecimento de padrões, que apontam uma relação que vai inicialmente só das decisões respaldadas em autoridades externas para progressivamente chegar a decisões respaldadas em valores assumidos pelos sujeitos. Da mesma forma, aponta um crescendo em relação capacidade de estabelecer empatia. Assim, a partir dessas análises, caracteriza os estágios morais que vão da Anomia a autonomia que vimos no capítulo 3.

Dilemas morais são aquelas situações nas quais a criança tem mais de uma decisão moral possível a tomar, ou seja em que dois elementos morais podem ser abstraídos e pensados.

No nosso caso, escolhemos analisar a decisão das crianças em torno das regras ligadas a um dos valores propostos pelo MST, que a solidariedade. Assim, tentamos expor dilemas referentes a situações de ajuda.

Para isso criamos histórias que culminavam com um pedido de ajuda e perguntamos as crianças se atenderiam ou não o pedido de ajuda e porque.

Contávamos histórias em situações do cotidiano da vida de crianças em assentamentos (trabalho na roça, construção de casa, trabalho, de escola) usando cartões com figuras (fotos e desenhos) que davam suporte a narrativa. (ver anexo 2). Em cada história um dos personagens podia ser ajudado pelo outro.

Após contarmos as histórias apresentávamos um dilema, com questões voltadas para um posicionamento por parte da criança acerca da possível postura dos personagens envolvidos.

Para identificar a forma como que a criança lida com a autoridade e como se identifica com o MST, depois de uma resposta inicial, questionávamos se haveria alteração da resposta caso:

- Inclui-se na presença de familiares e/ou educadores.
- a história se passasse num espaço do MST ou com um personagem que é do MST.

O roteiro das histórias obedecia a uma seqüência fixa: apresentação dos

dos cartões da ilustração, descrição de uma situação, a necessidade de ajuda expressa por um dos personagens e o dilema de outro personagem em ajudar ou não.. As histórias envolviam personagens em atividades cotidianas, porque esperávamos que as crianças já conhecessem, como o trabalho na roça, mulheres trabalhando num assentamento, a construção de uma casa de barro e situação de escola. As situações ocorriam no espaço do assentamento e na escola, e envolviam necessidades ligadas a cuidados - como fome, perigo de se ferir -, ao trabalho e a manutenção e organização do espaço.

Os cartões, por sua vez, foram 15 ilustrações (desenhos e fotos), cada um ilustrando uma cena, construídos a partir da pesquisa de ilustrações que mostrassem personagens e contextos que suponhamos conhecidos pela criança. As cenas foram retiradas dos livros: *Começou assim - Narrações da Reforma Agrária no RN* (AZEVEDO, 2004); *Estórias de Rosa* (MST, 1998) e de *Quer uma mãozinha? aprendendo sobre colaboração* (LLEWELEY, C. e GORDON, M., 2004)

Nossos critérios para a escolha das crianças participantes da entrevista foi o de escolher crianças: que interagissem pessoas do MST, como militantes, ex-militantes ou coordenadores de acampamentos e assentamentos; terem idade entre 3 e 10 anos, o que nos possibilitaria acesso a opiniões de crianças de diferentes momentos do desenvolvimento (cognitivo e moral).

As entrevistas foram realizadas durante os meses de março e abril de 2007. Todas foram feitas individualmente. Primávamos por ficar a sós com a criança. Quando isto não era possível – seja na presença de familiares, ou amigos dela, solicitamos que não interferissem nas respostas.

Com o intuito de deixar a criança o mais a vontade possível para que pudesse responder as perguntas que lhe fazíamos optamos por realizar as entrevistas indo ao ambiente da criança (seja na sua residência ou em ambientes do MST que ela freqüentava).

As etapas da entrevista foram:

(1) apresentação pesquisador à criança e explicação dos objetivos da entrevista;

(2) apresentação gradativa de cartões e das histórias para a criança:

mostrava-se o cartão que ilustrava a parte da história que seria contada;
a criança descrevia o que estava vendo;

partindo de sua resposta começávamos a contar a história, que poderia
continuar a ser ilustrada com outros cartões.

(3) Após a história realizávamos questões voltadas para que a criança expressasse a sua opinião com relação ao comportamento do(s) personagem(ns) envolvido(s) e/ou de si próprio:

- O que a criança vê no cartão? Entre os personagens um pode e/ou precisa de ajuda e o(s) outro(s) pode(m) ajudar. Perguntava-se ao entrevistado se o(s) personagem(ns) ajudaria(m) ou não e por quê?;
- Questionávamos o entrevistado a respeito do que ele faria se fosse ele o personagem.
- Em seguida perguntávamos qual seria a postura do personagem caso um familiar (em particular pai ou mãe) ou educadores (quando a história se passava na escola) estivessem presentes na situação analisada.
- mostrávamos a criança símbolos do MST presentes nas gravuras e a perguntávamos o que era e o que a pessoa faria se não fosse do Movimento.

Todas as entrevistas foram transcritas e organizadas em tabelas com o conjunto das respostas (1) por criança e (2) das diferentes respostas dadas para mesma questão. Apresentamos os resultados e análise destes estudos no capítulo 4.

Em síntese, a tese está organizada em quatro capítulos:

O primeiro recupera o que o MST propõe como valores, princípios e processos educativos.

O segundo focaliza o modo de vida dos assentados, identificando como essas características geram probabilidades distintas de aprendizado para as crianças Sem Terra.

- O terceiro faz uma revisão dos principais estudos de Piaget e seus

seguidores quanto ao desenvolvimento moral, como fundamento para um estudo exploratório de como as crianças filhas de militantes se relacionam com os valores e princípios do movimento.

- Em seguida, apresenta os resultados do estudo exploratório descrito anteriormente, baseado no método clínico de Piaget.

Nas considerações finais apresentaremos algumas reflexões sobre os dados obtidos, mostrando que as crianças, coerentemente com a sua faixa etária, ainda decidem prioritariamente, levando em conta a opinião das pessoas a quem atribuem autoridade e diferenciam situações que envolvem o MST, associando o movimento com a sua família. Ressalta-se como o modo de vida do campo possibilita diferentes vivências para as crianças quanto às relações familiares, à escola e ao trabalho. Aponta, assim que, para as crianças começarem a adotar regras básicas, princípios e valores ainda há muito o que fazer na luta do MST para consolidação da ciranda como prática pedagógica.

CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DE REGRAS E VALORES NA PERSPECTIVA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)

Nosso foco é estudar as decisões morais das crianças que vivem junto aos sem-terra, buscando compreender a sua base nas perspectivas interna (desenvolvimento moral) e externa, as quais podem ser significativas num processo de construção de uma Identidade Social Sem Terra..

Os documentos do MST colocam o compartilhamento de valores e de um projeto de sociedade (socialista e humanista) como um fator essencial para constituir o pertencimento dos militantes e a unidade do movimento.

Com base nos seus fundamentos e pressupostos, o MST se propõe a oferecer situações e espaços que estimulem a vivência desses valores, tentando construir uma Pedagogia própria, o que inclui oferecer experiências de escolarização que ultrapassem a mera aprendizagem de conteúdos, indo em direção à construção de valores, tais como solidariedade, cooperação e trabalho.

Este capítulo apresenta um estudo sobre os fundamentos e pressupostos essenciais para a formação de um Sem Terra, na perspectiva do MST. Aponta algumas situações (vivências) voltadas para a adoção dos valores “chave” para a construção da identidade do Sem Terrinha. Também descreve o modo como o Movimento propõe a formação moral e como vem ocorrendo em algumas experiências propícias à participação necessária para que esses fundamentos possam ser postos em prática, em espaços como os do acampamento, assentamento, escola e Ciranda Infantil.

Com isso, busca-se a compreensão dos fundamentos do Movimento –

quais são, para que servem, em qual espaço e como devem e/ou vêm sendo aplicados. Para isso, faremos menção a algumas experiências do Movimento, evidenciando, em particular, pontos ligados à formação moral. Usamos como material de apoio as produções do MST e de estudiosos do Movimento.

1.1 VALORES E PRINCÍPIOS BÁSICOS DO MST

Buscando uma reflexão sobre a formação moral no MST, inicialmente vamos focalizar princípios⁴, valores, normas desse Movimento.

A vida ficou mais viva no dia que vimos uma bandeira vermelha, ouvimos uma chamada, nos organizamos. Assim descobrimos a esperança e o direito de sonhar. Conquistamos nosso espaço e a possibilidade de trabalhar; de plantar e colher. Aprendemos a refletir sobre a importância de uma convivência harmoniosa. Do respeito entre os seres humanos. De sentir-se parte da natureza: que beleza! Descobrimos a alegria de repartir o pão. Cultivamos o sacrifício, que vira companheirismo, cooperação (MST, 2002, p. 21).

O MST (2005a) se propõe a lutar por uma nova sociedade, a socialista, buscando formar para “construir o novo”. O que implica em capacitar as suas crianças para enfrentar a vida: uma luta para que todos os envolvidos adotem novas concepções (de homem, de trabalho, de organização, entre outras), necessárias como alicerce do projeto de mundo defendido pelo Movimento.

Segundo o MST, para essa construção de um novo sujeito, em particular o

4 Princípio(s) moral(is) = “a matriz da qual são derivadas as regras ... os princípios correspondem à ‘bússola’... possuem maior sofisticação moral, quem sabe, além de ler mapas [regras], empregar bússolas [princípios] ... Podemos dizer que a regra corresponde à formulação ao pé-da-letra’ e o princípio corresponde ao seu ‘espírito’... quem conhece princípios pode saber guiar-se em diversas situações e decidir como agir” (LA TAILLE, 2006, p. 74).

de uma criança Sem Terrinha, é preciso compreendê-lo na sua totalidade, buscar o seu desenvolvimento integral, em todas as suas dimensões, através de uma educação “omnilateral⁵” (MST, 2005a; 2005i; 2004).

Assim, o Movimento defende a educação “como um processo permanente de formação e transformação humana a qual deve ser traçada a partir das singularidades da criança, o que implica em organizar as condições objetivas para que vivam mudanças” de valores, de atitudes e comportamentos. (MST, 1998b, p. 165).

Uma formação integral implica vincular os processos político, econômico e cultural, não só para que a criança os conheça, mas para que também possa intervir, buscando transformá-los (MST, 2005i). Nesse processo, a educação está centrada na intervenção sobre a realidade – tanto a particular (da ocupação, do acampamento, do assentamento) como a geral, o que implica em mudanças (reconstruções e construções) na questão moral.

O MST volta-se para a construção de uma *cultura camponesa*, ou seja, para um jeito de ser e de viver – envolvendo a “cooperação” e a “resistência ao capitalismo” e se traduzindo numa mística de militância (2005c; 2005d). Assim, defende uma escola calcada no projeto do Movimento, na qual um novo conjunto de valores⁶ e princípios se definem no coletivo.

Tomando como referência as experiências práticas de implementação de escolas, em diferentes níveis de ensino, o movimento constrói documentos, ao longo do tempo, buscando princípios educativos gerais, que se constituam em um fator de unidade para as diferentes ações. Em 1996, lança o *Caderno de Educação* nº 8, *Princípios da Educação no MST* (MST, 1998); divide esses princípios em 2 blocos: os princípios filosóficos (que dizem respeito aos objetivos

⁵ Expressão cunhada por Marx para referir-se a uma “formação humana multidimensional”.

⁶ “[...] podemos dizer, metaforicamente, que os valores são o ‘planeta’ onde nos movemos com nossa bússola e nosso mapa” (LA TAILLE, 2006, p. 74). Os valores “são o resultado de um investimento afetivo. Portanto, pertencem ao plano ético, uma vez que é nele que se encontra a energética da vida em geral e, em particular, da vida moral” (LA TAILLE, 2006, p. 74-75).

mais estratégicos do trabalho educativo) e os princípios pedagógicos (que se referem ao jeito de fazer e pensar a educação, para concretizar os princípios filosóficos). São elencados cinco princípios filosóficos: educação para transformação social (desdobrado em educação de classes, massiva, organicamente vinculada ao Movimento Social, aberta para o mundo, para ação, aberta para o novo); educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana (formação político-ideológica, organizativa, técnico-profissional, do caráter ou moral, cultural e estética, afetiva, religiosa); educação com/para valores humanistas e socialistas (como indignação diante da injustiça e da perda da dignidade humana, companheirismo e solidariedade, busca da igualdade com respeito às diferenças, direção coletiva e divisão de tarefas, respeito à autoridade que se constitui através de relações democráticas e éticas, disciplina, força e dureza combinadas com a ternura e o respeito, construção do ser coletivo combinada com a emergência da subjetividade de cada pessoa, sensibilidade ecológica e o respeito ao meio ambiente, exercício permanente da crítica e autocrítica, superação dos próprios limites, espírito de sacrifício, criatividade e iniciativa, amor pelas causas do povo e sentido internacionalista das lutas sociais, o cultivo do afeto entre as pessoas, capacidade de sonhar, partilhar o sonho e as ações de realizá-lo); educação como um processo permanente de formação e transformação da pessoa humana.

Assim, para o MST, as ações de formação, como os encontros e cursos, “são momentos de transmissão de valores e idéias e de apropriação de uma competência social do direito de dirigir que se expressam na realização da coordenação das ações, no confronto com o instituído” (PAIVA, 2003, p. 103).

Um valor que tem lugar especial no processo de educação do Sem Terra é o da *solidariedade*, marcado pela indignação com a exclusão da maioria, em ter coragem de lutar contra o sistema de exploração e em sentir profundamente qualquer injustiça, uma vez que “no coração da sociedade deve pulsar a alegria de ver seus novos filhos e filhas sendo gerados pela solidariedade e pela paixão de construir um novo país” (MST, 2002, p. 30).

Diferentemente daquela solidariedade presente nas “ações de base pessoal” que as famílias realizam, a defendida pelo MST é a “racional” e deve ter “uma natureza de classe e a perspectiva de emancipação social e política” (PAIVA, 2003, p. 116). Na perspectiva do Movimento, a solidariedade:

Deve ser a ação consciente de pessoas da mesma classe na busca de alternativas conjuntas para se buscar soluções definitivas e para todos [...] Solidariedade é mais do que doar o que se sobra [como fazem os incluídos socialmente, colaborando com os excluídos socialmente], mas também o que nos pode fazer falta, por entendermos que o ser humano tem essa possibilidade de permitir que todos os povos tenham o direito de satisfazer suas necessidades, mesmo que isso dependa da ajuda e da participação solidária de todos. (BOFF; BETO; BOGO, 2000, p. 54 - 55).

Para que se estabeleçam as relações sociais necessárias ao processo de produção do conhecimento e de humanização, o MST (2005e; 2005i) valoriza o *trabalho coletivo*. Para tanto, ressalta-se a importância da formação “intencionalmente voltada para a cultura da cooperação e para a incorporação criativa de lições de história da organização coletiva do trabalho” (MST, 2005d, p. 163).

Para o MST (2002), o sujeito deve passar por experiências que lhe possibilitem “partilhar seu sangue e a sua produção”, ser solidário, através de vivências que envolvam a participação – em reuniões do acampamento, nas mobilizações, nas atividades de busca por mais pessoas para a luta do Movimento, em campanhas e iniciativas do MST e do próprio acampamento ou assentamento, sendo essenciais as situações de coleta de lixo, embelezamento do espaço comum – através do trabalho coletivo e voluntário, como ocorre nos mutirões ou na produção de horta comunitária.

Segundo Paiva, a participação propicia aprendizagens, porque

[...] privilegia a construção coletiva, a realimentação do grupo, o diálogo como ferramenta de constituição do discurso das ações, considerando a capacidade que os sujeitos têm para tomar decisões, planejar e orientar suas ações. Esse é um processo socializador, à medida que os sujeitos aprendem, incorporam hábitos e habilidades do modo de agir coletivo, levando a participação a operar como mecanismo integrador [...]

Um ganho da participação coletiva é a abertura para a construção de novas estratégias de pensamento. O pensamento localizado, explicado através das experiências práticas concretas começa a ser tencionado em decorrência das exigências externas das agências governamentais e internas de participação (PAIVA, 2003, p. 175-176).

Entre as inúmeras tarefas a que o MST se propõe, está a de oferecer condições essenciais às interações necessárias para a aprendizagem das regras (“suportes”), à adoção e defesa desses valores, como desenvolver, nos acampados e assentados, inclusive as suas crianças, esse jeito de ser Sem Terra, de ser Sem Terrinha

valores que se defendem com palavras e os valores que efetivamente se vivem, é um desafio sempre em construção [...] Precisa ser vivenciado coletivamente e aí compreendido. Valores não são meros conteúdos teóricos. São vivências que precisam ser amadurecidas e corrigidas em suas interpretações através do exercício da crítica e da auto-crítica (MST, 2005d, p. 214).

A intensidade de vivência desses valores está intimamente ligada ao espaço no qual ela ocorre, sejam eles espaços predominantes construídos para vivências e/ou formação, como os descritos no próximo tópico, que de forma direta ou indireta acabam se tornando propícios para o enraizamento dos valores do MST.

1.2. ESPAÇOS DE VIVÊNCIA: a ocupação, o acampamento e o assentamento

O MST, veja por exemplo no documento “O que queremos com as escolas dos assentamentos” (MST, 2005a), se propõe a oferecer às crianças condições que facilitem a construção da Identidade Sem Terra, calcada nos princípios e valores que apresentamos anteriormente, eixos norteadores desse processo de formação.

Ter como horizonte mudar a sociedade implica em ações desenvolvidas em vários espaços nos quais os Sem-Terra se encontram, buscando a sua adesão a um projeto do Movimento, sentindo-se se cada vez mais parte dele. Essa adesão se dá através da participação nas ações que ocorrem tanto nos espaços de vivência (o da ocupação, do acampamento, ou do assentamento) como nos de formação (cursos, eventos, encontros).

No momento da ocupação da terra, têm-se famílias com histórias de vidas singulares, vindas de espaços diferentes e nem sempre com experiências de vida e de trabalho na área rural. Como aponta Caldart (2004, p. 167), aquele que participa do coletivo que ocupou uma terra “de um dia para o outro passa a ter um segundo nome próprio, *sem-terra*, pelo que certamente será chamado com mais freqüência do que pelo primeiro”. Segundo essa autora,

É nesse momento que estão rompendo alguns valores e recuperando e produzindo outros. Para ocupar a terra é preciso que eles próprios, os sem-terra, rompam com o valor supremo da propriedade privada, pelo menos ao ponto de considerar que, em uma ordem de prioridades, ela deve estar subordinada a valores como vida e trabalho. Por sua vez se projeta com força um valor que ainda não se tinha, que é o da organização (CALDART, 2004, p. 171).

Paiva (2003, p. 34-35) indica que, durante uma ocupação, as pessoas começam a enfrentar o medo do novo e a desobediência às regras socialmente estabelecidas, o que gera represálias, advindas da ação da polícia e dos fazendeiros. Aos poucos, ao participarem das reuniões preparatórias e organizativas, familiarizam-se com o discurso dos militantes, que as encorajam e

motivam, em um espaço de aprendizado social.

O acampamento é

[...] uma verdadeira cidade de barracos de lona, com uma população que pode ser de centenas ou de milhares de pessoas, homens, mulheres, crianças que organizam sua vida em função de dar continuidade às ações de luta pela terra. [o acampamento] Pode ser feito na própria terra ocupada, na beira de uma estrada, ou em um área para onde são deslocadas as famílias depois de um despejo (CALDART, 2004, p. 176-177).

Assim, desde a ocupação, principalmente no acampamento, os sujeitos precisam se organizar para resolver seus problemas, buscando a superação de dificuldades ligadas à alimentação, defesa, saúde, além de outras questões. Para que consigam se manter, é preciso que o coletivo se organize e desenvolva ações essenciais e significativas à vivência de valores. As crianças que acompanham seus familiares na ocupação e no acampamento, como salienta o MST (2001, p. 26), ao virem para esse espaço, aprendem com os pais o objetivo de “construir uma sociedade justa, uma escola para estudar, conquistar a terra e, mais do que nunca, o sonho de produzir nela alimentos para a sobrevivência. E junto trazem o desejo profundo de viver com mais dignidade”. Nessa perspectiva, o acampamento pode vir a ser um espaço primordial para a construção da Identidade do Sem Terrinha.

Segundo o MST (1999), para as crianças maiores viverem no espaço do acampamento – o que implica muitas vezes passar sofrimento e fome – gradativamente conduz à transformação de um olhar, antes desconfiado, agora esperançoso de que a sua vida vai se transformar. O acampamento é um espaço no qual as pessoas podem descobrir, na prática, “a força da união e da organização”, o que implica em aprender, vivendo a cidadania, reivindicando-a e se educando via trabalho. O acampamento nos ensina a encontrar soluções coletivas para os problemas que a sociedade enfrenta, com a união e participação de todos (MST, 2005), implicando organicidade, participação e ajuda ao outro.

Nesse processo, a ação do MST é chave, preparando os então acampados

para que possam se tornar Sem Terra, enfatizando a coletividade, organizando ações realizadas dentro ou fora do acampamento. Isso porque, nesse espaço, as ações coletivas tornam-se essenciais para a sobrevivência dos acampados.

Caldart (2004) apresenta algumas ações essenciais da organização interna do acampamento: distribuição das famílias em núcleos de base, formados por critérios como a proximidade (quanto ao espaço de origem); trabalho em grupo, distribuído por setores – divisão das tarefas essenciais à manutenção da vida dos acampados (alimentação, saúde, educação, finanças, religião, produção, entre outros); definição da coordenação geral do acampamento; realização de assembléias gerais.

Viver na condição de acampado implica em estar constantemente sob pressão, tendo valores, como a solidariedade, como uma das condições de sobrevivência imediata. Caldart (2004) ressalta que, do ponto de vista ético, o acampado tem oportunidades para aprender valores básicos que possibilitem a passagem da “ética do indivíduo” para a “comunitária”, a qual se fundamenta no valor solidariedade.

Essa passagem ocorre a partir dos problemas, das dificuldades, como a insuficiência de alimento; repressão por parte da polícia, de fazendeiros; a possibilidade dos barracos serem destruídos por condições adversas (temporal). É nesse espaço que o acampado passa pela “necessidade de aprender a ser solidário e a olhar a realidade desde a ótica do coletivo e não de cada indivíduo ou de cada família isoladamente” (CALDART, 2004, p. 179). Isso, numa situação em que o ser solidário é “uma necessidade prática” e não uma intenção.

Isso torna possível uma base inicial para a adoção da *ética do coletivo*, construída “à medida que consolide esses valores [vivenciados no acampamento] na experiência posterior do assentamento, ou de participação no conjunto das instâncias do MST” (CALDART, 2004, p. 179), o que não quer dizer que o individualismo até então predominante na vida dos acampados deixe de existir.

As vivências do acampamento devem proporcionar “a possibilidade de criar raízes, de construir comunidade, fazer novas amizades, ir para a escola, ter crianças para brincar” (MST, 1999, p. 28). O Movimento tem buscado

facilitar esse processo que exige mudanças no modo de ver e encarar o mundo. Modificações que muitas vezes vão de encontro às normas e aos valores externos ao contexto do acampamento, vindas à tona quando o acampado obtém a terra, e o sujeito torna-se assentado.

A obtenção da terra não é o fim da luta, mas sim a passagem para uma nova etapa, marcada principalmente pela busca de melhores condições de vida (sociais, políticas, econômicas, educacionais e culturais).

Na situação de assentada, cada família precisa tomar decisões, fazer escolhas que, mesmo condicionadas em parte pela realidade, ninguém fará por ela. Muitos conflitos passam a permear a vida no assentamento. Como exemplos, têm-se os ligados à cultura, a anterior a vida de acampada retorna, muitas vezes predominando nas decisões. Os conflitos podem ser não só internos a cada família, mas entre elas, e podem se relacionar com o tipo de trabalho (individual, familiar ou coletivo, voluntário ou não) que elas passam a valorizar.

Os conflitos são respaldados pela disputa “entre fazer o assentamento [e/ou a sua família assentada] dar certo a qualquer preço, ou manter a coerência com os valores humanistas que sustentam a luta maior do MST, ainda que com prejuízos imediatos” (CALDART, 2004, p. 196). Nessa luta, muitas vezes prevalece a primeira opção, o que não retira o caráter formativo desse espaço, visto que,

Na vida do assentamento, as oportunidades da participação são possibilitadas, à proporção que as responsabilidades de gestão e organização do novo espaço social são atribuídas aos sujeitos. As assembleias e reuniões passam a fazer parte da rotina da vida coletiva e nestes espaços o silêncio, a vergonha de se expor começam a ser desfeitos, enquanto o exercício da fala e do poder de se expor começam a ser desfeitos, enquanto o exercício da fala e do poder de argumentação é valorizado para a decisão dos destinos de suas vidas, o que contribui para a reelaboração da interpretação do mundo, gerando comportamentos e novas condutas (PAIVA, 2003, p. 176).

O Movimento estimula também outras ações combinadas de luta, como: audiências, atos públicos, comunidades, greves de fome, acampamentos breves

em lugares públicos nas cidades, re-ocupações de terra. Essas ações, que são parte de um movimento permanente de inserção na luta social, ocorrem com mais intensidade quando os conflitos emergem com mais clareza, como na situação de acampamento, mas também fazem parte do cotidiano dos espaços de formação e mobilizam os assentamentos.

1.3. PRINCÍPIOS DE FORMAÇÃO DO MOVIMENTO

Os documentos do Movimento ressaltam a importância da criança estar em espaços de formação, que lhe proporcionem a oportunidade de participar de momentos essenciais à sua formação moral, como os encontros, os cursos e a escola. Essa produção enfatiza a necessidade do trabalho coletivo, da gestão coletiva, do planejamento e da mística.

O trabalho coletivo

As experiências de trabalho coletivo, nos processos formativos, têm intenção de favorecer relações de cooperação, mediante e aprendizagens de regras e valores, como o da solidariedade.

