

Neucélia Meneghetti de Pieri

**ORGANIZAÇÃO SOCIAL E REPRESENTAÇÃO GRÁFICA:
CRIANÇAS DA ESCOLA ITINERANTE DO MST**

Porto Alegre

2002

Neucélia Meneghetti de Pieri

**ORGANIZAÇÃO SOCIAL E REPRESENTAÇÃO GRÁFICA:
CRIANÇAS DA ESCOLA ITINERANTE DO MST**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Fernando Becker

Porto Alegre

2002

Dedico aos educadores e às crianças dos acampamentos do MST que participaram e contribuíram de forma significativa para a realização desta pesquisa.

Agradecimentos

À minha família pelo apoio, compreensão. Ao meu marido, pela disponibilidade do seu tempo ao me levar ao acampamento. Aos meus filhos pela paciência e carinho: Nykolas, pelas palavras de força e incentivo e por acreditar no meu trabalho; Demytrius, pelo carinho e tolerância nos momentos em que precisei de ajuda, e Cíntia, pelo carinho e pela companhia .

À minha mãe pelo carinho, pelas palavras amigas e por ouvir.

Às minhas irmãs que foram incansáveis.

Às crianças, sujeitos dessa pesquisa, que me permitiram a leitura de seu mundo através dos seus desenhos.

Ao orientador desta pesquisa, Fernando Becker, pela leitura atenta aos textos por mim escritos, pelas suas sugestões e críticas construtivas durante o processo de produção deste trabalho.

Aos colegas do grupo de orientação pelas suas contribuições e palavras de incentivo.

À amiga e colega Neiva Panozzo, incentivadora desta caminhada.

Às colegas da Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul, pela compreensão e pelas palavras de apoio.

E a Deus, companheiro inseparável desta jornada.

O sonho pela humanização cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz.

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo deste trabalho é o de compreender a interferência do meio na representação gráfica da criança da Escola Itinerante do MST (Movimento do Trabalhador Rural Sem Terra), ou seja, como e com que intensidade os elementos simbólicos (sigla, bandeira, ...) presentes em seu meio aparecem em seus desenhos.

A representação gráfica das crianças é uma forma de comunicação e expressão do seu mundo, pela conexão entre os elementos simbólicos que compõem o meio externo com os mecanismos que fazem parte da sua estrutura interna, subjetiva. É na interação do sujeito com o meio que o conhecimento se constrói e é nesse momento que o processo de conscientização pode possibilitar uma internalização mais intensa dos elementos simbólicos que vão estar presentes no meio sócio-cultural em que a criança vive.

A criança desenha o que é real para ela e um meio social carregado de valores e de um universo simbólico vivido diariamente por ela pode interferir significativamente no seu desenho. Esse universo simbólico está presente nas atividades realizadas, não só na escola como também nas ações do acampamento em geral e isso possibilita à criança uma compreensão mais consciente e crítica da realidade que a cerca e da sua própria história de vida.

Teóricos como Piaget e Freire contribuem significativamente para a fundamentação teórica dessa pesquisa, através dos seus posicionamentos com relação à educação no seu movimento teoria e prática; à tomada de consciência e à conscientização, como também ao processo de construção simbólica na criança, pela qual ela se constitui como um ser simbólico e social. Luquet, Marjorie e Brendt Wilson, com seus estudos sobre o desenho da criança trazem contribuições na área do grafismo

infantil e uma visão iconoclasta, fundamentais para compreendermos melhor as representações das crianças e podermos estabelecer um diálogo com seus desenhos.

A coleta de dados para análise se deu no próprio Acampamento junto as crianças, com atividades variadas e tendo como forma de registro o desenho. As falas das crianças referentes ao desenho também são importantes pois ajudam na interpretação do mesmo. Através da análise dos desenhos das crianças pudemos constatar a intensidade com que o contexto vivido por elas interfere na sua representação gráfica, referida aqui como desenho, justamente pela constante presença dos elementos simbólicos que fazem parte do MST, em seus desenhos.

Conclui-se, desafiando os educadores a repensarem suas práticas educativas no sentido de buscar o significado dos conceitos a serem trabalhados com as crianças no seu próprio contexto a fim de tornar o conhecimento vivo e em movimento, explorando o universo simbólico que compõe esse meio social no qual a criança interage.