Para o MST (2005e), o trabalho é um princípio educativo, porque forma a consciência das pessoas; produz conhecimentos, cria habilidades e provoca necessidades humanas superiores, como o cultivo da beleza, a necessidade de se relacionar, ter amigos, de desfrutar da leitura, etc

Na perspectiva do MST, uma prática cooperativa “deve ser compreendida como forma de produção social do conhecimento e como forma de reeducação das relações inter-pessoais da Educação” (MST, 2005, p. 182). O MST (2005g), na sua luta por uma educação pelo e para o trabalho, remete à necessidade de uma capacitação para a cooperação, segundo a qual é possível resolver parte dos problemas, uma vez que a escola deve capacitar (possibilitar o aprendizado do

fazer) os educandos para se organizarem e agirem coletivamente.

Educar para e com a cooperação como base do trabalho coletivo exige as ações de “planejar coletivamente a produção, trabalhar dividindo as tarefas e responsabilidades, pensar no avanço do conjunto e não só da família de cada um, lutar por escolas, saúde, estrada, superar divergências, etc.” (MST, 2005g, p. 40). Segundo o MST, o processo de educar para o trabalho coletivo e a cooperação deve começar cedo, desde a pré-escola, como “forma de incorporar o valor social do trabalho e vivenciar a lógica da dimensão econômica da vida, podendo refletir e discutir sobre ele” (MST, 1997, p. 94). Assim, “através do trabalho, as crianças [...] devem ser desafiadas a se organizar, assumir responsabilidades, a resolver em conjunto os problemas que vão acontecendo no dia a dia da escola. [...] Devem aprender a trabalhar e estudar em equipes, a se avaliar, a fazer suas próprias assembleias e reuniões, a tomar decisões e assumir os resultados dessas decisões” (MST, 2005g, p. 41).

A gestão democrática

A Pedagogia do Movimento propõe para todos os espaços educativos, incluindo a Ciranda, uma gestão democrática que proporcione a participação de todos – desde as tomadas de decisões, a realização, até as avaliações das ações desenvolvidas.

Na perspectiva dos fundamentos do MST (2005c, p. 69), é preciso considerar que “o tipo de organização e de administração da escola como um todo deve ser para as crianças a principal experiência prática de trabalho cooperativo e de aprendizagem concreta de democracia”. Assim, “o importante é que os educandos, em conjunto com as educadoras, possam propor, planejar, decidir, executar e cuidar da escola como a sua casa, uma casa coletiva voltada para o aprendizado” (MST, 2005d, p. 221).

Para tanto, cada grupo, como o dos educandos, pode ter um espaço específico de auto-organização, para que possa exercitar essa gestão do seu coletivo e participar do coletivo maior da gestão da escola (MST, 1997). Pode-se,

aos poucos, delegar responsabilidades que estejam “de acordo com a idade, a capacidade, as experiências anteriores dos alunos”, num processo rumo ao grande desafio do planejamento coletivo (MST, 2005e, p. 101).

Nesse sentido, a gestão da escola deve ser organizada tendo como perspectiva garantir os princípios pedagógicos de gestão democrática, de auto-organização dos estudantes, dos coletivos pedagógicos das educadoras e da participação da comunidade assentada, no cotidiano da vida escolar (MST, 2005d, p. 206).

Cabe ao Setor de Educação da comunidade assentada estudar, discutir e planejar política e pedagogicamente os passos da escola, sendo “o espaço onde são socializadas todas as preocupações das famílias em relação à escola [...] e também à Ciranda Infantil” (MST, 2001, p. 35), tendo a tarefa de acompanhar e facilitar o processo de formação dessas crianças. Um dos elementos-chave para que possa cumprir essa tarefa é o planejamento das ações da escola, como veremos a seguir.

O planejamento é primordial que seja coletivo, contando com a participação de todos, ocorrendo num processo que “envolve busca de informações, elaboração de propostas, encontros de discussão, reuniões de decisão, avaliação permanente” (MST, 2005h, p. 106). O planejamento ocorre em várias dimensões – há o global e o permanente, o das atividades (feito anualmente) e o das aulas – sendo feito de acordo com a definição do poder de decisão de cada uma das instâncias envolvidas no processo.

Os desafios podem ser vencidos no decorrer dos vários momentos da educação, cabendo aos responsáveis pelos espaços educativos planejar e implementar ações para isso. Nesse processo, são consideradas as singularidades dos educandos, através de relações sociais que serão desenvolvidas, com base tanto nas características do espaço educativo como na fase de desenvolvimento na qual a criança se encontra.

O MST apresenta alguns passos para o planejamento das atividades de

ensino: (1) definição dos objetivos da escola, a curto, médio e longo prazos; (2) transformação da realidade em temas geradores⁷ – “assuntos, questões ou problemas tirados da realidade das crianças e de sua comunidade” (MST, 2005c, p.55), a partir dos quais são escolhidos os conteúdos e as metodologias de trabalho; (3) definição dos objetivos específicos ao estudo de cada unidade temática; (4) planejamento da relação entre o estudo e o trabalho da criança; (5) escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos a partir do tema; (6) definição de como pode se desenvolver cada conteúdo; (7) busca pelos recursos e materiais necessários; (8) definição do modo como vai ser feita a avaliação; (8) previsão do tempo de duração do plano, considerando a sua flexibilidade.

A mística

Segundo o MST (2001), a mística é um dos valores constantes da organização, devendo estar em todos os espaços, criando momentos voltados para trazer para a vida cotidiana as vivências de ser Sem Terra, sejam elas boas ou más, impliquem em perdas ou em vitórias e conquistas. A mística é uma celebração, uma vivência que mobiliza emoções, afetos. Geralmente, é feita uma apresentação cênica, na qual alguns membros exaltam experiências do movimento, a história de luta, as desigualdades sociais e as situações da vida cotidiana do mundo rural. A mística é sempre seguida de um canto e dinâmica de grupo que favorece o entrosamento.

Fazer a mística

é acreditar no amanhã, no valor da vida, da dignidade das pessoas, na força do trabalho coletivo, na necessidade da liberdade, na construção da solidariedade. É caminhar na vida,

⁷ Temas que fundamentam a escolha dos conteúdos. Esses temas geradores envolvem as questões, os problemas, os desafios da vida dos assentados ou acampados, num processo que envolve discussão e troca de experiências.

com tanta esperança que nos permite enxergar com certeza da vitória. É algo que não tem hora marcada e que se revela em todos os momentos, na vida pessoal e na vida política, na dor e na festa. [§] Para nós, a mística tem o sentido de alimentar e revigorar o povo quando o poder de opressão faz pensar que os esforços de transformação são inúteis, e em vão. A mística nos levanta a cabeça e faz com que nos alimentemos de esperança. Ela levanta o astral, nos faz retomar o caminho e a luta. Nela está presente a nossa luta, os nossos símbolos com os quais construímos a identidade Sem Terra, fortalecendo a nossa cultura, a nossa organização. A mística celebra e alimenta nossos saberes e esperanças para que possamos ter força de buscar uma vida melhor, mais digna, vivenciando novos valores, resgatando e trabalhando a simbologia da nossa unidade coletiva (MST, 2001, p. 54).

Usada em espaços de educação do Sem Terrinha, a mística não só pode proporcionar o desenvolvimento de valores, como ressignificar os acontecimentos importantes e fortes nesse espaço.

Usada nos espaços escolares, “a mística é a força motriz, a fonte que arranca a pessoa do egoísmo e a entrega a uma militância. A mística é constituída por um grande ideal e inspiração que neutraliza os ídolos do egoísmo” (MST, 2005i, p. 193). Nela são trabalhados os símbolos do Movimento – a bandeira, o hino, os gritos de ordem. A mística está em todos os espaços dos Sem Terra, incluindo momentos como o da marcha, das atividades escolares e formativas, das assembléias, das comemorações. Como aponta Caldart, a mística é

[...] o conjunto de convicções profundas, as visões grandiosas e as paixões fortes que mobilizam as pessoas e movimentos na vontade de mudanças, ou que inspiram práticas capazes de afrontar quaisquer dificuldades ou sustentam a esperança face aos fracassos históricos [...].

[...] sentimento muito forte que une as pessoas em torno de objetivos comuns, e que manifestam naquele arripio da alma (CALDART, 2004, p. 37 / 209).

Assim, a mística está próxima da memória do Movimento, atrelada a uma

“pedagogia da história”: celebrando a memória da luta, são educados a sentir o passado como seu, criando referências para ações futuras e dando-se conta que a memória é uma experiência coletiva.

No próximo capítulo, abordaremos o estudo da criança a partir dos seus espaços sociais, tendo como foco o modo de vida dos assentados e identificando as possibilidades distintas de aprendizado que proporcionam.

CAPÍTULO 2 - O MODO DE VIDA DOS ASSENTADOS E OS APRENDIZADOS DAS CRIANÇAS

Em cada estágio de formação moral, a criança apresenta um jeito próprio de ler e julgar as normas. Essa maneira singular repercute na tomada de decisões e na aceitação, ou não, de regras básicas para a adoção de valores como a solidariedade.

Dependendo do estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, ela cria determinadas estratégias de pensamento, características à fase. Realizam-se operações cognitivas singulares que repercutem nas suas escolhas. O que, por sua vez, está intimamente relacionado à sua interação com o meio. Através de trocas com o meio (sócio, histórico e cultural), a criança pode superar desequilíbrios cognitivos para passar ao estágio seguinte.

A imersão em um modo de vida, um universo simbólico e cultural e nos saberes desse mundo, é o que se denomina socialização. Assim, a criança, em um processo de socialização, absorve o modo de vida do seu grupo, suas condutas típicas e seus códigos de relacionamento. Na primeira infância, a unidade familiar é o lugar onde se vivencia esse modo de vida. Essa vivência é ampliada na entrada na escola, com regras e saberes diferentes dos construídos na unidade familiar.

As crianças, nos assentamentos, participam das atividades dos adultos, acompanhando-os nos seus trabalhos, tanto na manutenção da casa como na criação dos animais e na agricultura. Desde muito cedo, as crianças do mundo rural imitam os adultos e assumem responsabilidades, ainda que de uma forma lúdica, com tarefas básicas para a manutenção da vida, como alimentar os

animais, perseguir as galinhas, recolher os ovos, subir nas árvores e recolher frutas, brincar de “casinha” e cuidar dos irmãos mais novos.

A imitação do adulto e das outras crianças é importante nesse processo de aprendizado social. Vivenciar as ações significativas do MST tem mais possibilidade de ocorrer quando a criança estabelece relações sociais significativas com alguém do Movimento. Mas, viver em assentamentos e/ou acampamentos não significa vivenciar só experiências do MST. As crianças assentadas são parte de um mundo mais amplo. Interagindo com pessoas, espaços (o que inclui familiares e a escola) externos ao MST, as crianças têm oportunidades de assumir regras, valores, princípios que podem ser comuns ou distintos daqueles defendidos pelo Movimento.

Buscamos, dessa forma, compreender o processo de formação das regras nos diferentes espaços de socialização, considerando que a relação da criança em cada uma dessas unidades se dá em tempo e espaços distintos.

2.1. A CRIANÇA COMO PARTE DE UMA FAMÍLIA

Podemos considerar como unidade familiar qualquer grupo de relações que sustentam material e afetivamente o cotidiano, caracterizando-se pelo compartilhar um espaço de moradia, pela divisão das tarefas de manutenção e pelas trocas afetivas recíprocas. As famílias compartilham não só bens materiais e relações afetivas, mas também tradições, divertimentos, bens culturais e hábitos, conforme apontam Paiva e Pernambuco (2005, p. 6), e proporcionam às suas crianças – mais implícita do que explicitamente – regras, princípios e valores próprios.

No mundo rural, especialmente, nas situações de acampamento e assentamento, a manutenção do cotidiano é compartilhada por um grupo mais amplo do que a família nuclear tradicional. Os laços afetivos e a proteção (a sobrevivência – alimentação, habitação, sustentação social e econômica) envolvem, além do pai, da mãe e dos irmãos, outros parentes, como avós, tios,

primos, compadres e vizinhos.

Essa tradição se acentua quando os espaços de moradia e trabalho também têm características de organização coletiva, como nos assentamentos e acampamentos. Criam-se laços de uma relação comunitária, que muitas vezes se constitui em uma unidade familiar ampliada, no sentido de assumir funções características dessa unidade.

[...] dificuldades de recursos materiais contribuem para a cooperação e colaboração de forma tradicional, ou seja, no âmbito dos limites das relações pessoais e familiares. [...] a falta de condições mínimas de sobrevivência [...] a forma encontrada para superarem a fome e a distância dos amigos e parentes que deixaram em suas comunidades eram juntarem-se ao outro, dividir o 'pouco' que tinham (PAIVA, 2003, p. 117).

No acampamento, quando a moradia ainda é provisória, em barracas, concentradas em uma área pequena, dividindo o preparo dos alimentos e a organização do cotidiano, os limites da família tradicional são ampliados e a guarda das crianças é, em geral, compartilhada pelos adultos e crianças mais velhas, sem uma nítida distinção de parentesco.

Assim, durante a ocupação e no acampamento, as crianças participam, junto com seus familiares, de reuniões, assembléias, do trabalho coletivo, das místicas, da vigilância do terreno, das manifestações. Vivenciam um duro cotidiano, permanentemente ameaçado e sem estrutura material, ao mesmo tempo em que compartilham dos medos, das mudanças, das superações e das conquistas.

Durante essa fase mais crítica, a presença dos dirigentes do Movimento e as mobilizações de reivindicação ocorrem com maior frequência, propiciando um contato mais regular com as propostas do MST.

Nas crianças assentadas há singularidades quanto à unidade familiar da qual são parte, quando comparadas com a da situação de acampadas. No caso do assentamento, há uma distribuição espacial (casas, lotes) – que divide as

famílias – distanciando mais os assentados, podendo diminuir as relações entre si. As crianças passam a interagir numa unidade familiar que pode restringir-se à nuclear, ou às relações mantidas com os vizinhos, mas num nível de participação diferente de quando a unidade familiar era o acampamento. As suas relações para com o MST mudam e passam a ter outro papel, uma vez que tanto a presença dos dirigentes quanto a participação nas mobilizações tornam-se mais esporádicas.

Quando a família é assentada, é-lhe creditada “a responsabilidade de administrar e gerenciar os recursos, tomar decisões sobre o que produzir, como produzir e organizar o espaço coletivo” (PAIVA, 2003, p. 137). Com a conquista da terra, o assentado passa a ter como objetivo principal “resolver as questões locais: o interesse volta-se para organizar o lote, a forma de como produzir, o que plantar e como administrar os recursos que lhe pertencem. Esta passa a ser a motivação da organização coletiva no assentamento” (PAIVA, 2003, p. 161).

Na perspectiva do MST, o trabalho coletivo é valorizado, tendo como eixo a prática cooperativa. É fundamental a organização das famílias para que o trabalho possa ser posto em prática. Algumas vivências, como a do acampamento, já são marcadas por uma organização propícia a concretizar práticas de cooperação. O MST volta-se à execução de diversos momentos de organização coletiva. Paiva (2003, p. 132-133) demonstra que

Principalmente na fase de acampamento e nos primeiros anos de assentamento, as demandas apresentadas pelos atores, MST e INCRA, STR mobilizam as famílias para o agir coletivo. Os núcleos de base, o mutirão de construção das casas, o trabalho coletivo vivido por um grupo, o projeto de horta desenvolvido pelas mulheres são experiências que possibilitam novos aprendizados, à proporção que confrontam interesses e relações individuais/coletivas.

Assim também, a proposta pedagógica do MST, como vimos no capítulo 1, valoriza o trabalho e as decisões coletivas como princípios básicos.

Na esfera social do assentamento, as relações com atores, como o MST, podem assumir níveis distintos daqueles mantidos no acampamento. Alguns assentados têm maior liberdade para decidir acerca do seu trabalho do que quando eram acampados. Essas circunstâncias podem repercutir nas atribuições das obrigações (no âmbito do trabalho) daqueles que incluem sua família. Privilegiar o trabalho individual, em detrimento do coletivo e voluntário, influencia na tomada de decisões das crianças acerca dessa esfera social que ainda não vivenciam.

Por exemplo, o pai assentado pode privilegiar o trabalho na sua horta, em detrimento da prestação de ajuda ao colega que está construindo uma casa. Mesmo que essa escolha não seja explicitada, passa para seu(sua) filho(a); a criança passa a percebê-la. Quando, então, ela deparar com situações que exijam escolher entre o seu trabalho e o do outro, ela pode privilegiar o dela, valorizando o que assume a unidade familiar da qual faz parte.

Ainda assim, como assentada ou acampada, a criança tem chances de participar de experiências significativas, como mutirões, construção de um novo espaço de vida, espaços de decisão coletiva, negociação com instituições como o INCRA e Prefeituras, mobilizações. Essas experiências podem proporcionar a vivência de regras internas e/ou externas ao assentamento, como as que fundamentam a solidariedade,.

2.2. A CRIANÇA NA UNIDADE ESCOLAR

O segundo espaço de relações sociais organizadas com que as crianças têm contato é a instituição escolar. Apesar de ter como uma das suas finalidades principais o acesso ao conhecimento sistematizado, também é, na maioria das vezes, o primeiro contato com regras e relações pessoais, com finalidades específicas, que não se baseiam no afeto e na manutenção cotidiana da vida.

Como espaço de sociabilidade secundário em relação à unidade familiar, é propício para a construção de relações sociais em um grupo mais amplo, com regras mais formalmente constituídas, já que escolas têm regulamentos, muitas vezes escritos, e as relações de poder e autoridade são mais hierarquizadas e definidas. Portanto, as relações são mais normativas que afetivas. A escola está organizada em função de um objetivo – acesso ao conhecimento — e envolve um número maior de pessoas, avaliações formais de desempenho, regulamentos com previsão de punições (como suspensão), expulsão para os comportamentos considerados inadequados e horários e espaços bem definidos para cada atividade. O desempenho individual determina a reprovação ou a aprovação do aluno, que, na sala de aula, está submetido à autoridade do professor e, em outros espaços, sempre à autoridade de um funcionário. Desacordos são decididos por coordenadores e diretores. Todos os resultados são emitidos em documentos formais: boletins encaminhados aos pais e fichas escolares que acompanham a trajetória do aluno mesmo quando muda de escola (PAIVA; PERAMBUCO, 2005, p. 9).

Quando começam a interagir no espaço escolar, as crianças passam a um processo moral com dimensões mais amplas. Isso porque, além daquelas estabelecidas implicitamente na unidade familiar, ela também se depara com normas regulamentadas de forma explícita que vão repercutir nas suas escolhas:

[...] apesar de organizada em torno da disseminação do conhecimento, a escola é também local onde se aprendem valores, regras e modos de convivência social. Por seu caráter hierárquico, burocrático, funciona, na maioria das vezes, coercitivamente. Pode ser o espaço para aprender a viver com regras ou para aprender a burlá-las ou a se contrapor.

Esse ambiente, que introduz os alunos a regras e papéis sociais mais amplos, com mediações e registros formais, onde a relação é construída em torno de uma tarefa específica de aprendizagem, é, ao mesmo tempo, o primeiro espaço dos grupos de escolha afetivos [...].

As relações afetivas que se estabelecem na escola são resultados de escolhas: amigos gerados no companheirismo de executar tarefas juntos, professores que admiramos, solidariedade com os que estão submetidos às mesmas regras (e castigos) são só alguns exemplos (PAIVA; PERAMBUCO, 2005, p. 9).

O conteúdo das normas impostas na escola se atrela à sua proposta de espaço de formação, ou seja, à forma como se definem as decisões e a prática das normas que vão respaldar as decisões morais da criança como educanda. Quando esse processo é feito coletivamente, proporciona a participação representativa daqueles que fazem parte desse espaço, incluindo a comunidade na qual a escola se insere, a qual participa do processo de escolha e práticas, como os de ordem moral (normas, princípios e valores).

A escola para o MST

A consciência a ser formada, entre futuros Sem Terra, é a de uma pessoa do MST, por isso o Movimento espera que a escola de um assentamento ajude na formação de militantes e a exercitar a mística da luta popular (MST, 2005a). É essa militância que vai dar condições para que a luta do Movimento continue.

A escola, segundo o Movimento, deve: (1) preparar o educando para o trabalho no campo; (2) capacitar para a cooperação; (3) adotar uma gestão coletiva e democrática; (4) refletir e qualificar o trabalho produtivo das crianças no assentamento; (5) ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados; (6) partir da prática ao conhecimento científico da realidade; (7) preocupar-se com o desenvolvimento pessoal do educando; (8) ter um educador militante; (9) auxiliar na formação de militantes e exercitar a mística; (10) ser um lugar de viver e refletir sobre uma nova ética (MST, 1992b).

Por isso, na perspectiva do Movimento, na escola precisa haver a valorização e a adoção de um currículo “centrado na prática”, que focalize a realidade que circunda a escola; os problemas do assentamento ou acampamento, por exemplo, numa luta voltada para oferecer ao educando oportunidades de

Aprender a se organizar, a trabalhar em grupo, dividindo tarefas, tomando decisões, resolvendo problemas que a prática da escola e da comunidade vai apresentando. Pais e professores devem orientar o trabalho, os jogos, as brincadeiras, o estudo, mas quem deve planejar, executar e avaliar é o coletivo de alunos (MST, 2002, p. 52).

Uma proposta pedagógica que, ao ser posta em prática, permita às crianças falarem, pesquisarem e vivenciarem. Mesmo que essa vivência não possa se dar na escola. O alvo é a identificação dos desafios e necessidades da comunidade onde a escola está instalada. E as atividades passam a assumir esses desafios e necessidades como “matéria-prima”, temas do educar.

Assim, defender realizar o trabalho na escola deve envolver a todos (educandos, educadores, demais funcionários e a comunidade). Não que o MST defenda que a escola seja local apenas de trabalho, substituindo o ensino teórico; o que ressalta é a importância de fazer do trabalho educativo parte das atividades da escola, para que os envolvidos possam pegar amor e gosto pelo trabalho coletivo (MST, 2005a).

Também propõe que escola e comunidade estejam juntas nesse processo de educação: “todo o assentamento na escola e toda a escola no assentamento” (MST, 2005b).

Quando a escola estiver localizada num espaço em que não há experiências de trabalho coletivo, ou seja, a organização da produção não permite a participação coletiva das crianças, o MST orienta a escola, citando várias experiências de trabalho produtivo, organizando de forma cooperativa os seus serviços, como a criação e manutenção de uma horta, de um jardim, a criação de pequenos animais, a montagem de uma biblioteca, de uma farmácia, de uma serralharia, de uma gráfica (2005g; 2005d). É importante que a experiência de trabalho seja “realmente produtiva” e relevante para os educandos e para a comunidade da qual fazem parte, podendo ser aproveitada – em alguns momentos – como ponto de partida para os estudos teóricos desenvolvidos em sala de aula.

A definição do modo de se fazer uma “escola do trabalho” pode se dar através da realização de diversas ações de trabalhos – como as ligadas à administração, à produção agropecuária, à cultura, à arte, entre outras, que devem ser realizadas com o acompanhamento de adultos em horário complementar ao das aulas.

O mundo do trabalho e da produção deve ser para a escola “uma das matérias-primas principais para o estudo de conteúdos de temas geradores pelo sentido socialmente útil deste tipo de aprendizagem e pela motivação para o estudo que geralmente provocam” (MST, 1997, p. 93).

A escolha do tipo de trabalho que o educando vai realizar na escola deve ser adequada a sua idade, com o aumento gradativo de suas responsabilidades no trabalho. É importante que esse trabalho seja parte do cotidiano educativo das crianças, inclusive para as menores. Para elas, o Movimento criou espaços educativos especiais para implementar a sua Pedagogia. O da Ciranda Infantil é um deles.

As primeiras experiências de educação infantil voltada para as crianças dos Sem Terra surgiram da necessidade de um espaço educativo sistematizado para as crianças filhas das mulheres que se inseriam na produção – como o trabalho coletivo, cooperativas, associações – ou, também, em ações do Movimento – militantes participando de cursos, eventos e mobilizações. (MST, 2004). Inicialmente, esse espaço educativo teve o retrato de uma “creche”; depois, foi se transformando em uma Ciranda Infantil, voltada para a Educação Infantil atrelada à Pedagogia do Movimento dos Sem Terra.

Segundo o MST (2004, p. 24), Ciranda Infantil na nossa cultura popular “diz respeito às nossas danças, às brincadeiras e à cooperação, à força simbólica do círculo, ao coletivo e ao ser criança”. Consiste num “espaço educativo, de vivência de ser criança Sem Terrinha, de brincar, jogar, cantar, cultivar a mística; a pertença ao MST, os valores, a formação, a construção de uma nova geração, de uma nova sociedade, de um novo país” (p. 25). Para o Movimento (2004, p. 37):

Cirandas infantis são espaços que devem ser organizados em todas as atividades, instâncias e ocasiões em que estiverem presentes as crianças de zero a seis anos. São momentos e espaços educativos intencionalmente planejados, nos quais as crianças receberão atenção especial, aprenderão em Movimento a ocupar o seu lugar na organização de que fazem parte. E muito mais que espaços físicos são espaços de troca de saberes, aprendizados e vivências, de relações humanas.

Do ponto de vista do MST (2004), as Cirandas devem estar onde estão as crianças sem-terra, para que possam contribuir no processo de construção de sua identidade, formando o Sem Terrinha. Buscando fazer com que o MST proporcionasse espaços educativos sistematizados para crianças, independentes do local e do momento em que elas se encontrem, se desenvolveram dois tipos de Ciranda: a Itinerante e a Permanente. Na perspectiva do MST, a Itinerante é aquela

[...] que acontece nos eventos e ações do MST. Ela é itinerante porque está preparada para a locomoção, com educadores e educadoras organizados e dispostos a irem onde for necessário. É preciso que cada estado e cada regional tenha uma Ciranda com capacidade para atender o maior número de crianças que possa comparecer nos encontros, cursos e lutas do MST (2004, p. 30).

Para o MST, a Ciranda deve ser *do* e não *no* acampamento, tem que ser parte dele, aberta a uma criança cujos desejos, sonhos e expectativas devem ser os do Movimento do qual ela é parte, tornando-se Sem Terra.

A partir dessas definições se observa a importância que é dada ao aspecto social na formação da identidade da criança, uma vez que as Cirandas se distinguem pelo espaço (físico e temporal) onde ocorrem, possibilitando o surgimento de diferentes posturas para atingir um único objetivo: oferecer à

criança condições para se desenvolver integralmente. Segundo o MST, hoje a presença das crianças nas mobilizações, encontros, reuniões, cursos, de todos os seus setores, com a conseqüente necessidade de atendê-las melhor, vem “possibilitando a organização de Cirandas itinerantes”. Contudo, o mesmo não se pode dizer das Cirandas permanentes (“ação cotidiana e contínua de Educação Infantil do Campo”), cuja implementação ainda é, como ressalta o próprio Movimento, um desafio (MST, 2004, p. 25).

2.3. EXEMPLOS DE ESCOLAS DO MST

Fizemos um estudo teórico e prático acerca de alguns exemplos de escolas do Movimento, como a itinerante exposta a seguir, a partir de uma pesquisa teórica.

A Escola Itinerante

Em 1996, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, atendendo às demandas do MST, legalizou uma experiência que foi denominada de Escola Itinerante: uma escola oficial “que acompanha, que vai junto” das crianças por ela atendidas, ao se deslocarem com os pais acampados para as diferentes frentes de trabalho (MST, 2005i).

Segundo o MST, a Escola Itinerante do RS teve como estrutura inicial as árvores. Em seguida, as aulas passaram a ocorrer em barracos de lona preta, sem carteiras. As crianças sentavam-se no chão ou em bancos de madeira, feitos por seus pais, dificultando a escrita nos cadernos. O “quadro” era de papel. Diante das dificuldades presentes, a comunidade se mobilizou para a fabricação de bancos e mesas rudimentares para facilitar o trabalho pedagógico. Após meses, chegou uma nova estrutura física para a escola, fornecida pela Secretaria Estadual de Educação (SEE): “quatro barracas de lona amarela desmontáveis, com capacidade

para abrigar 35 alunos em cada sala e um mobiliário dobrável constituído de mesas, cadeiras e quadro-verde” (MST,2005i, p. 189).

Como salienta o MST, a estrutura cedida pela SEE não resistiu à ação da natureza, sendo levada por um vendaval, o que culminou numa nova mobilização da comunidade acampada para solucionar o problema: a “própria comunidade mobilizou-se e reconstruiu os barracos da escola. Tiveram que voltar a ter lona preta, e com tecnologia própria” (MST,2005i, p. 189-190).

O MST (2001) enfatizou que vivências desse tipo, numa Escola Itinerante, repercutem no processo de redução do individualismo presente nas crianças quando chegam a um acampamento – expresso em ações não solidárias, como as de não emprestar um lápis, uma borracha, na não divisão da merenda, nas brincadeiras, no não trabalhar coletivamente, na dificuldade para pesquisar em grupo e na espera de uma avaliação classificatória. Esse individualismo é posto de lado em favor da organização e da solidariedade, mediante um trabalho educativo implícito nas relações que se desenvolvem nesse espaço, o que pode gerar uma “relação de companheirismo” entre educando e educador, em aulas que vão se tornando cada vez mais alegres, descontraídas, num processo em que o acampamento proporciona à criança a participação e o assumir ser “Sem Terrinha com alegria”.

[...] contribuindo nas assembléias do acampamento, nas reuniões, nas celebrações, nas oficinas (como na de construção de brinquedos) e de mutirões para construir o barraco da escola. [§] Enfim nas atividades do Movimento, da escola e do acampamento. É este espaço de participação, que faz delas crianças críticas, que não aceitam as coisas como são, pois elas têm sugestões de mudanças (MST, 2001, p. 27).

Na Escola Itinerante, RS, desde o primeiro mês de experiência, buscou-se o planejar as aulas de acordo com a metodologia dos temas geradores, redimensionando o processo pedagógico, escolhendo o conteúdo a partir desses temas, considerando-os em cada etapa. Planejar parece ter sido significativo em outros momentos da Escola Itinerante, como durante a Marcha: às 7 horas da manhã estavam sentados sobre os colchões, se reuniram para avaliar o que tinha

sido feito no dia anterior e planejar o que iriam fazer naquele dia, a partir das condições de espaço (MST, 2005i).

De acordo com os relatos e comentários do MST nessa experiência da Escola Itinerante, percebe-se que o acampamento e os outros espaços onde os acampados se reúnem são o cenário para a ocorrência de aulas práticas, envolvendo os educandos em

[...] atividades do acampamento, desafiando assim as crianças a ajudarem na limpeza do local, na organização do acampamento, aproveitando aquele momento de aprendizado daquela realidade. [§] Interessante observar que em alguns acampamentos, geralmente, os barracos da escola são os primeiros a serem reconstruídos e que há um envolvimento muito grande da comunidade neste trabalho. São pais, mães, crianças, educadoras que se dispõem a contribuir nesta tarefa, que muitas vezes se torna um momento de alegria, de um verdadeiro trabalho coletivo. Também para um rápido funcionamento da escola os pais se envolvem na limpeza do local, buscam água e lenha para o preparo da merenda para as crianças, ajudando também em outras atividades mais necessárias (MST, 2001, p. 44).

Momentos como o da montagem da estrutura da Escola (organização para a construção de “bancos de madeira”, levantar barracos de lona preta) são exemplos de vivências em que os participantes se organizam, são solidários, trabalham voluntariamente – com relações sociais marcadas por práticas de cooperação, que com certeza exigiram dos envolvidos aprendizagens morais essenciais à identidade Sem Terra. Em momentos como esse, a Escola Itinerante torna-se parte de uma escola maior, a do MST.

O MST expõe como essas práticas ocorriam quando a Escola Itinerante realizava ações fora do acampamento, o que implicou em mudanças tanto na estrutura como no seu planejamento e na avaliação:

As aulas aconteceram nos mais diversos locais e durante a

Marcha. Nossas salas de aula foram bem diferentes: o meio da rua, os locais para o estande de vendas de mercadorias que estavam desocupados, as quadras de futebol ao ar livre [...] Nossas mesas e cadeiras foram o chão duro e frio. Com os cadernos no chão, mas com uma vontade imensa de aprender, as crianças olhavam fixas para o papel que servia de quadro, preso nas paredes, nas grades, nas árvores e até mesmo na mão da professora. No papel estava escrito o nome da Escola Itinerante, a data e a cidade onde estávamos passando naquele dia. Ao lado, o desenho de uma estrada que ainda tínhamos que percorrer. Ali era colocado o nome da cidade, a data em que chegávamos, e também os desenhos que tinham visto na caminhada (MST, 2005i, p. 192).

Outro momento de adaptação do planejado, diante das dificuldades da realidade, ocorreu quando a Escola Itinerante, descrita pelo MST (2005i), acompanhava as crianças junto com seus pais que trabalhavam em frentes de trabalho. Foi preciso mudar o turno das aulas, do horário da manhã para o da noite. A construção do espaço para brincarem contou com a colaboração dos educandos, que organizaram um *mutirão* para limpar um pátio grande. Nesse processo, contaram com a solidariedade de agentes externos – o gerente da fazenda, que forneceu enxada, foice e vassouras.

O MST (2005d) defende a idéia de que é preciso organizar diferentes tempos educativos na escola, como os de aula (de trabalho didático dos conteúdos ou temas de estudo⁸), trabalho produtivo, oficina⁹, esporte, lazer, estudo, atividades em mutirão, alimentação, avaliação. Isso implica na necessidade de diversos espaços para as atividades pedagógicas. Também é necessário estar atento às atividades da escola junto à comunidade, envolvendo ações voltadas para a cultura, a comunicação, a ecologia, o trabalho, a capacitação, a luta do Movimento, a mística, o que envolve serviços internos e externos à própria escola. A realização de oficinas tem sido uma das alternativas para contemplar as demandas de diferentes espaços e tempos educativos.

Nesse sentido, a Escola Itinerante do RS foi pensada para oferecer

8 A serem desenvolvidos a partir da organização do espaço, da escolha pela opção de ciclo, etapa ou série, das disciplinas, dos temas.

9 Por exemplo, as de exposições culturais, de produção, de administração da escola.

educação em tempo integral, no qual os educandos “têm aula em um turno e no outro participam de oficinas pedagógicas”, buscando com isso aumentar o tempo formativo para desenvolver habilidades e expressões culturais. Esse processo está em fase de implementação, sendo um grande desafio pedagógico para todos que nela trabalham. Numa situação em que o vento levou o material elaborado pelos monitores, a necessidade levou à organização de uma oficina para a construção de jogos matemáticos a serem usados em sala, que culminou num trabalho conjunto em que todos foram “à procura de latas de azeite que permitiram a oficina prosseguir. As crianças saíram entusiasmadas e cada lata encontrada era para elas um verdadeiro troféu. Ali aconteceram brincadeiras, cantos, contos que divertiram a todos” (MST, 2005i, p. 196).

Nessa Escola Itinerante ocorreram outras oficinas marcantes, as de leitura e produção de texto estão entre elas. Através dessas atividades, as “crianças se divertem e aprendem a se expressar oralmente e por escrito, trabalham a motricidade fina e ampla, a expressão corporal, a organização, a socialização e o cultivo de valores como o companheirismo, a disciplina, o respeito ao outro, o trabalho coletivo” (2005i, p. 196).

Na Oficina de Capacitação Pedagógica (OCAP) – realizada de 15 a 18 de fevereiro de 2001 e coordenada pela turma do Magistério VII da Escola Josué de Castro, de Veranópolis, RS – também podem ser percebidos momentos ricos de participação e solidariedade entre os envolvidos. O Movimento (2001) aponta alguns, como o da construção do barraco no qual funcionava a Ciranda, que contou com o auxílio da equipe de infra-estrutura do acampamento, ajudando “a colocar a lona em cima do esqueleto”. Outra situação que precisou do apoio – trabalho voluntário – dos acampados foi no dia em que choveu forte e o pessoal da Ciranda ficou numa situação difícil, na qual puderam contar com as educadoras participantes da oficina, que correram

[...] para ver a Ciranda; lá estavam as educadoras e o Zé Pinto segurando a lona para não voar, protegendo as crianças. Neste

momento, chegou um acampado e ajudou. A chuva foi diminuindo logo, uma criança dormiu e nem acordou com a confusão. Sorte que entre as educadoras havia uma com experiência, era acampada e logo que passou a chuva se pôs a fazer a coordenar a reorganização do barraco. Chamou os companheiros da infra e arrumaram de novo (MST, 2001, p. 20).

Em situações como essas, as crianças têm oportunidade não só de presenciar, mas de vivenciar e aprender valores como a participação, a organização, a solidariedade.

Cirandas

Oferecer Educação Infantil nem sempre é possível. O próprio Movimento (2005i) informa e reflete sobre os problemas e as dificuldades que norteiam o cotidiano de uma Ciranda. A Escola Itinerante do RS atendia às crianças maiores, a partir da 1ª. série e funcionava no espaço de uma das frentes de trabalho, na qual estavam os pais das crianças. Ali os próprios trabalhadores organizaram uma creche para atender às crianças menores, sob a responsabilidade de duas mulheres.

O MST (2005i) informa que nessa Ciranda havia 12 bebês de colo, o que impedia que as educadoras tivessem tempo para cuidar das outras crianças menores, as quais se deslocavam até o espaço da Escola Itinerante, querendo estudar com seus irmãos maiores, o que culminava em choro. A solução encontrada foi a mudança no horário da aula oferecida na Escola Itinerante, do turno da manhã para o da noite, período em que os pais estariam no alojamento e poderiam cuidar dos menores. Nesse caso, as limitações da situação só permitiram o cuidado aos bebês.

Na conceituação de Ciranda Infantil perpassa a importância de que os momentos e os espaços (físicos e temporais) sejam “intencionalmente planejados”, com um planejamento voltado também para a construção da identidade de seus educandos, mediante vivências e relações sociais adequadas à construção do

Sem Terrinha, com base nos valores, princípios e regras do Movimento. É importante que se faça um planejamento que conte com a participação representativa de todos os envolvidos. Definindo o que fazer, como fazer e como avaliar a partir de uma justificativa e de objetivos inerentes à Educação Infantil defendida pelo Movimento, a qual precisa oferecer condições para os educandos compreenderem e intervirem na sua realidade.

O Movimento, seguindo seus fundamentos, suas ações, refletidas em suas publicações ressalta e demonstra as várias *linguagens* que podem ser postas em prática para proporcionar a *interação* necessária para a “produção do senso crítico, da autonomia e da cooperação” (MST, 2004, p. 30), essenciais à construção da Identidade do Sem Terrinha. Por exemplo, algumas dessas “linguagens” são: as brincadeiras infantis, com intencionalidade pedagógica; as artes visuais; as histórias infantis; o teatro e as músicas infantis. Cada uma delas servindo como recurso metodológico para que as crianças possam vivenciar atividades que proporcionem à Ciranda o alcance dos seus objetivos.

O Movimento defende que um educador de Sem Terra seja um Sem Terra, o que necessariamente não quer dizer que ele seja acampado ou assentado, mas que adote a ideologia do MST. Segundo o MST, *o educador Infantil* “é aquela adulta ou aquele adulto que desenvolve um trabalho pedagógico no processo educativo das crianças de 0 a 6 anos de idade” (MST, 2004, p. 39). É o condutor que deve orientar a criança para que ela se desenvolva “com autonomia, criticidade, criatividade e espírito de cooperação” (MST, 2004, p. 40).

Para isso, o educador precisa ter compromissos, como o de ser afetuoso com as crianças, planejar e avaliar o trabalho a ser feito na Ciranda e estar em permanente formação, o que inclui conhecer o processo de desenvolvimento da criança de forma global e atuar no sentido de possibilitar a criação de hábitos próprios ao cotidiano do Sem Terrinha.

O MST considera que ser educador “é ser desafiado, motivado a crescer nessa formação de consciência proporcionando o acelerar do processo de formação e construção de nossa identidade do Sem Terra, de pertença ao MST”.

Vivência essa que serve de modelo para os educandos, que buscam nos educadores “referências, exemplos de luta, mística e estudo”. A forma de organização do educador, do Movimento e do próprio espaço onde a escola está, acampamento e assentamento, é um modelo importante na definição do modo de organização dos educandos, uma vez que “geralmente eles se organizam a partir do que vêem e ouvem” (MST, 2001, p. 15/ 31).

O MST (2004) ressalta que o processo de formação do educador Infantil deve proporcionar a ele condições para que possa trabalhar: com as diferenças das crianças e das culturas às quais elas pertencem; em conjunto com as crianças, sabendo e fazendo o seu papel; para servir de exemplo para as crianças; a combinação das regras com seus educandos.

Objetivos específicos precisam ser estabelecidos, incluindo o de alfabetizar; dar acesso à informação; refletir e discutir sobre a prática; estimular e valorizar as expressões culturais dos assentados. Essas expressões podem ser feitas via “poemas, canções, artesanato, festas e habilidades pessoais que devem ser desenvolvidas em todas as idades como forma de expressar a história e o conhecimento acumulado pelo grupo; de ajudar no relacionamento entre pessoas e de alimentar o sentido pleno da vida” (MST, 2005c, p. 43). A aprendizagem da organização, da cooperação e do trabalho conjunto deve ser feita em qualquer idade, havendo o cuidado em planejar ações, considerando as características do público para o qual elas se destinam, como o nível de desenvolvimento cognitivo, moral.

Uma outra experiência que proporciona vivências singulares é sobre o Acampamento Educativo (AE), uma Ciranda realizada de 11 a 15 de agosto de 2003, no Assentamento Palmares II (município de Parauapebas/PA), organizado e desenvolvido por professoras do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), graduandos do Curso de Pedagogia da Terra e 12 educadoras infantis dos Sem Terra, segundo relato de Andréa dos Santos e colaboradores (SILVA et al, 2005). O Acampamento Educativo foi parte das atividades desenvolvidas durante a disciplina de “Prática de Ensino da Educação Infantil” e

teve como objetivo

[...] proporcionar às crianças de três a seis anos do referido assentamento momentos lúdicos de aprendizagem, às educadoras infantis novas experiências educativas e aos educandos do Pedagogia da Terra o desenvolvimento de práticas contextualizadas e articuladas à realidade dessas crianças [...] Essa experiência educativa extrapolou também o proposto e buscou formar também a identidade das crianças Sem Terra, tendo em vista que resgatou a luta e a conquista da terra, em especial a de Palmares, fator evidenciado nas falas das crianças, durante a sua experiência nos barracos (SILVA et al, 2005, p. 63).

Como aponta Silva et al (2005), essas atividades foram desenvolvidas em três etapas – planejamento, prática assistida e apresentação de relatórios – e se basearam na própria estrutura organizacional do MST, os Núcleos de Base. Dois grupos ficaram responsáveis pela instalação das seis barracas (feitas com galhos de árvores, paredes e tetos improvisados com lona amarela), buscando o mínimo de qualidade adequada à educação Infantil. Bahia (2005) menciona que, em cada uma das barracas, eram desenvolvidas ações pedagógicas voltadas a uma área de currículo (Arte e Educação, Recreação e Jogos, Educação Ambiental, Natureza e Trabalho, Raciocínio Lógico e Linguagem), focalizando a interdisciplinaridade, a partir dos objetivos traçados no planejamento. Entre os recursos usados estavam o da brincadeira, o faz-de-conta, as artes e as cantigas de roda.

Silva et al (2005) também salienta que havia um planejamento diário. Pela manhã eram feitas atividades com as crianças. Ao final da manhã, havia o processo de avaliação coletiva dessas atividades. A tarde era dedicada à formação das educadoras infantis (estudos e seminários) e havia o planejamento para o dia seguinte. À noite se avaliava esse processo formativo. Entre os temas focalizados na formação das educadoras infantis, têm-se: o conceito de criança, de Ciranda Infantil e de ambiente educativo. O processo encerrou com uma avaliação final.

O MST age no sentido de criar um espaço educativo para as crianças filhas de Sem Terra; implementar a Pedagogia do Movimento; organizar atividades, tendo as crianças como sujeitos de um processo; “desenvolver a cooperação, de forma educativa, que construa a vivência de nossos valores”; garantir a formação pedagógica permanente das educadoras e educadores infantis; realizar atividades de prática formativa do coletivo, na qual escola e comunidade realizem atividades conjuntas (MST, 2004, p. 39).

No decorrer deste capítulo, procuramos explicitar as posições teóricas e práticas do MST, em particular aquelas que – na nossa visão – ligam-se direta ou indiretamente à tentativa de oferecer uma formação moral (valores, princípios e normas) adequada à construção da identidade Sem Terra. Nos seus espaços de vivência (como acampamentos ou assentamentos) e de formação (cursos, seminários) dos sem-terra, a criança deve e pode participar de ações essenciais – no trabalho, na gestão, na mística e no planejamento – e da construção de regras, princípios e valores básicos ao vir a se tornar Sem Terrinha.

A análise das experiências das Cirandas e da Escola Itinerante apontam para situações formativas que, apesar das dificuldades, e/ou muitas vezes a partir destas, oportunizaram à criança vivenciar regras essenciais, como a solidariedade e o trabalho coletivo.

2.4. A CRIANÇA E O MOVIMENTO SOCIAL

Parte da aprendizagem de regras singulares à formação do Sem Terra ocorre em vivências estruturadas pelo MST, permeadas pelos princípios e valores do Movimento. Nos acampamentos, nos assentamentos dos centros de formação, nas mobilizações¹⁰, as crianças têm oportunidade de interagir com pessoas que têm outras dimensões de sociabilidade, além da familiar e da escolar. Tendo,

¹⁰ No caso das manifestações públicas, como passeatas e caminhadas, os sujeitos vivenciam experiências “que extrapolam o espaço da casa. Estes são momentos socializadores em que os sujeitos criam e recriam seus discursos, suas expectativas de vida e experimentam novas formas de sociabilidade” (PAIVA, 2003, p. 142).

através dessas relações sociais, chances de praticar normas essenciais à identificação social com o grupo, como a solidariedade, a disciplina e o trabalho valorizado no MST.

Segundo Paiva (2003, p. 173), nesses espaços formativos, o MST fornece um conjunto de instrumentos e conhecimentos a serem interiorizados à medida que agem coletivamente. “Para os sujeitos, a formação realiza-se na política da vida, no encontro com o ideário do coletivo, da utopia transformadora”. Conjunto esse que pode permitir a criação de “formas novas de sociabilidade e de socialização”, proporcionando aos sujeitos

[...] satisfação pessoal e coletiva, a constituição de valores democráticos e a abertura para o desenvolvimento de novas operações cognitivas.

[...] maneiras de auto-realização, de encontro com outro, de conversas, de constituição da auto-estima [...] aprendizados são adquiridos, com acesso de possibilidades de reconhecimento na esfera pública, à escolarização e à profissionalização (PAIVA, 2003, p. 173).

As crianças que participaram do nosso estudo exploratório são filhas e filhas de militantes e/ou dirigentes. Elas têm oportunidades de acompanhá-los nas práticas educativas e formativas do Movimento. Essa vivência pode proporcionar subsídios para formular idéias a respeito do MST, significativas à formação de futuro Sem Terra.

Na situação de crianças, o respeito para com o MST pode ocorrer como parte da obediência aos seus familiares ligados a esse Movimento, conseqüentemente, às normas por eles impostas. Por exemplo, ter a bandeira do MST na sua sala e respeitar as regras ligadas ao uso da mesma; não pegá-la para brincar são atitudes de respeito.

Através de relações com os militantes, as crianças podem participar das ações – como cursos e encontros – singulares para a construção de regras, princípios e valores do MST.

Acompanhando seus familiares, as crianças podem participar de atividades especificamente voltadas para elas, na medida do possível, considerando sua fase de desenvolvimento.

Lembrando, como já ressaltado no decorrer do trabalho, que ser filho(a) de ex-militante, de militante, de coordenador de assentamento ou de acampamento não é garantia de que será uma criança com idéias favoráveis ao Movimento. A relação não se dá na perspectiva de causa e efeito. Não temos como apontar um único fator como base às suas decisões. As unidades sociais que envolvem a situação são apenas alguns desses fatores.

Quanto à participação da criança nas ações formativas do MST, é preciso lembrar que ela é mais significativa quando é mais do que estar no mesmo espaço que o MST. A criança pode estar no assentamento do MST e não participar de suas ações.

Independente de se dar na medida necessária, essa participação acaba assumindo um papel significativo na formação de um Sem Terrinha. Percebemos que quanto maior o convívio da criança com o Movimento, via militância do(s) familiar(es), quantitativa e qualitativamente, mais oportunidades ela tem de vivenciar o que é valorizado pelo MST.

O MST busca uma autonomia social como ator social. Forma uma coletividade de indivíduos que fazem parte de um mundo, marcado por adultos heterônomos que buscam se desenvolver cognitivamente e moralmente, rumo a uma autonomia moral.

Dependendo do estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, ela cria determinadas estratégias de pensamento, características à fase. Realizam-se operações cognitivas singulares que repercutem nas suas escolhas, o que, por sua vez, está intimamente relacionado à sua interação com o meio. Por isso, consideramos essencial estudar o desenvolvimento da moral da criança, com base nos vários estágios, em especial o cognitivo e o moral, a partir da sua interação com o meio, como visto no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3 - O DESENVOLVIMENTO MORAL NA PERSPECTIVA PIAGETIANA

No primeiro capítulo, vimos que o MST procura propiciar condições que auxiliem no processo de formação do Sem Terrinha. Para isso, é essencial considerar as características da criança como ser em desenvolvimento e de forma integral.

Nosso estudo focaliza a formação moral das crianças, em particular para a prática e a formação de regras e valores essenciais para a construção de uma identidade, como a do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Dessa forma, para estudar, teoricamente, a evolução do processo de formação moral e procurando compreender como ocorre nos diversos estágios de desenvolvimento da criança, adotamos como perspectiva teórica a de Jean Piaget. Antes de iniciarmos o estudo das características cognitivas e da moral das crianças em cada um desses estágios, é importante refletir um pouco sobre a concepção de desenvolvimento e de moral adotada nessa perspectiva piagetiana.

Desenvolvimento e Moral

Segundo La Taille (2006, p. 21), Piaget está entre os teóricos para os quais os “direitos humanos não são apenas um sistema moral entre outros, mas o sistema para o qual tende a evolução moral dos indivíduos e das sociedades”. Para esse pensador, Piaget “via na justiça a mais racional das noções morais”. Os seus estudos sobre “desenvolvimento do juízo moral” buscam explicar psicologicamente o dever moral, sem referência a outras dimensões existenciais.

O que não significa que Piaget negasse as dimensões existenciais, mas dava prioridade ao estudo da moral a partir da ênfase no desenvolvimento cognitivo e moral da criança.

Para Piaget (1995, p. 13), o desenvolvimento “é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”, existindo um “certo funcionamento constante, que assegura a passagem de qualquer estado para o nível seguinte” (PIAGET, 1995, p. 14). O essencial para o desenvolvimento do indivíduo é a sua ação ao interagir no meio em que vive, que pode gerar os desequilíbrio em várias perspectivas [cognitiva, moral, afetiva, motora] (PIAGET, 1973).

Para Piaget (1995), essa ação surge de uma necessidade, de um motivo interno ao sujeito, na sua interação com o ambiente natural e social, e resulta num processo de desenvolvimento marcado por estágios seqüenciais com a (re) construção de estruturas cognitivas (esquemas). O que varia é o momento em que o sujeito passa de um estágio ao outro, podendo ocorrer atrasos ou antecipações nessa evolução, ou, ainda, parar num determinado estágio.

Segundo Piaget (1964, p. 135), nesse “ato de adaptação inteligente, cada objeto ou cada movimento determinado é assimilado a um esquema anterior que, por seu turno, se lhe acomoda”. E um desequilíbrio impulsiona a agir no sentido de buscar o equilíbrio cognitivo. Este, por sua vez, é obtido por meio de operações cognitivas: a *assimilação* implica na incorporação dos objetos e de pessoas “à atividade própria do sujeito”; ele “assimila” o mundo exterior às estruturas cognitivas já construídas; a *acomodação* consiste na transformação das estruturas psíquicas, acomodando-as aos objetos externos. As trocas que o sujeito estabelece com o meio são essenciais à natureza desse equilíbrio cognitivo. Piaget também salienta que

[...] a integração é, por assim dizer, recíproca, isto é, a conduta A já constitui um todo (um esquema...) e esse todo incorpora novos elementos b, o que precisamente a transforma em B. Em resumo, quando B se integra a A não é somente porque b se enxertou em A, é também, e sobretudo, porque o esquema A assimilou b. Por isto existe continuidade funcional na vida mental, apesar das

diferenças qualitativas das estruturas sucessivas (PIAGET, 1964, p. 105).

Então, o processo de variação dos esquemas cognitivos resulta e proporciona que a criança elabore formas sucessivas e particulares de equilíbrio, características do estágio em que ela se encontra. Segundo Piaget (1995), essas estruturas proporcionam evoluções mentais, mediante equilibração mais completa.

Consideramos como disposições intelectuais as que permitem decidir por um fazer – que, como e quando. Essas disposições se referem às percepções, pensamentos, reflexões e julgamentos ligados à razão (LA TAILLE, 2006).

Assim, na perspectiva do desenvolvimento moral há estágios de prática (exercícios ritualísticos, egocentrismo e cooperação) e de conscientização (anomia, heteronomia e autonomia) das regras. Em cada estágio, a criança constrói estruturas particulares com base nas anteriores, as quais mais tarde se tornam subestruturas das estruturas construídas nos próximos estágios.

Adotamos o conceito de regras sugerido por La Taille (2006), que as considera um ‘mandamento preciso’, o ‘mapa’ que dá corpo à moral, situando-a espaço-temporalmente. A moral é mais do que as regras, incluindo também os princípios e os valores. Quando se restringe às regras, a moral se assemelha “a um regulamento preciso, mas limitado”.

Neste capítulo, focalizamos o estudo dos três estágios de conscientização da moral: a Anomia, a Heteronomia e a autonomia.

3.1. A CRIANÇA NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA: ANOMIA

Inicialmente, focalizaremos as características cognitivas da criança com menos de dois anos de idade. Num segundo momento, nos voltamos ao desenvolvimento da imitação predominante nesse período para, então, caracterizarmos a prática e a formação de regras durante essa fase.

Na perspectiva de Piaget (1995), nos primeiros anos de vida a criança

conquista seu universo através da sua percepção e da movimentação. Para Piaget e Inhelder (2001), esse estágio é o *sensório-motor*, devido à ausência de função semiótica e da conceituação.

Seqüencialmente, durante o período sensório-motor, o bebê passa por importantes conquistas cognitivas que surgem dos comportamentos reflexos: reações circulares; hábitos e o desenvolvimento da “inteligência prática” (PIAGET, 1995; PIAGET; INHELDER, 2001).

A inteligência sensório-motora é marcada pela manipulação de objetos através de “uso de percepções e movimentos em ‘esquemas de ação’”. Seu surgimento antecede o da *linguagem*, visto que nesse período “podem constituir-se sistemas mais ou menos complexos de representações, os quais implicam algo de superior ao “indício” perceptivo, ou seja, ‘significantes’, já diferenciados do ‘significado’ a que dizem respeito” (PIAGET, 1995, p. 90).

Com a linguagem há o surgimento do pensamento interior que “supõe o emprego de signos verbais (a linguagem interiorizada)” (PIAGET, 1995, p. 19). A formação do símbolo é acompanhada pela palavra e pelo contato com o outro.

[...] o efeito mais característico do sistema de signos verbais sobre o desenvolvimento da inteligência é, certamente, permitir a transformação de esquemas sensório-motores em conceitos [...] para adquirir fixidez de significação dos conceitos e, sobretudo, o seu grau de generalidade que supera o da experiência individual, os esquemas devem dar lugar a uma comunicação interindividual (PIAGET, 1964, p. 130).

É importante salientar, como afirma Piaget (1964), que a inteligência sensório-motora perdura, contudo, durante a existência toda, junto com as outras formas de pensar que vão surgindo no decorrer do desenvolvimento cognitivo.

Os esquemas de ação construídos envolvem noções como as de objeto, de espaço, de tempo e de causalidade. Segundo Piaget (1995), por volta do final do primeiro ano de vida, a criança aprende que um objeto ou pessoa por ela percebida continua a existir, mesmo quando ela não a percebe mais, estando fora do seu campo de percepção. Nessa fase, há o início do reconhecimento do mundo exterior. Quanto à categoria de espaço, esta envolve a percepção do mundo, que

corresponde ao que a criança tem à sua volta como um espaço geral, incluindo as partes por ela percebidas, como o seu próprio corpo. Nesse caso, a noção de espaços diferenciados se liga ao que ela percebe e toca, centrando-os sobre si própria.

Nesse período dos primeiros anos de vida, o comportamento da criança é marcado pela ausência de diferenciação entre o seu eu e o mundo exterior. Para Piaget, isso se deve ao fato de ela viver e perceber essas dimensões como pertencentes a “um mesmo bloco indissociado, ou como que expostos sobre um mesmo plano, que não é nem interno nem externo, mas a meio caminho entre esses dois meios” (PIAGET, 1995, p. 21). Há, então, o *adualismo*, que faz com que inicialmente o bebê não tenha consciência de si. Sem a dualidade eu-mundo, não há “nenhuma fronteira entre o mundo interior ou vivido e o conjunto das realidades exteriores” (PIAGET; INHELDER, 2001, p. 25).

Essa indissociação primitiva proporciona o *egocentrismo* típico desse período, que ocorre de forma integral e inconsciente, colocando o “eu” no centro da realidade. Não é devido a um egoísmo, mas sim a essa falta de consciência de si e do mundo. Na perspectiva afetiva, esse egocentrismo também está presente e “é preciso compreender que é um narcisismo sem Narciso, isto é, sem consciência pessoal propriamente dita” (PIAGET, 1995, p. 23).

Nessa perspectiva, o egocentrismo infantil é

[...] um fenômeno de indiferenciação: confusão do ponto de vista próprio com o outrem, ou da ação das coisas e das pessoas com a atividade própria do sujeito; sugestibilidade e absorção inconsciente do eu no grupo e ignorância do ponto de vista dos outros e absorção inconsciente do grupo no eu (PIAGET, 1964, p. 96).

Só mais tarde, com os progressos da inteligência sensório-motora se torna possível a construção de um universo objetivo, que concebe o próprio corpo como “um elemento entre os outros, e ao qual se opõe a vida interior, localizada neste corpo” (PIAGET, 1995, p. 21). Então, o mundo exterior vai se objetivando com a construção de uma realidade interna ou subjetiva. A construção do esquema de

permanência do objeto é um dos primeiros exemplos da passagem do egocentrismo integral para a elaboração do meio exterior.

As ações da criança na fase sensório-motora são marcadas pela *imitação*. Piaget (1964, p. 69) defende uma conexão estreita entre as fases (seqüenciais) da imitação na criança e as fases do desenvolvimento intelectual do período sensório-motor: “o progresso da imitação é paralelo ao da própria construção dos esquemas de assimilação, desenrolando-se ambos por diferenciação gradual, isto é, por acomodações correlativas das coordenações”. Esse autor ressalta que, ao imitar, a criança usa de coordenações inteligentes, tanto nos meios quanto nos fins.

Desse ângulo, o pesquisador defende que “a criança imita na medida em que tende para conservar e repetir cada uma das ações de que é capaz, sendo a imitação, portanto, acomodação e assimilação ao mesmo tempo” (PIAGET 1964, p. 69). Dessa forma, a imitação não é automática nem involuntária. É seqüencial, conforme exposto no esquema a seguir:

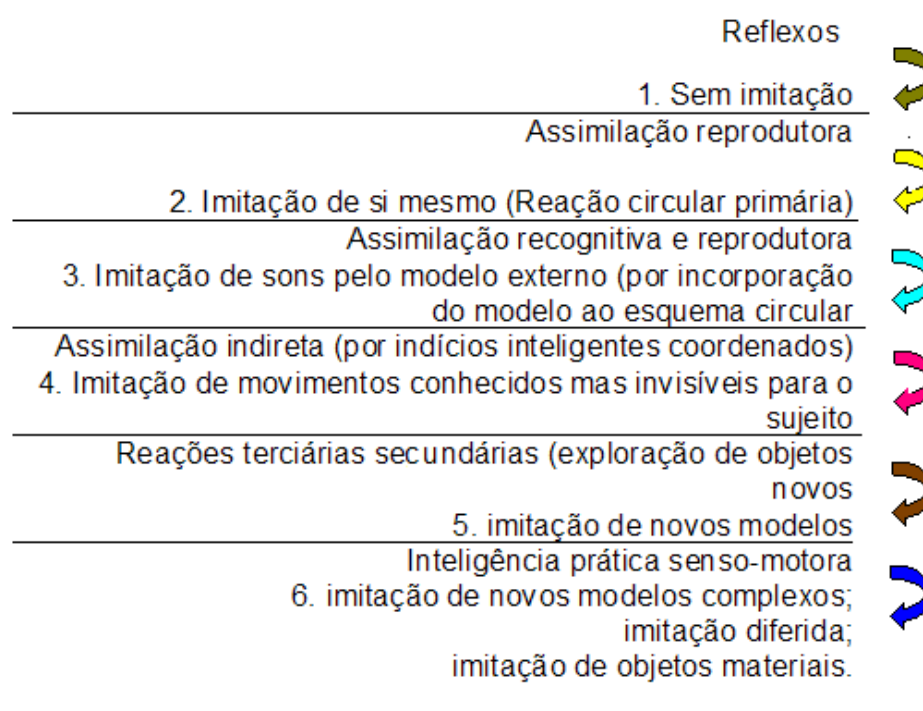


Ilustração 13 - Seqüência das imitações do período sensório-motor

Elaborado por: Nilvania dos Santos Silva

A imitação é essencial no processo de construção das regras da criança. Piaget (1995, p.28) aponta que os primeiros anos de vida são marcados por um tipo de jogo característico: o de “puro exercício, sem intervenção do pensamento nem da vida social, pois só ativa movimentos e percepções”. Sem simbolismo e sem técnica lúdica, a marca do comportamento da criança é a repetição pelo prazer de repetir e de se adaptar (PIAGET; INHELDER, 2001).

Do ponto de vista do jogo, para uma criança com menos de dois anos de vida, o que predomina na prática das regras é o estágio *motor e individual*, marcado pela ação de esquemas ritualizados (PIAGET, 1994). Nesses, as “regras” são os jogos individuais, motores, estabelecidos de acordo com o desejo e o ritmo das crianças. A ausência de simbolismo, de representação em pensamento não permite a realização de jogos simbólicos, impedindo-a, ainda, de formar regras.

Essa forma de jogo se conserva em parte com o passar do tempo. Piaget (1964) a denomina de “jogo de exercício”, que consiste em repetir as atividades pelo prazer. Os jogos do exercício implicam na reprodução de uma conduta simples, repetições realizadas através da utilização lúdica de esquemas, ou seja, as condutas não implicam em assimilações e/ou acomodações adaptativas.

Nessa perspectiva, a função própria desses jogos “é exercitar as condutas por simples prazer funcional ou prazer de tomar consciência de seus poderes” (PIAGET, 1964, p. 163). Esses jogos continuam a ocorrer durante a infância e a vida adulta, só que numa frequência menor e podem, depois, vir acompanhados da imaginação representativa, socializar-se e seguir o caminho do jogo regulado, conduzindo a adaptações reais.

A prática de rituais nesse período resulta de um processo gradativo de construções cognitivas, atreladas a aprendizagens de imitações, conforme exposto no esquema a seguir.

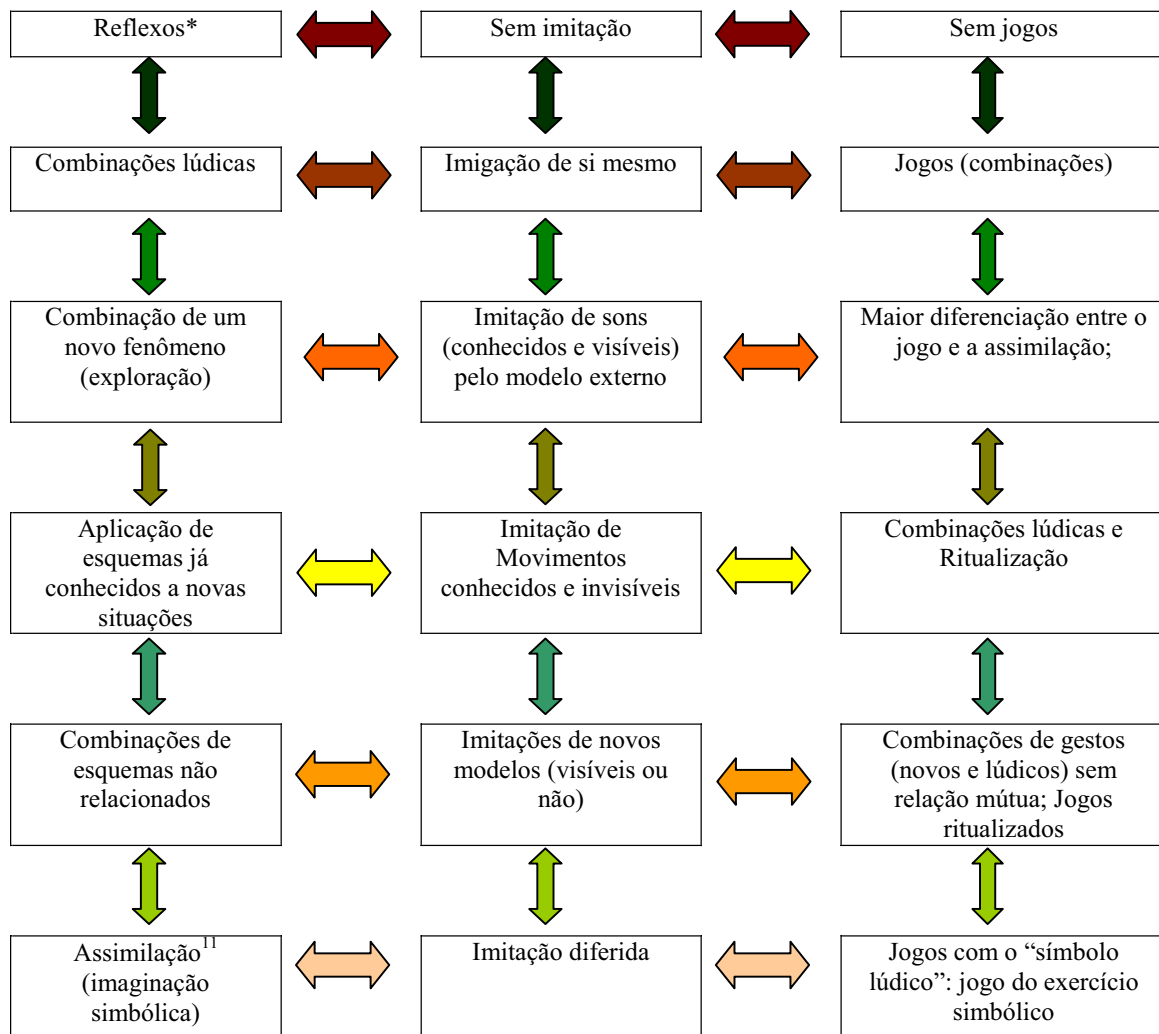


Ilustração 14 - Caminhos à prática de jogos: relação entre cognição e imitação da criança durante os dois primeiros anos de vida.
Elaborado por: Nilvania dos Santos Silva

Como observamos no esquema acima, os percursos da evolução dos jogos do exercício potencialmente marcam-se por avanços quantitativos e qualitativos. Partem da ausência do jogo, unicamente com a adaptação reflexa do bebê. Depois, a criança cria combinações lúdicas, agindo por mero prazer.

Um momento importante é o da ritualização, apresentada nas condutas da criança. Piaget (1964, p. 124) esclarece que os rituais são “condutas curiosas pelo caráter de combinações não adaptadas às circunstâncias exteriores”, havendo,

¹¹ deformante generalizadora

então, a simples repetição do “ciclo dos seus movimentos habituais”. Por isso, consistem “em repetir e associar os esquemas já constituídos, com um fim não-lúdico” (PIAGET 1964, p. 124). Após essa fase, o bebê torna-se capaz de estabelecer “um jogo de combinações motoras novas” (PIAGET, 1964, p. 124-25).

Nessa perspectiva, o jogo é posterior à evolução da cognição e da imitação. Esse jogo passa a predominar nos próximos anos de vida da criança, tendo como instrumento a “imaginação simbólica”, via o símbolo lúdico (representação fictícia).

Primeiro,

[...] a criança limita-se a fazer de conta que exerce uma de suas ações habituais sem atribuir ainda a outros nem assinalar os objetos entre si como se a atividade de uns fosse exercida pelos outros [...] Posteriormente, o sujeito fará dormir, comer ou andar ficticiamente outros objetos que não ele próprio e começará, assim, transformando outros objetos nos outros (PIAGET, 1964, p. 157).

Esse esquema simbólico é a ponte para o jogo simbólico, mas ainda é um simples exercício (do símbolo) de condutas próprias. Tem-se, então, o surgimento da ficção, que é “o sentimento de ‘*como se*’, característico do símbolo lúdico” (PIAGET, 1964, p. 127), mas não há *representação*. Surge uma nova diferenciação progressiva entre o ‘significante’ e o ‘significado’.

Do ponto de vista da consciência moral da criança, ainda não é possível ter consciência de regras. Aqui a marca é, então, a ausência de regras. A criança encontra-se num estado de *anomia*, ou seja, de “egocentrismo e adualismo que não lhe permite perceber a existência de outros nem conhecer as regras de convívio social” (ARAÚJO, 1999, p. 32).

Por isso, nessa fase, segundo Piaget (1994), a percepção sensório-motora conduz àquela conscientização prática, na qual esquemas de ação se estabelecem a partir da repetição em direção aos rituais, sem que nada se deva ao estabelecimento de obrigatoriedade, de obediência a uma regra. Com a evolução cognitiva (marcada pela forma de pensar pré-operatória), a imitação, os jogos e a chegada da linguagem é que a criança passa a adotar certas regras num

processo singular, estudado a seguir.

3.2. HETERONOMIA

Do ponto de vista cognitivo, para Piaget (1995), após o estágio sensório-motor, a criança passa por uma fase que constrói estágio das operações concretas, denominada de pré-operacional. Essa fase, em geral, ocorre dos 2 aos 7 anos de idade.

Por cerca de um ano e meio a dois anos de idade, a criança desenvolve sua função “semiótica” ou “simbólica”, a qual, segundo Piaget e Inhelder (2001), lhe confere o poder de representar um significado (objeto, acontecimento, conceito) por meio de um “significante diferenciado” (por exemplo: a linguagem oral, uma imagem mental, um gesto simbólico) que sirva a essa representação. Para esses autores, a linguagem “aumenta” os poderes da representação cognitiva. Segundo Piaget, a representação ocorre “quando uma situação não-dada é evocada mentalmente [...] em função de suas partes” (PIAGET, 1964, p. 129).

A aprendizagem de uma linguagem proporciona mudanças qualitativas na conduta dos indivíduos como: (1) o início da “socialização da ação”; (2) o surgimento de pensamento representativo, através da interiorização da palavra, o qual se baseia na linguagem interior e num sistema de signos e (3) a interiorização da ação, reconstituída no plano intuitivo das imagens e das experiências mentais. Nessa perspectiva, a partir do momento em que a criança aprende uma linguagem, ela tem modificações no âmbito da socialização, do pensamento e da intuição que repercutem também no processo de prática e formação das regras (PIAGET, 1995). O mundo de uma criança (com a construção da linguagem) ultrapassa o do universo físico, incorporando também o social e o das representações interiores. Segundo Piaget,

Até cerca de sete anos a criança permanece pré-lógica e suplementar à lógica pelo mecanismo da intuição: é uma simples

interiorização das percepções e dos movimentos sob a forma de imagens representativas e de 'experiências mentais', que prolongam, assim, os esquemas senso-motores sem coordenação propriamente dita (PIAGET, 1995, p. 34).

Uma criança, na fase pré-operacional, avalia um conceito, um objeto ou uma pessoa, com base em qualidades perceptivas globais do que é avaliado. Isso, devido ao seu raciocínio intuitivo que é isento de correspondência lógica e operação racional. O que prevalece é a percepção, a rigidez e a irreversibilidade, estas últimas "comparáveis a esquemas perceptivos e atos habituais globais que não podem ser revertidos" (PIAGET, 1995, p.35). Outras características desse pensamento pré-operatório são: finalismo; animismo; e artificialismo.

Com o tempo, a criança desenvolve uma *intuição articulada*, a qual permite fazer antecipações e reconstituir estados anteriores, mas ainda com a irreversibilidade presente. Funciona como um prenúncio de operações que são a marca do estágio seguinte, o das operações concretas, que se inicia geralmente por volta dos sete/oito anos. Segundo Piaget,

A intuição articulada é, portanto, suscetível de atingir um nível de equilíbrio mais estável e mais móvel ao mesmo tempo do que a ação sensório-motora sozinha, residindo aí o grande progresso do pensamento próprio deste estágio sobre a inteligência que precede a linguagem. Comparada à lógica, a intuição, do ponto de vista do equilíbrio, é menos estável, dada a ausência de reversibilidade, mas em relação aos atos pré-verbais, representa uma autêntica conquista (PIAGET, 1995, p. 36).

Esse pensamento intuitivo atrela-se ao egocentrismo característico da idade, que faz com que a criança imite o outro de forma inconsciente, "sem saber, por simples confusão de pontos de vista ou da atividade de outrem com a sua" (PIAGET, 1964, p. 96).

Assim, a criança continua a ser incapaz de diferenciar a si própria do mundo. Diferente do estágio anterior, esse mundo agora, mais do que físico, também é social. Sendo assim, "em lugar de sair de seu próprio ponto de vista para coordená-lo com os outros, o indivíduo permanece inconscientemente

centralizado em si mesmo” (PIAGET, 1995, p. 27). Se a criança não diferencia o seu ponto de vista do dos outros, não há necessidade de provar a veracidade das suas afirmações, do que acredita.

Esse egocentrismo não lhe permite compreender as leis do mundo exterior como fazendo parte de um universo de relações independentes. Suas ações ainda giram em torno de seus próprios interesses, ao invés de estarem ao redor de “um sistema de relações recíprocas e inter-pessoais” (ARAÚJO, 1999, p. 33), o que faz com que a criança veja o mundo somente por sua própria perspectiva (MENIN, 1996).

As interações sociais entre crianças com idade entre dois e sete anos ainda são marcadas por formas de linguagem “rudimentar”, dependentes da ação concreta. O egocentrismo característico da idade conduz à dificuldade de se colocar sob um ponto de vista diferente do seu. É como se falasse para si própria e não para outra pessoa, não havendo necessidade de discutir para convencer os outros sobre a veracidade do seu raciocínio. A marca da linguagem, nesse período, é o “monólogo”, individual ou coletivo. Nesse caso, “a criança não fala somente às outras, fala a si própria, sem cessar, em monólogos variados que [...] constituem de um terço da linguagem espontânea entre crianças de três e quatro anos, diminuindo por volta dos sete” (PIAGET, 1995, p. 27).

No que diz respeito à prática de jogos no período pré-operacional, tem-se como marca o simbólico, apresentado em novas formas de símbolos lúdicos, numa evolução exposta no esquema a seguir.

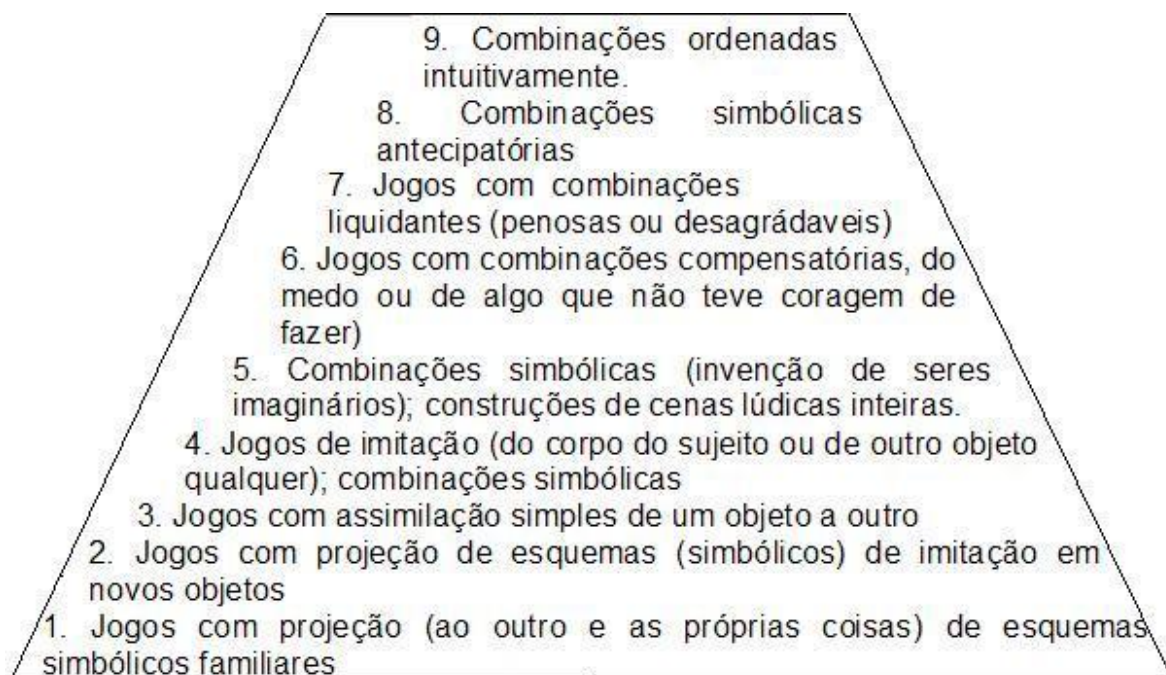


Ilustração 15 – Evolução dos jogos.

Elaborado por: Nilvania dos Santos Silva

Observando a ilustração 7, percebemos que a partir do momento ali descrito como “5”, a criança torna-se capaz de construir cenas inteiras, projetando no objeto uma “representação independente”, com colocação intermediária e gradativa “entre a simples transposição da vida real, no plano inferior, e a invenção de seres imaginários sem modelos atributivos no plano superior” (PIAGET, 1964, p. 169). Piaget ressalta que,

[...] em particular, os personagens fictícios que o jogo permite à criança dar-se por seus companheiros só adquirem existência na medida que servem de ouvintes benévolos ou espelhos para o eu [...] Sem dúvida, esses companheiros míticos herdaram também algo da atividade moralizadora dos pais, na medida em que se trata, precisamente, de incorporá-la mais gradativamente do que na realidade (PIAGET, 1964, p. 170).

O egocentrismo de pensamento da criança em estágio pré-operacional pode ser visto no jogo típico: *o jogo simbólico ou de imaginação e imitação* que

[...] sofre a intervenção do pensamento, mas um pensamento

individual quase puro com mínimo de elementos coletivos ... Sua função consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos [...] Pode-se dizer mesmo, que ele [o jogo simbólico] é o pensamento egocêntrico em estado quase puro, só que ultrapassado pela fantasia e pelo sonho (PIAGET, 1964, p. 28)

Os jogos dessa fase podem apresentar os conteúdos dos sensório-motores e os do simbólico e, ainda, ser delimitados pela presença ou ausência de um aspecto-chave: a regra, a qual, diferente do símbolo e do exercício,

[...] é uma regularidade imposta pelo grupo e de tal sorte que a sua violação representa uma falta. Ora, se vários jogos regulados são comuns às crianças e aos adultos, um grande número deles, porém, é especificamente infantil, transmitindo-lhe de geração em geração sem a intervenção de uma pressão adulta (PIAGET, 1964, p. 148).

Piaget (1964) afirma que o jogo de regras permite a aplicação efetiva destas, seja por transmissão – nesse período de heteronomia – ou, mais tarde, de forma espontânea (no período seguinte, o da autonomia, estudado posteriormente, em que há cooperação entre os jogadores). Dessa forma, percebemos que o jogo de regras:

- constitui-se a partir dos 4 anos e, principalmente, dos 7 aos onze anos;
- continua a existir e a desenvolver-se no decorrer de toda a vida, por exemplo, o xadrez, os esportes;
- são atividades lúdicas de um ser que é socializado, que “se impõe regras por analogia às que recebeu” (PIAGET, 1964, p. 183);
- o jogo traz, através da regra, a idéia de obrigação, a qual exige pelo menos duas pessoas (uma que obriga e a outra que é obrigada);
- inclui o símbolo (dos jogos simbólicos) e o exercício (dos jogos do exercício) no decorrer das constituições das relações sociais.

Para Piaget, do ponto de vista da consciência moral, o período – posterior ao da anomia – é o estágio da *heteronomia*, uma moral considerada “socialmente

dominante”: o sujeito moralmente heterônomo “é um sujeito moral, experimenta, portanto, o sentimento da obrigatoriedade, calcado em conteúdos morais que são dominantes na sua comunidade” (LA TAILLE, 2006, p. 59). La Taille (2006, p. 59) concorda com Piaget e Kolberg: “a heteronomia no plano moral equivale a aceitar a imposição de regras e princípios morais”.

Segundo La Taille (2006, p. 59), a heteronomia, no plano ético, “equivale a expandir-se a si próprio por intermédio de pautas culturais dadas de antemão e assumir como representações de si com valor positivo aquelas valorizadas pelo olhar alheio – pela cultura na qual se vive: o heterônomo quer ser o que seu entorno social quer que ele seja”.

Para Piaget (1994), a formação das regras da criança, nesse estágio, ocorre mediante relações sociais nas quais ela desenvolve o sentimento de respeito unilateral para com os seus superiores, porque a pessoa respeitada aparece como superior (mais forte, hábil e sábia) para a criança, enquanto esta se vê como inferior a quem ela respeita.

Piaget (1973, p. 147) afirma que “a criança adotará a escala de valores da pessoa respeitada: ...imitará os exemplos que lhe são dados, acatará os pontos de vista dos adultos, enquanto o inverso não se produz, ou se produz muito pouco”. O respeito da criança para com o adulto surge por sentimento de reconhecimento, de dívida, que torna uma obrigação de conformar-se aos exemplos e instruções desse adulto, adotando uma regra por ele defendida. É nesse sentido que “as normas devidas ao respeito unilateral constituem uma moral do dever” (PIAGET, 1973, p. 148).

Segundo Piaget (1994, p. 58), esse respeito unilateral conduz à recusa por parte da criança quanto à modificação das regras, independente do fato de todos os envolvidos concordarem com uma possível mudança. Nesse caso, o “consentimento unânime de todas as crianças nada valeria em relação à verdade da tradição”. Mudar a regra implica em faltar para com a autoridade – sejam os pais, a escola ou a religião – que a impôs.

É esse respeito unilateral que rege as relações de um sujeito egocêntrico o qual acata as normas, dependendo da origem das mesmas.

Assim, a marca da moral da criança heterônoma é a *subordinação*. A linguagem é essencial nesse processo, uma vez que proporciona uma troca social, em que a criança considera seus pais e demais adultos como “grandes”, “fortes”, geradores de “atividades imprevistas e misteriosas” (PIAGET, 1995, p. 26).

Concordamos com La Taille (2006), ao salientar que a ênfase dada por Piaget aos sentimentos de medo e amor, como responsáveis pelo pensar e pelo agir da criança, não implica em desconsiderar a existência de outros sentimentos, pois segundo ele, o teórico Piaget

[...] contenta-se com o binômio medo/amor para dar conta da dimensão afetiva das primeiras formas de respeito moral. Não que ele negue a presença e a influência de outros sentimentos, mas, uma vez que está preocupado em sublinhar o caráter heterônomo da moral infantil e como entende que a fusão entre amor e ódio explica perfeitamente esse ‘querer fazer’ heterônomo, Piaget dá-se por satisfeito (LA TAILLE, 2006, p. 109).

La Taille nos mostra um aspecto essencial no desenvolvimento moral da criança, o qual assume um percurso oposto ao lógico (que parte dos valores, passando pelos princípios e chega às regras prescritivas). Isso porque, no caso da formação moral das crianças,

[...] o caminho é inverso: o primeiro contato com a moral, e o mais concreto, dá-se por meio das regras, sendo os princípios que as inspiram e os valores que lhe dão fundamento de assimilação posterior. Infelizmente, algumas pessoas param seu aprendizado moral no conhecimento das regras, e contentam-se com essa dimensão normativa, sem nunca realmente se perguntarem de onde elas derivam (LA TAILLE, 2006, p. 73 - 74).

Além do medo e do amor, outros sentimentos são essenciais a posturas favoráveis à ajuda. A confiança é um deles. Como respeitar alguém sem confiar na pessoa? O fato de conseguir ser referência moral para uma criança também se deve à confiança que ela tem em quem quer ser respeitado. Sem esse sentimento,

[1] sua influência no despertar do senso moral fica abalada, com os prejuízos decorrentes para a construção do sentimento de obrigatoriedade [...] [2] se a criança percebe que as regras impostas não são seguidas pelos adultos, ela sente enganada e injustiçada por ser obrigada a segui-las [...] [3] a criança menor está atenta às qualidades das pessoas e que, certamente, tal atenção permite não somente construir as primeiras noções de virtude moral como julgar as pessoas em sua volta. Ora, se ela percebe que um adulto aparentemente não é uma ‘boa pessoa’, pois diz uma coisa e faz outra, a confiança nele depositada fica abalada e, conseqüentemente, sua autoridade também fica enfraquecida (LA TAILLE, 2006, p. 112-113).

Na perspectiva de Piaget (1973, p. 63), é o respeito unilateral que dá base ao cumprimento de uma regra, porque faz a criança subordinar “o bem e o verdadeiro à obrigação de seguir um modelo. A obediência prevalece sobre a razão e só constitui uma norma incompleta, de natureza regulatória e não-operatória”.

No processo de interação com outras crianças, aqueles que ela considera superiores demonstram o que pensam e o que desejam, impondo a ela um novo mundo. Essa imposição se faz através do uso da sedução e de um prestígio *incomparáveis* do adulto para com a criança, propondo a ela um *eu-ideal*. Assim, “os exemplos vindos do alto serão modelos que a criança deve procurar copiar ou igualar” (PIAGET, 1995, p. 26). Dessa forma,

somando-se aqueles fatores que já se manifestam no nível sensório-motor, intervém agora [...] a valorização da pessoa imitada [...] Assim é que o prestígio do parceiro desempenha um papel preponderante: um adulto que dispõe de autoridade pessoal ou uma criança mais velha e admirada, são imitados como tais, ao passo que uma criança da mesma idade e, sobretudo, mais nova, propõe freqüentemente em vão modelos que, entretanto, são semelhantes [...] a imitação nunca é mais do que o veículo e não um motor (PIAGET, 1964, p. 95).

Sendo assim, a imitação é não só a “diferida” como também a “interiorizada”, representativa, uma vez que possibilita uma representação dissociada do ato externo. Segundo Piaget (1964, p. 95), “dos dois aos sete anos

a imitação representativa amplia-se e generaliza-se numa forma espontânea” com o progressivo desembaraço, assim como o seu egocentrismo torna-se inconsciente.

No estudo de regras que alicerçam valores como a generosidade, além do amor, do medo e da confiança, outros sentimentos podem se fazer presentes na prática de ações ligadas à moral.

Algumas considerações são apontadas por La Taille (2006) no que se refere às crianças nesse período que ele denomina de *despertar do senso moral*. Em primeiro lugar, nessa fase, as crianças já podem diferenciar as ações inspiradas pela generosidade daquelas subsidiadas pela obediência a uma regra justa (calcada na virtude da justiça). Em segundo, as crianças dessa fase admiram mais a pessoa generosa do que a justa. Por último, nesse período do desenvolvimento, elas “julgam que sanções devem recair sobre o não-justo e não sobre o não-generoso” (LA TAILLE, 2006, p. 119). Segundo o mesmo autor,

as crianças menores fazem prova de uma maturidade de juízo moral maior do que aquela achada em pesquisas que focam apenas a justiça. Com efeito, elas parecem ter bem claro o que corresponde a um direito e o que não corresponde, e, portanto, conhecem o caráter exigível das ações justas e o caráter não exigível das ações inspiradas pela generosidade (não se deve castigar o não-generoso). Adultos responderiam, *grosso modo*, da mesma forma (LA TAILLE, 2006, p. 119).

A generosidade é um dos sentimentos essenciais à presença de uma dimensão afetiva essencial na formação moral: a simpatia, no sentido de empatia. La Taille (2006, p. 115) define-a como “um tipo de sensibilidade para com as outras pessoas, a capacidade de perceber e de ser afetado pelos sentimentos destas”. Essa sensibilidade é perpassada pela compaixão, que consiste na “capacidade de sensibilizar-se pela dor alheia, seja ela realmente experimentada (compaixão por alguém que tudo perdeu), seja ela virtual (compaixão pela perspectiva de alguém que tudo perdeu)”.

Portanto, “é por simpatia que a criança destaca e valoriza a generosidade, não por obediência” (LA TAILLE, 2006, p. 122). É a virtude da simpatia, ou

empatia, que

está mais próxima da generosidade do que da justiça, pois, graças a esse sentimento, o outro é apreendido na sua singularidade. Logo a simpatia pode ampliar o universo moral da criança para além das exigências e sanções educacionais [...]. Como os atos de generosidade inspirados pela simpatia são espontâneos, e bem menos normatizados, eles favorecem uma compreensão mais autônoma de seu valor [...] a simpatia [...] dá mais visibilidade a outrem e, por conseguinte, a uma das razões essenciais de ser da moral (LA TAILLE, 2006, p. 118 - 119).

Assim, a *simpatia* corresponde a uma capacidade afetiva presente no início da vida moral, mas é preciso ressaltar que ela ocorre de forma distinta daquela presente em fases posteriores, pois

desde cedo [desde o berço], as crianças são passíveis de serem afetadas por estados afetivos alheios. [...] Não se trata ainda de real simpatia, mas o fato já demonstra uma disposição a deixar-se comover (poderíamos escrever ‘co-mover’) pelos sentimentos alheios. A simpatia propriamente dita poderá ser observada mais tarde, quando as crianças já demonstram capacidade de inferir estados internos alheios e de serem sensíveis a eles. Em suma, a simpatia é um dos sentimentos presentes no despertar do senso moral (LA TAILLE, 2006, p. 116 - 117).

A importância da simpatia (empatia) no despertar do senso moral está no fato de proporcionar “esforços de descentração, de procura de compreensão do ponto de vista alheio, e tal descentração é, como se sabe, processo essencial do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral” (LA TAILLE, 2006, p. 117).

Cuidados merecem ser tomados, com relação à presença de sentimentos como os citados até então – medo, confiança, simpatia. A presença de tais sentimentos no pensar e/ou no agir da criança não implica que sejam dominantes em sua personalidade. Um valor

[...] para ser dominante e com alto grau de constância, precisa fazer parte da personalidade, ser valor central nas representações de si. Ora, ainda não é o caso para crianças em plena formação. O

que eu quis foi apenas sublinhar que já se encontra, na fase do despertar do senso moral, um sentimento, a empatia, cujo estímulo poderá contribuir, e muito, para o desenvolvimento moral, notadamente no que diz respeito à generosidade (LA TAILLE, 2006, p. 122).

La Taille nos apresenta uma síntese desse período da heteronomia, ao ressaltar que, para o heterônimo,

[...] ser moral é *seguir* não uma idéia ou um valor em si, mas o que os outros dizem e fazem. E, freqüentemente, o heterônimo não elege uma ou outra figura de autoridade, mas sim o modo como as pessoas de sua comunidade, de fato, se comportam. O grupo, a maioria, os costumes são para ele, a referência máxima. Então se ninguém é moralmente confiável, por que ele havia de sê-lo? Daí a freqüência com que se ouve, aqui e ali, frases como ‘todo mundo faz isso mesmo’, proferidas por pessoas que procuram legitimar suas próprias ofensas à moral [...] Em suma, o heterônimo precisa incessantemente de provas de que a moral é, de fato, respeitada por outrem, para que ele mesmo possa dobrar-se às suas exigências... ele precisará confiar nas qualidades morais das outras pessoas para ele próprio adotá-las (LA TAILLE, 2006, p. 112).

Assim, o autor expressa que o grupo é referência para o pensar e o agir da pessoa heterônoma.

3.3. AUTONOMIA: CONSCIENTIZAÇÃO AUTÔNOMA DAS REGRAS

No que se refere à formação das regras, Piaget considera que, no estágio das operações concretas, inicia-se a conscientização das regras, denominada de *autonomia*, no qual as regras resultam de livre discussão, sendo dignas de um respeito mutuamente consentido, recíproco, via relações sociais nas quais os indivíduos envolvidos se consideram em pé de igualdade (PIAGET, 1994; 1996).

Nos jogos (*simbólicos coletivos*) dessa fase – entre sete e dez/onze anos – as regras também se evidenciam, juntamente com “uma coordenação cada vez

mais estreita dos papéis e um total florescimento da socialização que desabrocha no nível precedente”. Há o “coroamento final do simbolismo lúdico”, marcado pelo “desenvolvimento das construções, trabalhos manuais, desenhos, cada vez melhor adaptados ao real” (PIAGET, 1964, p. 180).

Na autonomia,

[...] o sentimento de obrigatoriedade corresponde a um ‘querer’. Portanto, age moralmente quem assim o quer. [...] Somente age moralmente quem se sente intimamente obrigado a tal, e não coagido por algum poder exterior. Logo, o sujeito moral é, por definição, livre, porque é ele mesmo que decide agir por dever [...] Este sentimento de obrigatoriedade corresponde a um querer conscientemente concebido e livre (LA TAILLE, 2006, p. 53 / 54).

Para Piaget (1973), igualdade e reciprocidade são a chave do processo de autonomia através de relações sociais marcadas pelo respeito mútuo, mediante uma “reversibilidade normativa” entre os envolvidos. Nesse caso, há uma equivalência de obrigações devido à auto-adoção de uma escala comum de valores ou à legitimação de um ponto de vista diferente do seu.

La Taille (2006, p. 59) também ressalta que o sujeito moralmente autônomo “elege a equidade e a reciprocidade como princípios de seus juízos e ações morais”. O sujeito “vê a si próprio como representante da humanidade (e não mais de determinado grupo social)”. Seus valores “transcendem aqueles da sua comunidade”. A solidariedade, dando comida, por exemplo, ocorre não porque aquele que precisa, ou o que ajuda, é do MST, ou é pobre, mas porque como ser humano ele tem direito à alimentação, à escola.

Para Piaget (1973), as regras são responsáveis pela manutenção de alguns valores, como os de ordem normativa (os morais e os jurídicos). A base que esse autor utilizou para o estudo e a interpretação do (des)equilíbrio de valores foi a utilização de equações lógicas.

La Taille (2006, p. 57) também ressalta os “‘quereres’ conflitantes” existentes no indivíduo, numa “luta” na qual um(ns) querer(es) (interno ou externo) se evidencia(m) mais do que os outros, determinando a ação. Muitas vezes,

encontramos pessoas agindo devido à ameaça de punição, por exemplo, com base numa coação e não naquele sentimento de obrigatoriedade característico da autonomia. Nesse caso, o sentir-se obrigado “não é forte o bastante para dirigir ações e fazer com que os deveres morais sejam impostos”. Na autonomia, podemos dizer que há no sujeito condições para “ser considerado como ‘pessoa moral’; implicando em ser considerado como agente *responsável* por juízos e ações [...] E quando se tem liberdade de escolha, deve-se pensar, eleger critérios para a decisão, em uma palavra, deve-se empregar a razão” (LA TAILLE, 2006, p. 72 – 73).

Como ressalta Araújo (1999, p. 34), a autonomia, o respeito mútuo e o equilíbrio normativo são essenciais e dependentes de um processo de socialização, capaz de fazer com que a criança ou o adulto heterônomo atinja a operação cognitiva da cooperação, que lhe permite “cooperar com os outros e submeter-se, ou não, conscientemente, às regras sociais”.

Na perspectiva piagetiana, as relações sociais marcadas pela operação da cooperação, da reciprocidade e do respeito mútuo resultam de um processo psicogenético de construção, no qual a obediência à regra não implica num dever imposto por uma autoridade. Uma criança capaz de realizar a operação da cooperação respeita as regras, porque as aceita como boas. A interação é um dos aspectos essenciais para o exercício dessa cooperação cognitiva e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do estágio moral da autonomia.

Piaget (1973, p. 22) conceitua a cooperação como um mecanismo autônomo de “operações efetuadas em comum ou em correspondência recíproca” entre as de seus parceiros. É como uma conduta, uma variedade de comportamento que sustenta o equilíbrio (cognitivo) das regras racionais. Isso, num processo em que o descumprimento de regras essenciais à cooperação e ao respeito mútuo conduz à supressão momentânea da solidariedade mútua.

Nessa perspectiva, ser autônomo

[...] significa ser capaz de decidir obedecer a uma lei por entendê-la necessária *para si e para todos*, muitas vezes significa também perder vantagens pessoais, deixar de ‘levar vantagem’, por

recusar-se a usar o outro como um simples meio para uma finalidade que não lhe diz respeito. Por isto, o desenvolvimento da autonomia implica motivação interna e não está 'ligada a nenhuma promessa de êxito individual ou de um grupo restrito' (MENIN, 1996, p. 90).

Há, na autonomia, um sentimento de confiança calcado não no confiar em outra pessoa, mas sim “em merecer a confiança de outrem, pois seu auto-respeito, ou honra, depende de sua fidelidade para com ele próprio” (LA TAILLE, 2006, p. 112).

Segundo Araújo (1999), a prática da operação cognitiva da *cooperação* requer da criança a formação inicial de uma moral provisória, ainda sem a constituição de um código (uma legislação) e de uma jurisprudência que, para se concretizar, os envolvidos devem estar num mesmo patamar (moral e cognitivo), através de trocas que envolvem o confronto do seu ponto de vista com os de outros sujeitos.

Menin (1996) também apóia essa perspectiva na qual cooperar é estabelecer trocas equilibradas (equilíbrio moral) num processo que muitas vezes significa discutir/debater com o outro e não, necessariamente, entrar em acordo. Isso significa defender e avaliar os argumentos sob todos os pontos de vista defendidos.

É a reciprocidade característica desse período que permite o cumprimento de regras com base no respeito mútuo, porque

[...] do ponto de vista moral, a cooperação poderá conduzir a uma ética da solidariedade e de reciprocidade nas relações, que resultará num surgimento de uma autonomia progressiva da consciência. A qual tende a prevalecer sobre aquela heteronomia característica do sujeito egocêntrico (ARAÚJO, 1999, p. 34).

É importante salientar que, nessa passagem, muitas crianças agem de maneira cooperativa, mas ainda apresentam um raciocínio moral heterônomo.

Piaget defende que a ação da cooperação possibilita uma melhor compreensão das regras assim como da sua verdadeira aplicação, levando a

“uma submissão efetiva do eu às regras conhecidas como boas”. Há, então, uma “responsabilidade subjetiva e julgamento em função das intenções” nos quais prevalece a noção de justiça e de solidariedade nos julgamentos (PIAGET, 1996, p. 6 - 7). Quanto à justiça, adotamos a definição apresentada por La Taille (2006, p. 62): “ser justo é dar a outrem o que é seu por direito”.

Quando transpomos isso para o processo de ensino e aprendizagem de valores, como os de natureza coletivista defendidos pelo MST, dizemos que as crianças maiores, assim como os adultos, podem ser capazes de adotar valores como o da solidariedade e o do trabalho coletivo, porque os vêem como justos e não porque alguém mandou ou disse que realizar tal ato era bom.

Do ângulo da autonomia moral, as regras (1) podem ser mudadas, desde que haja consenso e adesão de todos os envolvidos; (2) tanto deixam de ser tidas como eternas, como de ser decorrentes da transmissão de uma geração para outra; (3) o jogo e as suas regras necessariamente não precisam ser impostos como tais pelos adultos, mas sim estabelecidos pouco a pouco mediante iniciativa das próprias crianças, para as quais a regra passa a ser condição necessária ao entendimento (PIAGET, 1994, p. 64).

Nessa evolução prática das regras, há outra etapa que, segundo Piaget, ocorre quando a pessoa atinge o estágio cognitivo da abstração. Neste, ela atribui ênfase ao conhecimento do “código” do jogo e do “gosto por discussões jurídicas”, sejam elas profundas ou relativas aos simples procedimentos que surgem no momento das dúvidas. O que interessa à criança/adolescente é “a regra em si mesma”, envolvendo o prazer em tentar prever “todos os casos possíveis e tentar decodificá-los”.

Para Piaget (1994, p. 31),

[...] é certo que a disciplina e o sentimento de responsabilidade podem se desenvolver sem nenhuma punição expiatória... as relações de cooperação bastam para provocar nas crianças um tal respeito à regra que a simples censura e um sentimento de isolamento moral resultantes do ato cometido conduzem o faltoso à disciplina comum

Assim “a verdade nos parece estar entre os dois [tipos de respeito] e consiste em não negligenciar nem o respeito mútuo nem o respeito unilateral, os dois como fontes essenciais da vida moral infantil” (MENIN, 1996, p. 14).

A decisão que uma criança toma acerca de uma ação moral, assim como a prática da mesma, depende de outros aspectos além dos sentimentos envolvidos (medo, amor, simpatia, confiança). La Taille (2006) demonstra outros aspectos (conhecimentos, suas capacidades cognitivas de equacionar os elementos morais envolvidos, sua sensibilidade moral) que podem intervir, auxiliando no fazer moral.

[...] a dimensão intelectual da ação moral não depende apenas de conhecimento de regras e de princípios, mas também da consciência de quais valores são os nossos, de qual projeto de vida temos ou procuramos ter, de qual projeto de felicidade que move nossas ações, de que rumos toma a expansão do nosso eu (LA TAILLE, 2006, p. 75).

Muitas vezes deparamos com situações das quais temos que escolher uma entre as mais diversas possibilidades. Em alguns desses casos, é possível perceber claramente os elementos envolvidos e então decidir. Nesse caso, é feito um equacionamento moral, operação que, segundo La Taille (2006, p. 81, destaque do autor), ocorre quando as “regras, princípios ou valores morais conflitantes apareçam com clareza”. O equacionamento permite *destacar estes elementos, ponderá-los [hierarquizando-os] e, para tomar a decisão, estabelecer uma hierarquia de valor entre eles..*

Há situações em que é mais necessário esse equacionamento. Nos referimos àquelas em que há *dilemas morais*, ou seja, em que existem mais de uma decisão moral possível que se impõe com legitimidade. La Taille (2006, p. 81) ressalta que “para configurar-se como um dilema moral, basta que dois elementos morais conflitantes sejam abstraídos e pensados. O fato da solução ser necessária ou até óbvia para alguns não retira o caráter dilemático de certas situações”.

Outro recurso usado como apoio à decisão moral é usar da sensibilidade

moral, utilizada quando há dificuldades para perceber os elementos envolvidos. Tal sensibilidade “*corresponde à capacidade de perceber as dimensões morais de certas ações ou situações nas quais estas não apareçam com tanta evidência*” (LA TAILLE, 2006, p. 88, grifos do autor).

A sensibilidade moral é um ‘saber’ específico, ou se quiser dizer, uma ‘sabedoria’ e não mera decorrência de estudo [...] Ela é decorrência do princípio de igualdade: não devemos privilegiar a ninguém. Ela também é decorrência do princípio de equidade: devemos tornar os diferentes iguais” [...]

Enquanto o equacionamento destaca elementos morais, pensa em seus pressupostos e implicações e os hierarquiza, a sensibilidade moral fica mais presa ao contexto, a detalhes, às singularidades das pessoas [...]. O equacionamento moral baseia-se essencialmente sobre a idéia de ‘sujeito de direitos’ e a sensibilidade moral sobre a idéia de ‘sujeito psicológico’. Um espírito de justiça é essencial para o equacionamento e uma atitude generosa é necessária à sensibilidade (LA TAILLE, 2006, p. 92 / 95).

Menin (1996) também ressalta outras situações propícias à ajuda ao outro, como a da amizade. A solidariedade tem mais possibilidade de ocorrer entre os membros de um grupo coeso, como o de amigos. Há também a facilidade de identificação da pessoa para com os outros componentes de um grupo a que pertença. Lembrando que, no caso das crianças pequenas,

[...] a educação moral dada pelos pais e pelos agentes sociais em geral, costuma incidir mais sobre regras proibitivas do que sobre incentivos de ações generosas. [...] é preciso admitir que a percepção que as crianças pequenas têm do caráter singular da generosidade se deve mais a uma sensibilidade típica da idade do que aos efeitos de uma educação moral bem-sucedida (LA TAILLE, 2006, p. 119).

Para os responsáveis pela formação da criança, o desafio é buscar situações externas propícias à autonomia (via reciprocidade social), a partir da criação e implantação de situações que possibilitem cooperação e respeito mútuo.

No caso do ambiente sistematizado para a educação, segundo Menin

(1996, p. 65), para essa cooperação predominar é necessário que as educadoras demonstrem uma postura, na qual se expõe “a utilidade das regras em termos de vantagens que asseguram à vida em comum ou à aprendizagem” e não devido ao fato de uma autoridade ter mandado, através da coação, ou por acreditarmos ser a regra em questão algo eterno.

La Taille (2006) complementa, argumentando que é verdade que a educação moral, pela via da autoridade, visa a que a criança inclua o outrem no seu universo de valores. De certa forma, há duas limitações: (1) tem por base regras oriundas de deveres negativos impondo limites, com ênfase mais no respeito a normas ligadas à justiça do que a regras voltadas para a generosidade; (2) os deveres permanecem externos à consciência, mal assimilados (LA TAILLE, 2006).

Para Menin (1996, p. 96),

a prática da construção das regras pode e deve ocorrer no dia-a-dia da rotina escolar desde as salas da pré-escola, e este será um trabalho diário, pois não se deve ter a ilusão que uma vez combinadas as regras todos as seguirão fielmente. Construir e respeitá-las é coisa que se aprende gradualmente e que exige tanta freqüência de exercícios como qualquer outro conhecimento a ser aprendido.

É essencial que o meio proporcione oportunidades propícias à imitação de condutas adequadas, servindo de base para aprender valores essenciais à ação de ajuda ao próximo. Podemos generalizar, em termos de reflexão, uma observação que Menin nos faz, ao falar sobre o cotidiano escolar, ao afirmar que nele predomina o ensino moral no qual educadores adotam uma postura heterônoma:

pais e professores são inevitavelmente modelos para as crianças. Podem ser ‘bons’ modelos, moralmente falando, ou péssimos. Em qualquer dos casos suas ações, seus julgamentos e os valores que se exteriorizam farão parte do modo de ser das crianças [...] (§) Assim se os professores e os pais forem, como modelos, pessoas heterônomas que obedecem às regras por controles externos, que julgam os atos por seus resultados finais aparentes,

que avaliam os erros pelas suas possibilidades de punição [...] não se pode esperar que alunos e filhos tenham um desenvolvimento moral 'diferente' (MENIN, 1996, p. 99 - 100).

Não basta oferecer à criança apenas informações sobre o que é preciso fazer para ser Sem Terra, também é preciso agir diante dela como Sem Terra. Esse é, para ela, um dos referenciais para a construção dessa identidade.

Mas isso não é tarefa fácil. Menin demonstra que em geral as situações educativas, envolvendo a postura do educador, têm como pano de fundo a defesa de valores individualistas. Algumas sendo pautadas apenas pela simples transmissão verbal – nas quais muitas vezes o educador proíbe as trocas entre as crianças, mediante a imposição de regras do tipo 'cada um deve fazer as suas tarefas sozinho', 'cada um deve usar somente o seu material', ou ainda, 'não converse com ele', 'faça sozinho'. São poucas situações de ação coletiva, nas quais podem haver "relações de troca, de cooperação, de solidariedade ou mesmo de conflito, de briga, que fazem as pessoas se descobrirem, pensarem nos outros, se ajustarem e, enfim, combinarem como agir" (MENIN, 1996, p. 62).

Outras formas de ensinar são aquelas que têm como ênfase a interação como base para a aprendizagem de regras, princípios e valores morais. Na postura piagetiana, assumida por Menin quando ela defende que *aprender a moral* e, por conseqüência, os valores que ele proporciona, advém de descobertas construídas *nas relações com os outros*. "Só sendo solidário com, honesto com, agindo sobre, julgando alguém, é que aprendemos a fazer bem mais coisas, isso só se aprende fazendo" (PIAGET, 1996, p. 62).

Para que isso possa ocorrer, é necessário que haja colaboração (cooperação) no trabalho por parte de todos (trabalho em grupo), porque

[...] na medida em que o trabalho suscita a iniciativa da criança, torna-se coletivo, pois, se os pequenos são egocêntricos e inaptos à cooperação, ao se desenvolverem, as crianças constituem uma vida social cada vez mais forte. A liberdade de trabalho em classe tem implicado, geralmente, na cooperação na atividade escolar (PIAGET, 1996, p. 21).

Piaget defende a "escola ativa", que tem como chave a experiência

propriamente dita, uma vez que

[...] elaborando, elas mesmas, as leis que regulamentarão a disciplina escolar, elegendo elas mesmas, o governo que encarregar-se-á de executar tais leis, e constituindo o poder judiciário que terá por função a repressão dos delitos, as crianças adquirirão a possibilidade de aprender, pela experiência, o que é obediência à regra; com a adesão ao grupo social e a responsabilidade individual o estudante descobre as obrigações morais por uma experimentação verdadeira, envolvendo toda a sua personalidade (PIAGET, 1996, p. 22).

Considerando os fundamentos desse método ativo, percebe-se que ele “busca sempre: (1) não impor pela autoridade aquilo que a criança possa descobrir por si mesma; (2) em conseqüência, criar um meio social especificamente infantil no qual a criança possa fazer experiências desejadas” (MENIN, 1996, p. 25). Voltando a alguns procedimentos úteis na educação moral, na luta contra os maus hábitos, jamais devemos “empregar a coação ou a intimidação, mas sim, fortalecer a confiança da criança em si mesma e colocar toda a atenção na educação do caráter” (PIAGET, 1996, p. 24).

Nesta mesma perspectiva, Menin (1996, p. 96) aponta ainda a importância da realização do trabalho em grupo, visto que

[...] relações grupais evitando sempre que possível a interferência de uma autoridade exterior é propiciar a possibilidade de exercício de cooperação e, conseqüentemente, da construção das regras pelo grupo [...] (§) Há certas decisões pedagógicas relativas a conhecimentos específicos que cabem ao professor tomar e não aos alunos, embora estes possam e devam tomar parte nos modos como ocorrem seus processos de aprendizagem. (§) O problema com as relações de coação é que elas tendem a perdurar muito mais do que o necessário, perpetuando relações de mando-obediência ou rebeldia que não teriam razão de ser.

O trabalho em grupo minimiza os possíveis efeitos negativos da imitação, uma vez que, segundo Menin, uma das formas de propiciar o desenvolvimento moral nas pessoas é confrontá-las com outros que estejam em estágios mais avançados do raciocínio moral. Nas atividades grupais, ao contrário, a prática da

cooperação torna-se necessária para o andamento dos trabalhos. Mas quando emergem do próprio grupo, elas adquirem uma legitimidade, uma respeitabilidade maior entre os alunos do que se fossem conselhos ou ordens do professor. O educador deve evitar o que em geral vem ocorrendo: “a transformação de trabalhos individuais em grupais, por exemplo, dar uma lista de questões para um grupo responder e, dentro deste, estas são divididas e ‘cada um faz o seu’ novamente!” (MENIN, 1996, p. 92, 93).

Essas propostas para o fazer moral encontram-se em outras alternativas pedagógicas, como a proposta por Araújo, do estabelecimento de um ambiente escolar cooperativo, visto como essencial para o estabelecimento de uma moral autônoma e do seu desenvolvimento intelectual, o que vai depender “de relações democráticas baseadas na cooperação, no respeito mútuo e na reciprocidade que estabelecem entre si crianças e adultos”. Nesse espaço

a opressão do adulto é reduzida o máximo possível, e nele encontram-se as condições que engendram a cooperação, o respeito mútuo, as atividades grupais que favorecem a reciprocidade, as ausências de sanções expiatórias e de recompensas, e onde as crianças têm oportunidade constante de fazer escolhas, tomar decisões e de expressar-se livremente [...] [este] “ambiente escolar cooperativo” não implica no “abrir mão da figura da autoridade moral e intelectual, não autoritária do professor como coordenador do processo educacional (ARAÚJO, 1996, p. 111 - 113).

Uma criança, que nos seus primeiros anos de vida não tem conscientização moral das regras, depois passa a segui-las em função de aspectos como a coerção externa. Nesse caso, ela obedece porque uma autoridade mandou. Só após passar por esse estágio, a criança poderá atingir o da autonomia, passando a seguir normas devido a um sentimento de obrigatoriedade para consigo mesma. Com a redução gradativa do egocentrismo da criança, tem-se também o surgimento da sua capacidade empática. Ser capaz de colocar-se no lugar do outro é essencial para que possa, no futuro, praticar a cooperação moral, base para uma consciência autônoma. E a evolução moral está intimamente relacionada com a interação da criança com o seu meio.

CAPÍTULO 4 - CONVERSANDO COM AS CRIANÇAS: MAIS UM PASSO PARA COMPREENSÃO DO PENSAMENTO MORAL

Este capítulo tem por objetivo apresentar alguns dados, os resultados e a análise dos dados obtidos a partir do estudo exploratório descrito na introdução. Ao todo entrevistamos 20 crianças. A tabela a seguir apresenta a identificação dos entrevistados.

Tabela 01 – Identificação, idade. Filiação e residência dos Entrevistados

Nome (fictício)	Idade (anos)	Familiare(s)	Residência (nome e número)
Aline (A)	10	Mãe - coordenadora do assentamento	Assentamento Rosário (1)
Beto (B)	8		
Carlos (C)	3	Pai (MST/CCTPA ¹²) e a mãe é aluna do Magistério da Terra.	Assentamento Padre Cícero. (2)
Daniel (D)	3	Primo de Carlos (C); filho de aluna do Magistério da Terra.	
Eduardo (E)	8	Filho de aluna do Magistério e do	Assentamento Rosário (1)
Francisco (F)	3	Pedagogia da Terra	
Gabriel (G)	7	Filho de atual educadora da Ciranda do CCTPA	Assentamento Resistência 1 (3)
Helena (H)	6	Filha de militante e coordenadora do CCTPA e da regio de Ceará Mirim	Parque dos Coqueiros (Natal) (4)
Irene (I)	6	Filha de coordenador do acampamento.	Acampamento Roseli (4)
Leandro (L)	7	Filho de coordenador do Acampamento	Acampamento Chico Santana (5)
Janete (J)	8	Filha de coordenador do Acampamento	
Márcio	7	Filho coordenador do Acampamento	Acampamento Chico Santana (5)
Naldo (N) ¹³	6	Filho coordenador do Acampamento	
Olívia (O)	6	Filha de ex-mitlitante (EJA)	Assentamento Riachão (6)
Pedro (P)	6		
Kelly (K)	8	Afilhado de militante (do CCTPA)	Assentamento Algas Vivas (7)
Roberta (R)	8		
Sandro (S)	8	Filho de ex- militante	Assentamento Resistência 2 (3)
Tatiane (T)	8	Filha de ex- educadora da ciranda	
Vanessa (V)	5	Filha de coordenadora do acampamento	Acampamento Resistência 1 (9)

¹² Centro de Capacitação e Treinamento Patativa do Assaré, em Ceará Mirim, antigo Colégio Agrícola.

A seguir apresentamos alguns os resultados obtidos na pesquisa, juntamente com a análise dos mesmos, com base na teoria apresentada no decorrer dos capítulos anteriores.

4.1. O PAPEL DA AUTORIDADE

Como foi visto, segundo Piaget, uma pessoa heterônoma está no período da consciência moral em que ela adota a moral “socialmente dominante” no seu meio e para La Taille o sentimento de obrigatoriedade se deve a força do externo, que a faz sentir-se obrigada a obedecer os valores, princípios e regras predominantes na sua comunidade, acatando aquilo que lhe é imposto no plano moral pelas esferas de sociabilidade que a cercam.

Para Piaget (1964) o egocentrismo é o segundo estágio de prática das regras. Ocorre de forma inconsciente. O “eu” da criança egocêntrica fica no centro da realidade, havendo indiferenciação entre o seu ponto de vista ou a sua ação com o(a) do outro. Há tanto a absorção inconsciente do grupo ao “eu”, como ela ignora o ponto de vista dos demais porque ainda não consegue se por num “olhar” distinto do seu. A criança ainda não é capaz de perceber a existência dos demais como distinta de si. Araújo (1999) ressalta que neste estágio egocêntrico a ação da criança gira em torno dos seus próprios interesses.

Pela faixa etária das crianças entrevistadas esperávamos que predominasse o pensamento heterônomo, o que de fato ocorreu.

Tomando como base os capítulos anteriores, apresentaremos os resultados de acordo com os aspectos ligados ao raciocínio interno da criança, como a forma de respeito (unilateral ou mútuo), o egocentrismo e o nível de sociabilidade que a criança estabelece com o meio. O respeito unilateral foi um ponto significativo presente nos depoimentos das crianças foram os indicativos de respeito para com uma autoridade.

Nas crianças menores, uma posição desfavorável ao prestar ajuda ao outro muitas vezes decorre de um egocentrismo característico que as leva a não abrir mão de algo (como tomar banho no rio, brincar). Por exemplo, na história em que as mulheres pedem ajuda às pessoas da carroça para levarem a macaxeira, Francisco (3 anos) disse que não ajudaria: “Dou não”, “porque agora a macaxeira é do boi” (de um animal pertencente à sua família). No lugar de ajudá-las, ele prefere dizer que chamaria seu pai para um passeio: “Painho, vamos pro Sertão agora”. Justifica também a decisão de não ajudar o professor a recolher os livros do chão dizendo: “Porque meu pai não deixa”. Aqui se tem explícito o respeito ao seu pai, que prevalece sobre a ajuda ao professor, ainda que a criança já freqüente a escola.

Como vimos, segundo Paiva e Pernambuco (2005), enquanto parte de uma unidade familiar a criança estabelece relações que fornecem sustentabilidade material e afetiva, compartilhando moradia, dividindo tarefas e trocando afetividades, culturas hábitos e regras, princípios e valores.

As famílias das crianças entrevistadas mais amplas que a nuclear. Percebemos que, das crianças que participavam do nosso estudo, quatro são de famílias acampadas, quatorze assentadas e uma residente na área urbana.

A unidade familiar “acampada” é mais ampla. As vivências propiciam a extensão de cada família (nuclear) para com as demais acampadas. Muitas vezes essa situação também se aplica aos assentamentos.

Assim, algumas das respostas apontam mudanças da decisão inicial, frente a presença de adultos ligados ao acampamento e ao assentamento e não apenas a presença do pai e da mãe.

Algumas respostas que expressassem o respeito para com outra autoridade, a do professor, também foram observados quando eles respondiam as questões ligadas às histórias em que o personagem que pede ajuda é um(a) professor(a).

Os nossos entrevistados já interagiam no espaço escolar – alguns só na ciranda, outros nesta e na escola formal. As dimensões morais do processo de

formação que marcam este espaço são mais amplas. Lembrando, o que estudamos no capítulo 2, quando enfocamos as unidades de sociabilidade, a escola a criança está imersa em relações sociais externas as familiares. Segundo Paiva e Pernambuco, a escola é um espaço de sociabilidade secundário se comparado ao da família. No ambiente escolar as crianças podem estabelecer relações sociais em um grupo mais amplo, em que as regras são mais formalizadas do que na família. Além disso, há regulamentos, e uma maior definição e hierarquização das relações de poder e autoridade do que na família, “mais normativas do que afetivas” (PAIVA e PERNAMBUCO, 2005, p. 9).

Na história em que a professora pede ao aluno para ele guardar um pote de lápis (numa sala de aula do MST), Leandro (7 anos) respondeu que o aluno “guardava”, mesmo que nada acontecesse, “porque a professora pediu”. Ao ouvir essa história, Naldo disse que ajudaria, caso contrário ficaria de castigo. Ele disse que na sua escola “todo mundo sempre ajuda quando ela pede”. Márcio (7 anos) também optou por guardar o pote de lápis. Kelly (8 anos) disse que ajuda “porque ela tem que ajudar” a educadora.

Cerca de metade das crianças – Leandro (7 anos), Pedro (6 anos), Kelly (8 anos), Roberta (8 anos), Janete (8 anos), Gabriel (7 anos), Márcio (7 anos), Naldo (6 anos), Sandro (8 anos) e Tânia (8 anos) – apontaram o respeito unilateral para com o professor.

A maioria das crianças que participaram do nosso estudo também analisaram as situações se colocando no papel de educandos de escolas situadas em áreas urbanas e que não adotam a Pedagogia do MST. A partir disso, elas apresentaram decisões embasadas na coerção por parte de um educador(a) que valoriza mais a realização da tarefa do que a generosidade para com o outro. Elas explicitaram a idéia de que nas relações da unidade escolar o não cumprimento da tarefa implica em punição, enquanto não seriam punidas por atitudes não generosas.

Assim, considerando o espaço no qual se encontra, a criança lê, à sua maneira, as possíveis conseqüências de sua escolha. Já percebendo que escolher

ajudar crianças que trabalham numa escola do MST implica em decidir por algo valorizado no espaço. Percebe também que isso não deve ocorrer numa escola que não tem a participação e/ou não é do Movimento. Ela reconhece que os espaços têm normas calcadas em princípios e valores distintos, que podem ser opostos. O que não quer dizer que tenha consciência do projeto que fundamenta cada um desses espaços.

Podemos dizer que essa forma de pensar é típica do respeito unilateral, definida por Piaget (1973, 1974) como a primeira forma de respeito que a criança desenvolve. Neste caso ela recebe as normas advindas do meio que ela vive sem questionar o porque e a veracidade, das mesmas. Como nas respostas das entrevistadas, a criança decide o que fazer com base no respeito a um adulto, como ocorreu com os familiares e educadores envolvidos nas situações analisadas pelas crianças.

Percebe-se que as crianças assumem de forma heterônoma regras implícitas no ambiente familiar, que priorizam determinados valores em detrimento de outros. O que não quer dizer que esteja claro para a criança esse processo, às vezes nem mesmo a família tem consciência dele.

Como já vimos, o respeito unilateral se dá da criança para com uma autoridade, alguém em que ela confia, que lhe impõe as regras a serem seguidas (como pais e professores). Porém, o possível cumprimento da regra, imposta externamente, fica atrelado a presença ou a representatividade de quem a criança considere como autoridade. Neste caso, o respeito unilateral da criança para com família e o educador pode estender-se aos demais, aos mais velhos por exemplo, generalizando-o ao grupo a quem devemos obediência. Na mesma linha de raciocínio, esse respeito pode estende-se ao MST, podendo ocorrer acordos entre autoridades.

Segundo La Taille, o sujeito heterônomo não elege uma só autoridade, mas sim o modo como as pessoas de sua comunidade vivem, se comportam. A autoridade respeitada pela criança também acaba servindo de modelo para o comportamento dela, que também imita a pessoa respeitada.

O mesmo sujeito heterônomo é marcado pelo respeito típico de uma moral do dever, marcada pelo binômio medo/amor, que rege as relações de um sujeito egocêntrico. Como por exemplo, na nossa pesquisa houve a presença marcante do medo de ser punido/castigo no conteúdo de várias justificativas que as crianças entrevistadas. Vejamos algumas sínteses de alguns posicionamentos que podem evidenciar esse medo.

Quando falávamos com Francisco (3anos) sobre a bandeira do MST, ele disse ter uma na sua casa. Sua fala apontou regras quanto ao manuseio da bandeira: sua mãe (militante) não deixa, diz: “Não pegue não”. Se ele pegar, apanha, ela bate no seu braço.

A possibilidade de ser punido também evidencia-se na resposta de Sandro (7 anos), na história em que três crianças com fome pedem comida a duas crianças, que responde presença da mãe ele “dava” comida para as crianças, mesmo que só tivesse a sua comida, porque se ele não desse a mãe dele “brigava”.

Tânia (8 anos), ao ouvir a história em que as mulheres pediam ajuda para levar a macaxeira, respondeu desfavorável à ajuda. Se a história fosse com ela, “ia apanhar” caso não ajudasse. Sobre a mesma história, Vanessa (5 anos) respondeu de forma semelhante. Disse que a mãe daria “uma pisa” nela.

Os depoimentos de outras crianças também apontaram a presença da autoridade familiar respaldando a ajuda ao outro. Naldo (6 anos) se mostrou favorável a ajudar alguém em situação de perigo, com risco de machucar-se. Ele disse que se o homem (com camisa do MST) da história não ajudar o menino que está caindo da bicicleta, “o pai dele vai dá” nele. Do mesmo jeito, se a menina com vestido do MST não ajudar – pegando os livros do chão – “o pai dava nela”.

Roberta (8 anos) também decide “ajudar a professora”, porque senão ela “bota de castigo”. Tânia (8 anos) igualmente disse que se o personagem da história não obedecesse “à professora, (ela) brigava com ele”, “dizia pra ele ir pra secretaria”. Tânia disse: “No meu colégio, a gente acaba fazendo o que ela manda” – mesmo que tenha que chegar mais tarde em casa. Se isso acontece, a

mãe “não dizia nada não”.

Outras respostas evidenciaram a decisão da criança com base na coação familiar, só que respaldada por possíveis conseqüências positivas. O depoimento de Tânia (8 anos), aponta que as crianças não ajudam as que estão com fome porque a mãe não deixa. Em outra situação, se fosse com ela, “dava” comida às crianças com fome, mesmo que só tivesse a dela. Depois, diria a sua mãe que não comeu e explicaria o porquê. Para ela, sua mãe gostaria: “Três meninos com fome, claro que ia gostar”. A decisão da criança, baseada na idéia de que a mãe gosta de saber que seu(ua) filho(a) ajudou a alguém, também se evidenciou nas respostas de outras crianças. Eduardo (8 anos) falou da prestação de ajuda às mulheres (que pediram aos homens para levarem a macaxeira na carroça) como algo que a mãe dos personagens “ia achar bom”.

Consideramos que o conteúdo dos depoimentos descritos nos parágrafos anteriores como indicativos do efeito da coação de uma autoridade respeitada unilateralmente pela criança. Coação essa que implica numa imposição do grande ao pequeno, com conseqüências positivas ou negativas (como castigo, pisa, um elogio ou sorriso).

Por exemplo, percebemos outras respostas que podem demonstrar uma decisão pautada num acordo implícito entre os envolvidos, e não decorrente da coerção. Ajudar ao outro para vir a ser alguém bom é um exemplo destes casos. Para isso, tem que seguir certas normas, entre elas a de ajudar a quem precisa. Gabriel (7 anos) diz que a criança “boa” ajuda, caso contrário é ruim. Quando perguntamos a Olívia (6 anos) o que seu pai faria caso os personagens lhe pedissem ajuda na construção da casa, ela respondeu que ele ajudaria porque “é bom”. Na história em que as crianças pedem comida e moradia, Kelly (8 anos) assume posicionamento parecido: ela as abrigaria em sua casa, deixando-as “feliz”. A entrevistada disse que – caso precisasse - dividiria a sua cama com elas, “porque ela tem que ser boa (...) ajudar”, caso contrário, “as crianças vão ficar triste”.

No parágrafo anterior temos possíveis situações em que a decisão por

ajudar é ligada a generosidade. Considerando o ressaltado no capítulo 3, quando estudávamos a generosidade explicada por La Taille, as crianças que participaram do nosso estudo estão potencialmente na fase de *despertar do senso moral*, tendo condições de diferenciar ações fundamentadas na generosidade daquelas cuja base é a obediência a uma regra justa (calcada na virtude da justiça).

Outra situação é a de ajudar porque a personagem pediu “por favor”, como apontou Eduardo (8 anos), para levar a macaxeira (na carroça). A presença da força da autoridade da mãe continua, tendo uma consequência positiva: “acho que ia achar bom”. Helena (6 anos) também disse que ajudaria as mulheres “porque elas pediram” (aos homens da carroça para levar a macaxeira). Em outra situação – a das crianças pedindo comida às duas crianças do MST –, Helena diz: “Acho que eles vão ajudar”; “porque eles tão pedindo ajuda”. Naldo (6 anos) também disse que os homens vão levar a macaxeira, ajudando as mulheres porque elas pediram. Se fosse Naldo, ele “ia levar”, “porque a mulher pediu”. O mesmo ocorre com Vanessa (5 anos) que disse que o homem – que está “cortando, ó trabalhando na roça” – foi ajudar na construção da casa porque “eles chamaram pra ajudar aqui ó”, na casa. Se fosse Vanessa, ela também ajudaria a alguém que pede. A figura a seguir remete às respostas citadas até então. Nestes casos, as crianças podem considerar o pedido de ajuda do outro como uma das condições necessárias para decidir ajudá-lo. Por trás disso pode haver implícito um acordo mútuo: ajudarmos a quem pede ajuda porque quando precisarmos vamos ser ajudados.

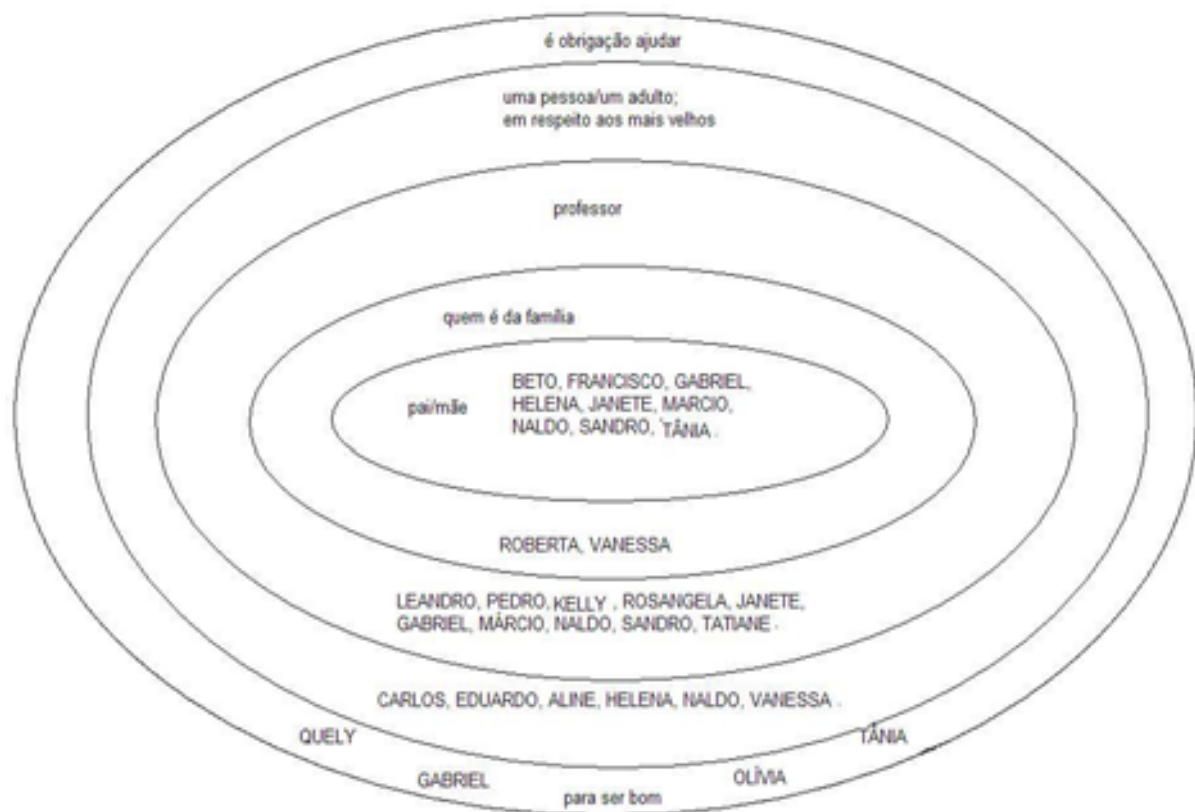


Ilustração 16 – A autoridade respeitada pelas crianças: Síntese das respostas

Elaborado por: Nilvania Santos

Como apontamos no capítulo três que existem outros fatores além do castigo ou o medo de perder o amor e proteção. Contudo, por outro lado, a obediência pautada no controle externo ainda tem efeito. Isto pode justificar porque em muitas das respostas analisadas a coação é um dos eixos das decisões dos entrevistados. Em geral, é a partir de onze anos – idade ausente entre os nossos entrevistados – que se torna possível praticar regras com base no sentimento de responsabilidade decorrente do predomínio das relações de cooperação, como vimos em Piaget.

O fato de querer ser bom (perspectiva ética), visto em poucas respostas, também pode repercutir na futura capacidade empática da criança. Quando a criança obedece a regras, como “respeitar os mais velhos” ou ajudar o outro para

se tornar uma pessoa boa – posturas ainda voltadas ao auto favorecimento – faz uma ponte para essa capacidade.

4.2. A EMPATIA

A criança que hoje é generosa porque alguém mandou, amanhã pode ser boa, colocando-se no lugar do outro e percebendo que ele realmente precisa de ajuda, há veracidade no seu pedido de ajuda. Esse é o desafio da formação moral.

Lembramos que a postura moral da criança também depende do que as pessoas que ela respeita fazem. O comportamento moral da pessoa adotada como modelo é essencial para a criança decidir o que fazer e/ou praticar a ação moral. Implicando em decisões e ações que nem sempre são as desejadas pela autoridade. Ter oportunidades de relacionar-se com pessoas que fazem uso apropriado da empatia, a chamada simpatia (LA TAILLE, 2006), é essencial nesse processo.

Nas falas de algumas crianças percebemos uma possível empatia – capacidade da criança já ser capaz de colocar-se no lugar do outro: Aline (10 anos), Eduardo (8 anos), Helena (6 anos), Leandro (7 anos), Marcio (7 anos), Olívia (6 anos), Pedro (6 anos), Kelly (8 anos), Roberta (8 anos), Vanessa (5 anos) e Tânia (8 anos).

Na história que duas mulheres pedem aos homens para levar a macaxeira, Aline respondeu favoravelmente à ajuda, colocando-se no lugar das mulheres. Kelly também demonstra capacidade empática porque respondeu dizendo: “Eles desceram e botaram aí. E elas começam a descascar a mandioca”. Isso “porque elas não tinham carroça” (Kelly).

Eduardo relata uma situação em que deu água a um morador do seu assentamento que passava na frente de sua casa. Ele justifica a ajuda devido ao homem “está precisando”, “com sede”. Na história que três crianças pedem comida a duas moradoras de um assentamento, nove entrevistadas (Aline, Helena, Isabel, Olívia, Pedro, Kelly, Roberta, Sandro e Tânia) disseram que a

ajuda deveria ocorrer porque quem pedia comida tinha “fome”. Os entrevistados decidiam pela ajuda após analisar a situação da perspectiva do outro que não tinha o que comer e/ou beber.

Quanto à idéia que as crianças têm a respeito da reação da família ao verem-nas dando comida a crianças que tem fome, Tânia disse: “Eu acho que ela [sua mãe] ia gostar (...) três meninos com fome, claro que ela ia gostar”. Janete inicialmente decidiu que não daria sua comida para crianças com fome – diria “que eu não tenho”. Ela mudou de idéia quando pedimos que se analisasse uma situação que se passa com a presença da mãe: se ela mandar dar a comida, Janete obedece.

Na história em que um homem (vestido com roupa do MST) vê uma criança caindo da bicicleta, Leandro decide ajudá-lo para que não machuque “o braço”. Pedro, Vanessa e Sandro disseram que a ajuda é para que a criança não caia. Roberta também concorda que ajuda para que a criança não se machuque com a queda.

Essa capacidade de pôr-se no lugar do outro também se evidenciou quando Marcio, Sandro, Olívia, Pedro e Vanessa responderam às perguntas da história em que o cachorro está pendurado num galho, podendo cair a qualquer momento. A ajuda ocorre para evitar “um acidente”, como disse Vanessa. Carlos seguraria o cachorro “porque esse aqui é um cachorro daqui ó”.

Para Leandro, se ajudasse “o cachorro mordida o braço dele”. Naldo afirmou que não ajudava porque se machucaria, “ia pro hospital” quando o animal caísse em cima dele. Olívia não ajudaria se o cachorro não fosse conhecido: “Ele pode morder”. Roberta disse que não seguraria o cachorro “porque eu não sabia de quem era” (se o cachorro a ser ajudado fosse desconhecido – não familiar).

Percebe-se que há valorização da ajuda a quem precisa de alimento, de um auxílio necessário para um bem-estar mínimo. Também há empatia favorável à ajuda para com os que estão correndo risco de se machucarem. Outros restringem esse auxílio aos conhecidos, a quem faz parte da família, ao espaço onde moram. Percebe-se um risco à saúde, a criança decide por não ajudar.

A empatia é essencial para que a criança possa decidir ajudar alguém,

deslocar-se, refletir sobre as possíveis conseqüências de não ajudar o outro. Raciocínio análogo é o de ficar sem comer e dar a sua comida para alguém com fome. São decisões que trazem implícita a generosidade, mesmo que não se tenha consciência que isso se deve a uma valorização social.

Ao ligarmos esses momentos que as crianças se colocam no lugar do outro, com o nosso terceiro capítulo, concluímos que a maioria das crianças do nosso estudo emitiram depoimentos com indícios que se encontram na fase do despertar do senso moral, estudado em La Taille (2006): elas têm uma disposição para se comover com os estados alheios, que mais tarde se transforma em empatia, graças a aspectos como a descentração e a sensibilização moral.

Essa disposição para se comover com a situação do outro também é uma dos motivos que levaram as crianças a decidirem ajudar no trabalho dos outros, como visto a seguir. A valorização social do trabalho também vai ser essencial neste processo.

Como mostra o anexo 1, numa das histórias contadas para as crianças, focalizou-se o trabalho do personagem (na roça) e de terceiros (construindo uma casa) que pediam ajuda. Partindo das respostas, percebemos que algumas vezes, as crianças decidem auxiliar no trabalho do outro, em detrimento do seu. Isabel justifica a ajuda dizendo que é porque eles precisam. Para Aline, disse que ajudaria porque o outro está numa tarefa que dá trabalho. O mesmo disse Roberta, após comparar as duas atividades envolvidas. A casa, como diz Sandro, “é difícil fazer”. Pedro também se apresentou favorável à ajuda na construção da casa, se fosse com ele ajudaria “porque era muito pesado”.

Perguntamos o que aconteceria quando a família do homem da roça soubesse da ajuda, que implicaria em deixar o seu trabalho. Roberta disse que não aconteceria nada com o personagem. Já, para Sandro, se a situação se passasse com ele, seu pai “ia brigar”, mandaria ele “voltar”, e ele “voltava” (obedeceria).

Ao responderem às questões nessa história, Beto (8 anos), Helena (6 anos), Naldo (6 anos), Aline (10 anos), Janete (8 anos) e Eduardo (8 anos) disseram estar trabalhando na roça, como respaldo para a decisão de não ajudar

os outros na construção da casa. Como justificavas, tem-se: “se fosse minha mãe dava uma pisa neu” (Beto); “está alimpando o roçado” (Naldo); “porque o dele é mais trabalho” (Aline); e “deve trabalhar [no roçado]”, “porque tem muito” trabalho (Janete).

Eduardo resolveu o impasse de uma forma diferente. Mais flexível, o seu trabalho é prioritário, mas se já tivesse feito uma parte de sua tarefa, deixava o restante para depois e ajudaria. Ele relatou casos em que seu pai ajudou aos amigos do assentamento – tendo que parar o seu trabalho –, para “desatolar o trator”, levar o boi para ajudar o homem que estava precisando de ajuda, com a carroça quebrada. Ele também ajudou.

Após se colocarem na situação do outro, algumas crianças fizeram a opção por realizar o trabalho mais pesado (segundo os critérios delas). Deixar o seu trabalho (na roça) para ir ajudar outras pessoas (na construção de uma casa) nem sempre é uma tarefa fácil. A possível reação da família também pode interferir na decisão da criança, e/ou uma comparação entre os dois tipos de trabalho fundamentaram suas respostas. Assim, ser capaz de colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo, a partir da situação em que encontra, não significa se mostrar favorável a ajudá-lo, principalmente se exigir da criança que ajuda abrir mão de algo. Neste caso o egocentrismo, juntamente com o papel da autoridade, pode predominar no equacionamento moral.

Outro ponto evidenciado em algumas respostas das crianças: a amizade. Mostrar-se favorável a ajudar no trabalho do outro, mesmo que para isso tenha que deixar o seu, pode significar a empatia para com o outro. Aquela empatia que pode perpassar as trocas estabelecidas entre amigos, que em algumas entrevistas foram apresentadas como justificativas para ajudar o outro, como disseram Kelly e Tânia.

A empatia pode se pautar na amizade, no compromisso estabelecido mutuamente entre as amigas, como sugeriu a resposta de Kelly, ou, ainda, em regras implícitas como as apontadas por Tânia: o personagem (homem do MST) “vai ajudar ele” (o menino que caiu da bicicleta) porque se não, “quando o homem fosse cair, ele também não ajudava”.

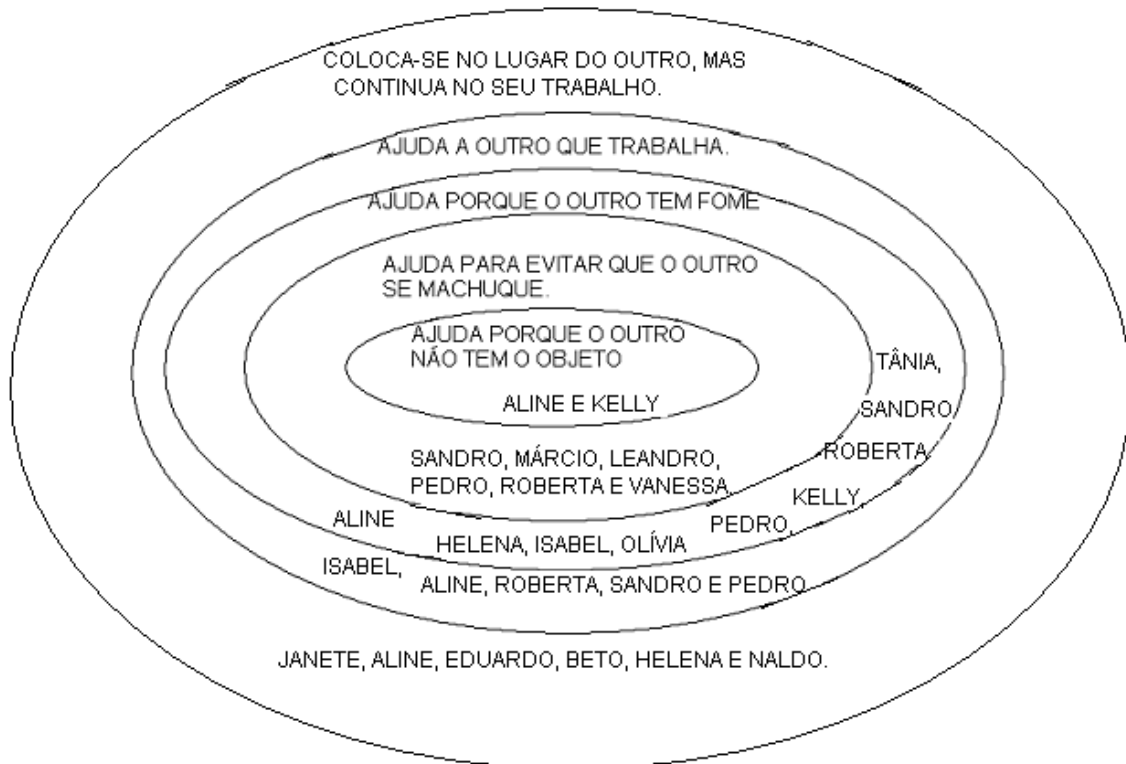


Ilustração 17 – A Empatia
Elaborada por: Nilvania Santos

4.3. O MST

Agora voltaremos nossa atenção para as respostas das crianças quando lhes apresentamos histórias e questões que envolveram: (1) a identificação de símbolos do MST, para compreender a familiaridade delas com esses; (2) estudar e analisar suas respostas que envolvessem o comportamento de personagens identificados como sendo do Movimento, e (3) comparações das posturas desses personagens com as de outros que não seriam do MST.

Nas histórias que contamos às crianças, usamos cenas marcadas com a presença do MST para verificar se elas a identificam. Sempre que a cena trazia a

imagem de um homem vestido com a camisa do MST, Carlos (3 anos) identificava-o como sendo seu pai, militante. Quando essa criança visualizou o símbolo do Movimento (desenhado nos cartões), pronunciou palavras de ordem, associando-as ao estímulo (símbolo do MST), aprendidas na família e em espaços como o do CCTPA, durante momentos de formação e na mística. O mesmo aconteceu com seu primo Daniel (3 anos) que, ao se ver diante de símbolos do Movimento expostos nas gravuras dos cartões, disse a palavra “Brasil”¹⁴ e comentou que viu a bandeira na casa dele.

Eduardo (8 anos) e seu irmão Francisco (3 anos), Gabriel (7 anos), Leandro (7 anos), Márcio (7 anos), e Helena (6 anos) também reconheceram os símbolos do Movimento (bandeira, camiseta). Algumas crianças, como Márcio, mencionaram que seus pais têm a bandeira do MST em casa. As crianças identificam o MST dentro da sua ótica relacionada às suas vivências, nas quais poderiam ver símbolos, presenciar e/ou vivenciar momentos singulares ao Movimento.

Algumas, como Isabel, conceberam o MST a partir do espaço onde residem, ou de parte dele. Como ela mencionou, o acampamento é um lugar bom, porque tem espaço para brincar; por isto gosta de lá, apesar de morar em um povoado (área urbana). Vanessa identifica “uma bandeira” de um dos cartões como aquela colocada no meio do acampamento onde ela mora – “dá a mão para todo mundo ali, tá voando assim”; ela disse também que é isso que seu avô costuma dizer.

Outras crianças – Janete, Marcio, Pedro, Tânia, Naldo, Olívia e Sandro – identificaram o MST tanto nos espaços da unidade familiar como no da escolar. Os símbolos, personagens e espaços das cenas foram vistos como momentos escolares do CCTPA, chamado várias vezes pelos entrevistados como Colégio ou Escola “Agrícola”, o “colégio do Altair”, um militante.

Diante do cartão que traz o desenho de crianças brincando de roda ao

14 Sendo interessante ressaltar que essa imitação, o grito de “Brasil” ao ver a bandeira do MST, repete uma ação aprendida a partir da imitação em momentos anteriores. Não é uma imitação passiva, como vimos no capítulo anterior. É uma imitação de alguém respeitado pela criança, calcada num tipo característico de raciocínio.

redor da bandeira, Pedro respondeu que elas estavam “desenhando”...“a bandeira do MST” como aquela pintada na parede da ciranda do CCTPA. Kelly as descreveu como Sem Terrinha, que “estão junto (...) cantando [suas] músicas”, felizes e gratos “pelo trabalho delas”. Outras crianças (Daniel, Sandro, Tânia e Vanessa) também perceberam que os personagens brincavam em volta da bandeira do MST.

Houve a identificação com o Movimento na cena em que uma criança cai da bicicleta e um homem vestido com camisa do MST está próximo dela. Olívia o reconhece como sendo “do MST”; Roberta o vê como alguém “da escola”, do CCTPA, mesmo local em que ela diz ter visto a bandeira do Movimento, “na Ciranda”. Segundo Sandro, o personagem é do “agrícola”, porque “ele é parecido” “a cara” e “a perna”. Vanessa também o vê como alguém desse Centro de Capacitação “porque tem essa camisa (...) de lá”.

No cartão que traz a foto de crianças participando de um mutirão, Sandro disse que “os homens, os meninos estão plantando” no CCTPA. Para Gabriel e Renata, a cena se passava no espaço da Ciranda desse Centro de Capacitação, local onde Renata disse que os personagens estavam “aguando as plantas e tão plantando os coqueiros”. Vanessa identificou uma das crianças da foto como sendo uma colega da sua Ciranda, a Olívia, que participou do nosso estudo. É importante lembrar que, como visto no anexo 1, a ilustração foi retirada do livro “Estórias de Rosa”, do MST, numa atividade que envolvia outras crianças, em outro espaço (diferente da Ciranda do CCTPA), no qual não havia a exposição de símbolos do Movimento.

Algumas crianças também indicaram a fonte bibliográfica de algumas ilustrações, contidas nos cartões que usamos durante a entrevista. Olívia, sobre o cartão que traz crianças brincando de roda, mencionou que o desenho era do livro “Estórias de Rosa” (MST, 1998c). Na história das crianças que pedem comida, Vanessa reconheceu os desenhos dizendo que os viu “na Ciranda” (no desenho da parede). Kelly também disse que viu o desenho “lá na Ciranda”, “eu vi uma menina e uma menina”, elas “moram em Ceará-Mirim, no Colégio”. Em outra cena, que mostra crianças no mutirão, ela diz que os personagens estão plantando “no

colégio” (o CCTPA), na sala de aula da “escola do Altair”.

A partir de seus pais e educadores, os filhos de militantes podem ter oportunidades não só para identificar como também respeitar esse Movimento, favorecendo a incorporação de regras básicas para que isso seja possível. Quando essas autoridades levam suas crianças nas ações do Movimento, dão a elas oportunidades de presenciar e viver momentos chave das ações essenciais à formação moral de um Sem Terra, em particular do militante. É essencial a atenção à frequência e à qualidade das ações desenvolvidas com esse objetivo.

Não basta só ler (em símbolos) o MST, é preciso aprender a respeitá-lo e não só conhecê-lo (seus princípios, regras, valores). A opinião da criança acerca da postura dos militantes, das pessoas ligadas ao Movimento, assim como dos seus espaços é uma das chaves de construção dessa respeito. Daí optamos por algumas das histórias com personagens do MST. Para compreendermos até que ponto pertencer ao Movimento é um aspecto essencial à decisão das crianças, analisamos as respostas às questões com personagens e/ou espaços desse Movimento, comparando-os com aquelas que envolviam a postura de quem não pertencesse a ele.

Gabriel (7, anos), Marcio (7 anos), Pedro (6 anos) (assentamento), Kelly (6 anos), e Eduardo (8 anos) defenderam que quem é do MST é favorável à ajuda, diferente daquele que não é do Movimento. Eduardo narrou uma situação em que estava indo à ‘bodega’, junto com outra criança: “Passou um careca por ele. O menino caiu, ba! Arranhou-se todo e o homem não fez nada”.

Olívia (6 anos) apresenta posição semelhante ao responder as questões da história em que o menino cai da bicicleta. Para ela não haveria ajuda caso o adulto não fosse do MST: “Ele ia passar como se nada tivesse acontecido”. Helena também demonstrou posição análoga, na história que envolvia o pedido de ajuda para construir a casa: “quem é do Movimento ajuda mais” do que quem não é, “porque já sabe”, já domina, o conhecimento necessário para construir uma casa.

Outras crianças também disseram que as pessoas que ajudam são as do MST e/ou do assentamento. Pedro apontou a ajuda entre aqueles que moram

no espaço, independente de ser ou não do MST, de estudar ou não no CCTPA. Mas o auxílio não seria dado por alguém que morasse na cidade.

Analisando a resposta de Tânia (8 anos) e Vanessa (5 anos) *conhecer o outro* (a familiaridade da criança com quem precisa de ajuda) implica em para decidir-se pela ajuda. Para Tânia se quem passa próximo a um menino que cai da bicicleta é desconhecido, não haverá ajuda. É possível dar comida a pessoas da Ciranda, do CCTPA, explica Vanessa, dizendo à sua mãe: “Esse aqui é da Ciranda”, ela não reclamaria.

Esses são indícios de que, para a criança, deve-se ajudar a quem é do seu espaço familiar, que para elas é o acampamento, do assentamento, ou, ainda, quem é do Movimento.

Gabriel diz que os do MST “são legal”, “aqui tem computador, moto”. Em outro trecho da entrevista, Gabriel relata que sua tia não é do MST, mas gosta de ajudar, e concorda que a ajuda deve se dar independente de a pessoa auxiliada estar ou não com a roupa do Movimento.

Com outra criança Helena houve relatos de vivências em que pertencer ao grupo de amigas, sejam do MST ou não é importante na tomada de decisão sobre a ajuda. A necessidade de ajuda também define a sua decisão, o personagem ajuda ao professor que apanha livros do chão porque havia muito material para recolher do chão. Para ela, a ajuda que uma criança presta ao homem, pegando o chapéu dele, ocorreria mesmo se ela não fosse do MST.

Naldo, Kelly e Roberta também expressaram que o personagem da história ajudaria “a pegar os livros”, mas não apenas por ser do MST. Pontos como o querer ajudar e/ou ser bom foram algumas das justificativas para isso. Roberta também ajudaria porque “o chapéu ia voar”, mesmo que isso implicasse em atravessar um rio, por exemplo. Kelly disse que as crianças do CCTPA são melhores “porque são felizes”, “porque são crianças boas”.

A maioria dessas crianças estuda em escolas que não são do MST. A escola não só têm força nas tomadas de decisões delas como é tida como um espaço com regras distintas daquelas da Ciranda do CCTPA. Pode se não prestar ajuda a um homem que está pegando livros caídos no chão porque a criança não

tem respeito por esse homem. na Ciranda do CCTPA, mas culminaria em castigo caso o fato se passasse na escola. Foi desse ângulo que Roberta analisou a situação.

Sandro também apresentou posicionamentos diferentes, a partir do espaço no qual ocorressem. Ele concordou que participaria de um mutirão na Ciranda do CCTPA, parando de fazer o dever para ajudar. Porém, se a situação fosse na sua escola, não ajudaria. Disse: “Porque eu tenho que fazer o dever”. As normas de cada um dos espaços – da escola ou da ciranda do CCTPA – repercutem na sua decisão final.

Como diz Tânia, para evitar a punição “no meu colégio, a gente acaba fazendo o que ela manda”. Pode-se ver essa mesma idéia em respostas de Olívia, Roberta, Vanessa, que também decidiram pela ajuda ao outro (como recolher os livros caídos no chão ou guardar o pote de lápis) porque é uma professora. Ajudando, independe dela pedir ou não, de ser do Movimento ou de ensinar em espaços do MST. Aqui podemos ter respostas que evidenciam o respeito unilateral, a coerção e o medo de perder o amor do respeitado num espaço significativo para a criança como a escola.

Como diz Piaget (1994, p. 101) “o verdadeiro problema não é aceitar ou repetir os resultados da experiência mas saber como situá-los no conjunto da vida real da criança.”

Os discursos dos entrevistados indicam que, o espaço social no qual a situação se passa como um dos aspectos chaves para a resolução de um dilema moral, mediante um equacionamento moral.

Se a autoridade familiar influencia na tomada de decisão da criança, então para que ela respeite outros espaços, como o do MST, também deve assumi-los como autoridade e/ou seguir regras da família e necessárias para que tal respeito ocorra – assumindo-o porque seu familiar o valoriza. Já no período posterior do desenvolvimento, a criança aponta uma maior flexibilidade – de justificativas para decidir o porquê e quem, com gradativa diminuição da força da autoridade.

Quando a criança passa a conviver em outro espaço social, como o escolar, passa a estabelecer relações sociais distintas das que estabelece na

família, mas continua a haver predomínio do respeito à autoridade como determinante das suas decisões.

No espaço da escola, as decisões das crianças se respaldam nas regras preventivas e/ou remediativas. A punição é vista pelo educando como uma consequência do não-cumprimento de normas ligadas à justiça, como a de obedecer à educadora. Semelhante é a sua obrigação como filho; a obrigação de cumprir suas responsabilidades (seguir normas) de educando tem peso maior na sua tomada de decisão do que a de ser bondoso. Se a criança tem que decidir entre o cumprimento dessa obrigação e a solidariedade para com o outro, ela decide por fazer a tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionamos na introdução, nosso trabalho teve como objetivo realizar um estudo voltado à compreensão do raciocínio moral de crianças sem-terra, estudando, particularmente, a construção das regras essenciais à construção de princípios e valores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Para tanto, voltamos nosso olhar para dois aspectos: as características singulares do meio em que a criança vive, no nosso caso, marcado pela presença do MST; a forma como ocorre o processo de construção do pensamento moral da criança para a formação de regras, princípios e valores.

À medida que realizávamos nosso estudo, novos questionamentos iam surgindo, norteando nossos passos. Foi isso que ocorreu enquanto observávamos as crianças nas suas cirandas e quando começamos a analisar as respostas daquelas que entrevistamos. De maneira nenhuma realizamos um estudo que nos trouxe todas as respostas aos nossos questionamentos, nem poderíamos, mas conseguimos trabalhar pedaços de “argilas” que obtivemos e nos permitiram desenvolver algumas conclusões e considerações sobre o tema estudado. Temos consciência de que este trabalho se fez a partir de um determinado olhar, espaço e tempo, sendo uma leitura de “um recorte” que fizemos, merecendo, assim, cuidados quanto à generalização dos nossos resultados.

Percebemos que um espaço de sociabilidade essencial à tomada de decisões morais de qualquer criança é a família. Espaço este em que se desenvolvem relações de respeito entre ela e alguns familiares, os quais têm força junto as decisões morais que a mesma tenha que tomar. Para a maioria das respostas das crianças do nosso estudo, foi o respeito unilateral que sustentou

suas decisões.

Percebemos que as decisões morais das crianças são tomadas através de equacionamentos que consideram os envolvidos (individual e socialmente) na situação, e outros aspectos, como o papel que ela própria desempenha na experiência em questão. Essas crianças podem, dessa forma, assumir inúmeros papéis, como os de filho (a), irmã(o), sobrinho(a), educando em diferentes espaços.

Sendo filho de uma família acampada ou assentada, a criança é parte de uma família do campo, a qual assume características distintas da família nuclear tradicional. Vimos, no segundo capítulo, como Meyrs e Paiva ressaltam singularidades das famílias do campo, enquanto prestação de ajuda aos vizinhos, considerados familiares. O limite da família ultrapassa a fronteira genética e se delimita a partir do momento sócio, histórico e cultural que estão vivendo, estabelecido a partir da necessidade e do projeto de vida que buscam, do projeto de vida que adotam. Mesmo assim, não podemos considerar as crianças sem-terra como pertencentes a um “bloco homogêneo” de famílias sem-terra. Diferenças existem, tanto do ponto de vista social como o das características individuais das crianças.

A criança que vive o momento do acampamento tem oportunidades diferentes de interagir com representantes, momentos e espaços do MST daquela criança que é de uma está assentada. As relações que ela estabelece com as pessoas e o Movimento permitem momentos de interação entre os envolvidos em que várias aprendizagens podem ocorrer e que nem sempre ocorrem da mesma forma e frequência quando passam para a situação de assentadas.

Se considerarmos que as crianças acampadas têm mais oportunidades de verem seus familiares ajudando os outros e/ou de serem ajudadas do que as crianças que já estão assentadas, ou ainda das da cidade, elas têm oportunidades de vivenciar experiências de solidariedade do que as que já estão assentadas que vivem num contexto em que o nível de colaboração entre os moradores diminui e cada família passa a viver independentemente da outra, predominando muitas vezes valores individualistas.

No acampamento, momento em que a presença do MST se faz mais necessária, em que a distribuição espacial e social permite uma maior interação, troca, organicidade entre os acampados, a criança tem maiores oportunidades de vivenciar regras básicas para a construção de valores - como solidariedade, disciplina e terra - do que quando está assentada, momento em que as famílias podem se voltar mais para a questão da individualidade como grupo menor, nuclear, enfatizando valores individualistas.

Muitas vezes, a família serve de elo para a criança estar nos espaços próprios do MST. Algumas crianças têm a oportunidade de interagir com pessoas e espaços singulares a este Movimento. O que lhes proporcionam oportunidades para vivenciarem momentos essenciais à formação de um Sem Terra, oportunizam condições para o desenrolar do respeito da criança pelo MST, para a adoção da moral (regras, princípios e valores) e de uma ética (a de vir a ser Sem Terra), defendidas pelo MST. Percebemos isso ao observarmos as crianças participando das místicas, cantando o hino do Movimento.

As crianças do nosso estudo eram filhas de pessoas que estavam em constante troca com o Movimento, seja como coordenadores de acampamentos/assentamentos, ou como militantes. Devemos lembrar que a questão não é só ser filha de um Sem Terra, mas ainda ter oportunidades de acesso aos espaços e vivências do Movimento, oportunizadas pelo familiar ou conhecidos, como mediadores deste processo.

Um aspecto essencial na tomada de decisão da criança é o espaço no qual se passa a situação por ela analisada. Se for na unidade escolar, é necessária a presença da autoridade escolar para que ela obedeça a uma regra. A maioria das crianças que entrevistamos estudavam em escolas que não eram do Movimento. Enquanto estudantes de escolas que não são do MST, possivelmente as decisões da criança se atrelam ao obedecer regras que foram estabelecidas com base em valores distintos dos do Movimento.

A luta do MST é para oferecer uma Pedagogia do Movimento. Ainda há muito que fazer para que consigam o respeito por parte das crianças, essencial para que comecem a adotar regras básicas à adoção de seus princípios e valores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de Araújo. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, Lino de Macedo et al (Org.). **cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 105-136. (Coleção Psicologia e educação).

_____. **Conto de escola**: a vergonha como um regulador moral. São Paulo: Editora Moderna /Universidade de Campinas, 1999.

AZEVEDO, Alessandro Augusto. **Começou assim**: Narrações da Reforma Agrária no RN. Natal: EDUFRN, 2004.

BAHIA, Celi da Costa Silva. Acampamento educativo como espaço de desenvolvimento da criança e formação do educador infantil. In: BAHIA, Celi da Costa Silva; FELIPE, Eliana da Silva; PIMENTEL, Olinda de Souza (Org.). **Práticas pedagógicas em movimento**: infância, universidade e MST. Belém: EDUFPA, 2005. p. 31-56.

BOFF, Leonardo; BETO, Frei; BOGO, Aldemar. **Valores de uma prática militante**. São Paulo: MST, 2000. (Consulta popular Cartilha, n. 9)

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem-terra**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LLEWELEY, C. e GORDON, M. **Quer uma mãozinha?**: aprendendo sobre colaboração. São Paulo: Scipioni, 2004

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, Lino de Macedo et al. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104. (Coleção Psicologia e educação).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. **Educação infantil**: construindo uma nova criança. São Paulo: Setor de Educação do MST, 1997. (Boletim da Educação, n. 7).

_____. **Estórias de Rosa**. São Paulo: Setor de Educação do MST, 1998.

_____. **Crianças em movimento**: as mobilizações infantis do MST. São Paulo: Setor de Educação do MST, 1999. (Fazendo Escola, n. 2).

_____. **Nossos valores**. São Paulo: MST, 2000. (Pra Solettrar a Liberdade, n. 1).

_____. **Escola itinerante**: uma prática pedagógica em acampamentos. São Paulo: Setor de Educação do MST, 2001. (Fazendo Escola, n. 4).

_____. **Somos sem terra**. São Paulo: MST, 2002. (Pra Solettrar a Liberdade, 2).

_____. **Educação Infantil**: movimento da vida dança do aprender. São Paulo: Setor de Educação do MST, 2004. (Caderno de Educação, n. 12).

_____. O que queremos com as escolas dos assentamentos: Caderno de Formação, n. 18. In: _____. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2001. São Paulo: Setor de Educação do MST, 2005a. p. 31-38. (Caderno de Educação, n. 13). Edição especial.

_____. Princípios da educação: Caderno de Formação, n. 8. In: _____. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2001. São Paulo: Setor de Educação do MST, 2005b. p.159-181. (Caderno de Educação, n. 13). Edição especial.

_____. Como fazer a escola que queremos: Cadernos de Educação, n. 1. In: _____. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2001. São Paulo: Setor de Educação do MST, 2005c. p. 51 - 82. (Caderno de Educação, n. 13).

Edição especial.

_____. Como fazemos a escola de educação fundamental: Caderno de Educação, n. 9. In: _____. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2001. São Paulo: Setor de Educação do MST, 2005d. p.199-232. (Caderno de Educação, n. 13). Edição especial.

_____. Escola, trabalho e cooperação: Boletim de Educação, n. 4. In: _____. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2001. São Paulo: Setor de Educação do MST, 2005e. p.89-104. (Caderno de Educação, n. 13). Edição especial.

_____. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2001. São Paulo: Setor de Educação do MST, 2005f. (Caderno de Educação, n. 13). Edição especial.

_____. Como deve ser uma escola de assentamento: Boletim de Educação, n. 1. In: _____. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2001. São Paulo: Setor de Educação do MST, 2005g. p. 39 - 50. (Caderno de Educação, n. 13). Edição especial.

_____. Como fazer a escola que queremos: o planejamento: Caderno de Educação, n. 6. In: _____. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2001. São Paulo: Setor de Educação do MST, 2005h. p.105 - 136. (Caderno de Educação, n. 13). Edição especial.

_____. Escola Itinerante em acampamentos do MST: coleção fazendo escola, n. 1. In: _____. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2001. São Paulo: Setor de Educação do MST, 2005i. p. 185 - 199. (Caderno de Educação, n. 13). Edição especial.

MYERS, David G. **Psicologia social**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1999.

PAIVA, Irene de. **Os aprendizados da prática coletiva**: assentados e militantes no MST. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2003.

PAIVA, Irene de; PERNAMBUCO, Marta; ALMEIDA, Maria C. **Educação e Realidade**: interdisciplinar. Natal, RN: EDUFRN, 2005.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1964. (Trad. da 3. ed.).

_____. **A representação do mundo na criança**. Aparecida/SP: Idéias & Letras, 2005.

_____. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Seis estudos de psicologia**. 21. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, Lino de Macedo et al (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1 - 36. (Coleção Psicologia e educação).

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärber. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SILVA, Andréa dos Santos et al. Práticas Vividas no contexto da educação infantil. In: BAHIA, Celi da Costa Silva; FELIPE, Eliana da Silva; PIMENTEL, Olinda de Souza (Org.). **Práticas Pedagógicas em Movimento**: infância, universidade e MST. Belém: EDUFPA, 2005. p. 57 - 72.

ANEXOS

ANEXO 1

DESCRIÇÃO DO(S) AMBIENTE(S) DA(S) CIRANDA(S): slides de observações

1) O ambiente da ciranda do Assentamento 1º de Janeiro (Palmeiras do Tocantins -TO)

No dia 1º/02/06, cheguei à ciranda por volta das 8h15min. A professora, junto com a coordenadora, me convidou para sentar à mesa (duas mesas pequenas juntas uma da outra), ao redor das quais sentavam os alunos – em cadeirinhas de tamanho apropriado para os mesmos.

Dos 14 alunos do turno da manhã, no dia 1º/02, estavam 9: 4 tinham quatro anos, 4 tinham três anos e 1 tinha cinco anos.

Atividades pedagógicas

Nesse dia 1º/02/06, a atividade era feita tendo como recurso uma caixa de lápis de pintar e uma cola branca. A professora distribuiu um lápis por aluno. À medida que eles iam pintando, ela ia trocando de lápis entre eles, que pintavam em silêncio. A distribuição dos alunos ao redor das duas mesas poderia facilitar o trabalho em grupo e, por exemplo, uma divisão cooperativa dos lápis entre os alunos. No entanto, o processo foi centrado na professora, que a cada pedido de um aluno fazia pessoalmente a troca entre os lápis.

No dia 02/02/06, a atividade envolvia a pintura de um desenho feito pela professora, na hora da aula, usando folhas de caderno e caneta esferográfica. À medida que ela ia terminando de fazer um desenho, entregava-o para um dos alunos pintar. Houve necessidade de fazer a ponta do lápis, mas não tinham apontador nem faca. Por sugestão de uma criança que não é aluna regular – estuda na 2ª série na escola da agrovila 1, mas participava das atividades, brincando com as crianças - ela e a educadora pediram a faca à mãe da aluna, que mora vizinho à ciranda. A educadora pôde, então, fazer a ponta do lápis.

No dia 06/05/06, enquanto os alunos brincavam, a professora me mostrou os cadernos deles – doados pela prefeitura – com as tarefas que eles tinham feito até então (cobrir as vogais, cobrir os número, ligar as figuras aos números que

indicam a quantidade das mesmas, pintar desenhos, etc). Segundo ela, em um dia leva os cadernos para casa, no outro os devolve aos alunos para que eles levem para casa e façam a tarefa que ela passou.

No dia 07/03/06, houve um evento no assentamento para elaboração do Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA). Enquanto os alunos da escola apresentavam trabalhos no evento, fui até a ciranda e vi as crianças pequenas brincando com blocos (em forma de quadrado) com as letras do alfabeto pintadas sempre em uma das faces. Cada uma brincava sentada à mesa da ciranda, isoladamente, com seus blocos, que não estavam distribuídos igualmente. Em um momento, uma delas comentou que estava com poucos blocos, pedindo mais. Quase a sua frente estava sentado um colega que tinha muitos blocos. Tanto a professora como eu pedimos a ele que desse alguns para o colega. Ele ficou calado, não respondeu, nem agiu no sentido de dar os blocos. Brincamos, dizendo que quem cala consente e pegamos alguns de seus blocos e demos para a outra criança.

O brincar dos alunos

No dia 1º/02/08, após terminada a tarefa, os alunos foram brincar, no ambiente da sala: dois deles começaram a brincadeira e logo ganharam mais três adeptos. A brincadeira era a do bicho: uma criança gritava para assustar as demais, que corriam para o outro lado da sala ao ouvirem os gritos do “bicho”, que os seguia. O primeiro a representar o papel do bicho foi o filho da professora, que ficou neste papel por um longo tempo. O bicho se escondia atrás do armário (localizado no final da sala) ou atrás da porta (na entrada da sala); os demais iam até lá, e ele gritava e corria atrás deles que corriam para a outra direção da sala.

Houve um entrave na brincadeira, na hora da mudança do papel do bicho, até então ocupado por Claiver. Uma menina queria ser o bicho, a professora interveio, dizendo que “Claiver deixa ela ir um pouco agora”. “Agora ela vai correr atrás de vocês... combinado”. O aluno demonstrou uma expressão de “birra” através do choro, mas o papel do bicho passou para Elen. Em um momento, esse

aluno estava com algo na mão. Perguntei a sua mãe – a professora – o que era. Ela o indagou, e ele respondeu que eu estava mentindo. Ela então falou: “Não faça isto que Deus castiga!”.

Enquanto brincam, os outros cinco alunos permanecem sentados nas cadeirinhas, quietos, sem realizar nenhuma atividade ou brincadeira. Segundo a professora, havia perguntado quem queria ler e ninguém queria.

1º/02/06 - Em outro momento, a professora passou a dirigir a brincadeira, com os alunos de pé e em círculo. Cantou com eles músicas infantis, enquanto rodavam e faziam gestos de acordo com a música. “Cadê o lobo mal ... tá em cima da casa ...” “Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, tirava ... do fundo do mar”. À medida que ela cantava e gesticulava, as crianças a imitavam. Mas Claiver continuou insistindo para brincar de bicho. A solução adotada pela professora foi perguntar a um por um de que eles queriam brincar. O mais votado foi continuar com a cantiga de roda.

Outra brincadeira, realizada nesse mesmo dia, comandada pelos alunos, foi a do carro. Consistia em ordenar suas cadeiras uma atrás da outra, em fila, cada um sentado na sua, onde faziam sons de um carro em movimento. Os meninos dos dois extremos da fila de cadeiras eram os motoristas. Cada um dirigia o mesmo carro, independente do outro. O mesmo ocorria com os passageiros; cada um fazia gestos, conversava independente dos demais, estando juntos, mas isolados. Quando um dos passageiros troca de lugar, levando a sua cadeira para a frente da do motorista, este, com raiva, sai da brincadeira, dizendo que o carro não sabe andar.

Durante a brincadeira do carro, uma das meninas foi passar de uma cadeira para a outra e ficou com a perna presa na parte superior da cadeira. Sua irmã, que estuda com ela nesta turma, veio e colocou o braço para segurá-la.

2) Atividades da ciranda do VIII Encontro Estadual do MST – TO (2006)

No primeiro dia, as atividades foram se desenvolvendo aleatoriamente. A educadora Nilda iniciou as cantigas de roda com as crianças. Estas aceitaram e, no decorrer dos dias, ela e as demais educadoras iam propondo atividades alternativas, cada uma considerando a sua experiência com ou como crianças, a exemplo:

- Cantigas: - “se eu fosse um peixinho e soubesse nadar jogava --- no fundo do mar”; sentados no chão, em círculo, ela canta e eles a imitam na música e nos gestos: “eu tenho uma casinha que é assim, assim, assim, quando ela se abre sai fumaça, assim, assim...”;
- Brincadeiras: de “melancia”: Nilda fez o convite para os demais educadores brincarem também (na brincadeira um era o ladrão de melancia, um era o cachorrinho...). Em seguida, as crianças ficaram, livremente, antes do almoço, brincando de “rato podre” (quem falar ou mexer come tudo de podre). Foi uma das poucas oportunidades em que as crianças ficaram em silêncio. Em outras ocasiões brincaram de anel e com balões.
- Jogo de bola: A bola ficava escondida. Decisão esta tomada pelos educadores devido a possível disputa pela mesma. Quando jogavam bola dentro do espaço da ciranda, causavam problemas por fatores como o pouco espaço, o reduzido número de bolas, a falta de cooperação por parte das crianças para dividir as duas bolas, o que culminou com a suspensão do uso das bolas de futebol. Uma criança chuta a bola para fora da ciranda e o educador Benedito diz que da próxima vez que isso acontecer, ele toma a bola. O episódio volta a ocorrer, e ele guarda a bola.
- Capoeira - na tarde do primeiro dia da ciranda, uma das educadoras que já tinha experiência fez jogos de capoeira.
- Atividade com massa de modelar, possível de fazer nos dois últimos dias, após a coordenação do evento trazer o material para a ciranda.

Cada educador ficou com duas crianças sob sua responsabilidade. As atividades foram divididas entre eles. Quanto ao cumprimento de suas responsabilidades, percebemos que havia mudança na postura de alguns educadores diante da presença do coordenador da ciranda ou de alguém que os representasse, ou ainda a partir do momento em que os coordenadores tinham por escrito seus nomes e os dos educandos que ficaram sob a responsabilidade dos mesmos.

Aos poucos, a atividade de alimentar as crianças – no lanche ou no almoço – foi se organizando, através de fila, para as crianças receberem a alimentação, ficando cada qual no seu lugar, começando a ter um rodízio de educadores que se responsabilizavam por esta atividade.

Houve uma situação em que o lanche foi laranja, só havia uma faca (de um educador) para descascá-las; cada uma das crianças teve de aguardar que a sua laranja fosse descascada, inclusive alguns educadores descascavam primeiro a laranja deles para depois descascar a da criança.

Apesar das coordenadoras ficarem responsáveis pelo almoço, com o tempo este estava atrasando e acabou nas mãos dos educadores a responsabilidade tanto de ir à cozinha, que fica ao lado da plenária onde havia o evento, perguntar a que horas a alimentação viria sair, como trazê-la para o salão onde havia a ciranda, ficando sempre dois educadores com a tarefa de conduzir as panelas com os alimentos e demais utensílios para a alimentação.

Ainda assim, a ciranda só foi possível devido à ação de pessoas que se destacaram entre o grupo de educadores e tomaram a frente das atividades, como Nilda, Benedito e Socó.

Atividade em grupo: construção de um painel para mística

- Esta atividade foi feita em 18/03/06 para o preparo de um painel para a mística do dia 19/03/06. Em grupo, os alunos montaram um painel sobre o qual se estimulou o desenho de cenários - que são parte do dia-a-dia das crianças - e da

das crianças estavam usando toda a palma da mão para pintar. A educadora Nilda intervém dizendo “não passe a mão não, meu filho. Olha, só o dedinho ó [mostrando para o aluno como fazer]; coloca só o dedo para não melar tudo, a mão toda”.

- O educando pinta o braço, o rosto de outro. A educadora Nilda diz: “não faça não, meu filho, pinta aqui que é a estradinha.”
- O educando diz: “Eu vou pintar aqui agora, tia eu vou pintar agora aqui” [numa parte do mural que está em branco]. A Nilda responde: “Não bebê, nós não acabamos não. Aí é de outra coisa” [de outro desenho].
- Um menino chama a educadora Nilda, ela responde: “o que é meu amor?”. Ele responde: “tia eu vou pintar só ... agora eu quero esse de outra cor [o lápis].” A educadora diz: “o menininho [tem essa cor] ali olha”. Ele então pede a tinta vermelha emprestada. A educadora solicita dos educandos a cor vermelha e um deles a cede.
- Após ver o educador colocar a tinta por toda a mão para pintá-la no mural, a criança coloca a mão com tinta sobre o painel. A educadora chama a atenção da criança dizendo: “Ei, não bota a mão aqui. Aí não, meu filho. Pelo amor de Deus, faça isso não, paixão”.
- A educadora pinta toda a mão. O educando faz o mesmo. Nilda chama a atenção da educadora dizendo que “do jeito que tu tá melando a mão, ele tá melando do mesmo jeito”. Outra educadora complementa, dizendo que o educando “já lavou a mão uma vez. Eu já levei ele pra lavar”. Em vários momentos a educadora Nilda reafirma que os educadores estão “dando mais trabalho” que os educandos.
- Em alguns momentos em que as crianças mexem no painel, ou colocam muita tinta, rasurando-o, Nilda pede: “vamos ter cuidado que isso aqui é para nós fazer a exposição de vocês, do trabalho de vocês aqui. Se rasgar não vai adiantar não!”. Benedito confirma e ela completa: “não, meu filho, faz assim não! Faz não!”. Em outro momento, ela diz à educanda: “tá bom minha linda, já chega, não pode passar a mão em cima, não pode rasgar de jeito que o menino fez aqui!”. “Juquinha” xinga os colegas, durante as atividades: na tarefa de pintar o painel ele

chama palavrões, várias vezes, inclusive dirigindo-se aos colegas. A educadora Nilda diz: “Hein! Não pode não, meu filho, que é isso? Chamar esse nome é feio!”. bandeira do Movimento.

O painel foi feito com a colagem de cerca de cinco folhas de papel madeira. Num primeiro momento, as crianças maiores e os educadores pintariam (um desenho), em seguida todas as crianças – com o auxílio de seus educadores – completaram o desenho inicial.

De início, buscou-se estimular o desenho de cenários que fizessem parte do dia-a-dia e, também, quem soubesse desenhar a bandeira do movimento. Após sugestão de uma educadora, uma das meninas concordou em desenhar e colorir a bandeira do MST.

3) Observações realizadas na Ciranda do C.C.T.P.A: Situações de indisciplina

Uma criança se levanta para pegar o lanche, quando volta um colega está sentado na sua cadeira (a educadora tinha colocado a bandeja com o lanche na cadeira dele). Ela reclama, quer o seu lugar, tenta sentar, não consegue. Esta situação serviu de modelo para que tanto a criança como os demais colegas passassem a “tomar” o lugar de um colega assim que ele levantasse.

- Em outra situação, a educadora chama a atenção de quatro alunos, os quatro mais velhos, quanto à infração de regras ligadas à postura em sala, ao ficar de camisa. O mais velho tirou a camisa, a educadora reclama e ele continua sem camisa; em seguida, os demais tiram a camisa. A reclamação da educadora não foi suficiente para que lhe obedecessem. Com o nosso convite para participarem de uma disputa, a de ver quanto tempo levavam para se vestirem, eles concordaram e vestiram, então, a roupa.

- Alguns educandos abriram a porta da sala, que era fechada com ferrolho, e saíram da sala de aula para ir ao pátio, pegaram objetos e brinquedos sem a permissão, sentaram na cadeira do colega. Todas essas ações de indisciplina

foram seguidas de ameaça e/ou punição.

- Do ponto de vista de sanções para os comportamentos indisciplinados, há, na ciranda, o castigo “da disciplina”, que consiste em colocar o aluno sentado numa cadeira por um certo tempo estipulado aleatoriamente. Na sala 1, há o cantinho da disciplina onde fica esta cadeira; na sala 2, o castigo é feito em qualquer cadeira. O tempo em que o aluno ficava na cadeira era delimitado pela educadora, que o estabelecia de forma subjetiva, pessoal.

- Quando contrariadas, algumas crianças reagiram com agressão contra a educadora ou os colegas (com socos, por exemplo) e/ou contra si próprias (se jogando no chão, batendo a cabeça no chão). Momentos como estes são marcados por outras ameaças, além da ida para a ‘cadeira da disciplina’, como a de contar aos pais. As educadoras, para conseguir a obediência, recorrem à ameaça de contar às autoridades paternas. Por exemplo, na vez em que uma criança não lavou as mãos, a professora lhe lembra que a sua mãe vai brigar, se não lavar as mãos.

- Em uma das nossas observações percebemos como as crianças desobedeciam a regras quanto aos horários e à forma estabelecida para brincar com a “TV mágica”. Esta TV ficava numa mesa, em um dos cantos da sala 2. Nessa “TV mágica” se colocam telas com cenas em que é possível perceber o movimento do sistema solar, de experiências científicas etc. Durante as observações, o uso dessa TV ficou restrito à permissão da educadora. O aparelho desperta a atenção e a curiosidade dos alunos, que gostam de ligá-lo direto na tomada e de trocar as suas telas. Porém, na maioria das vezes, isso era feito num momento inadequado - durante a realização de atividades e/ou quando a educadora saía até a outra sala da ciranda (para limpar e trocar a fralda de um bebê, por exemplo) - culminando em reclamações por parte da educadora. Algumas vezes houve agressão (verbal e/ou física) entre os educandos quanto à disputa para ligar a TV, pôr e trocar as “telas”. Quando o educando desobedece à educadora, é punido (como ir para a “cadeira da disciplina”). Mas mandar o aluno para essa cadeira nem sempre funcionava.

Um trabalho em grupo

É o caso do trabalho em grupo – como o de arrumar a sala. Após terem feito uma atividade de pintura e colagem, as crianças – com seis, sete e oito anos de idade – ficaram na sala sem a professora. Sugerimos que ajudassem a professora, arrumando a sala. Após avaliarem nossa proposta, decidiram ajudar.

Elas se organizaram informalmente: uma varreu a sala, outra recolheu os papéis do chão, a terceira arrumou as cadeiras. No outro dia, também num momento em que a educadora ausentou-se, uma delas propôs que arrumassem a sala e assim o fizeram.

ANEXO 2:
CARTÕES USADOS NAS ENTREVISTAS