ABSTRACT

The objective of this work is to understand the interference of the environment in the Itinerant School of MST child's graphic representation (**Landless Rural Worker Movement**), in other words, how and what intensity the symbolic elements (acronym, flag,...) presenting in his environment appear in his drawings.

The children's graphic representation is a communication form and expression of their world, by the connection among the symbolic elements that compose the external environment with the mechanisms that are part of their internal and subjective structure. It is in the interaction of the subject with the environment that the knowledge is built and it is on that moment that the awareness process can make possible a more intense internalization of the symbolic elements that will be present in the socio-cultural environment where the child lives.

The child draws what is real for her and a social environment full of values and a symbolic universe lived daily by her, can interfere significantly in her drawing. That symbolic universe is present in the accomplished activities, not only in the school as well as in the actions of the Camp in general and that makes possible the child a more conscious understanding and critic of the reality that she surrounds her and of her own life history.

Theories like Piaget and Freire contribute significantly to theoretical fundamentation of this research, through their positionings related to the education in their theory and practice movement; consciousness taken and the awareness, as well as to the process of symbolic construction in the child, as she is formed like a symbolic and social being. Luquet, Marjorie and Brendt Wilson, in their studies about the child's drawing bring contributions in the area of the infantile graphism and an iconoclast

vision, which are fundamental for our understanding about the children's representations better so we can establish a dialogue with their drawings.

The collection of data for analysis happened in the Camp joined to the children, with varied activities and it has a drawing as a registration form. The speeches of the referring children to the drawing are also important because they help its interpretation. Through the children's drawings analysis, we could verify the intensity with that their context interferes in their graphic representation, referred as drawing here, exactly by the constant presence of the symbolic elements that are part of MST in their drawings.

Finally, challenging the educators to rethink their educational appliances in the sense of looking for the meaning of the concepts to be worked with the children in their own context in order to become the real knowledge and in movement, exploring the symbolic universe that composes that social environment in which the child interacts.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	13
1 INTRODUÇÃO	15
2 METODOLOGIA	19
2.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA – INFORMAÇÕES SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO	20
2.2 IDENTIFICAÇÃO DO LOCAL E DOS SUJEITOS	21
2.3 ATIVIDADES PROPOSTAS	22
2.3.1 Descrição das Atividades	23
2.4 DA ANÁLISE DOS DESENHOS DAS CRIANÇAS	28
2.4.1 Instrumentos para Análise dos Desenhos	28
2.4.1.1. Ficha de análise dos desenhos	29
2.4.1.2. Quadro geral de análise dos desenhos	29
2.4.1.3. Figura para análise dos desenhos	30
3 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – CONCEPÇÃO E METODOLOGIA	31
3.1 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO – MOVIMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS	31
3.2 TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS – UMA RELAÇÃO PERMANENTE	36

4 UM SER EM CONSTRUÇÃO	47
4.1 O DESENVOLVIMENTO DA CONSTRUÇÃO	
SIMBÓLICA NA CRIANÇA	47
4.1.1 O Homem Enquanto um Ser Simbólico e Social	56
4.1.2 O Espírito de Solidariedade e Cooperação da Criança	60
4.2 PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO – AÇÃO E REFLEXÃO	66
4.2.1 A Tomada de Consciência: do Fazer ao Compreender	67
4.2.2 A Conscientização: Ação e Reflexão para Ampliar a Visão de	
Mundo	69
5 MST – MOVIMENTO DO TRABALHADOR RURAL SEM TERRA	73
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	74
5.1.1 O Problema da Terra no Brasil	74
5.2 ORGANIZAÇÃO DO MST: ASSENTAMENTO E ACAMPAMENTO	77
5.2.1 As crianças do Acampamento – Os Sem Terrinha	79
5.3 A EDUCAÇÃO DO MST	85
5.3.1 A Escola Itinerante	89
5.4 SÍMBOLOS CULTIVADOS E VIVÊNCIA DE VALORES – UMA	
QUESTÃO CULTURAL	94
5.4.1 Os Símbolos	95
5.4.2 O MST – Valores e Cultura	98
6 REPRESENTAÇÃO GRÁFICA NA DIMENSÃO SIMBÓLICA	101
6.1 O DESENHO INFANTIL E SUA EVOLUÇÃO GRÁFICA	101
6.2 O MUNDO DOS DESENHOS DAS CRIANÇAS –	
UMA DIMENSÃO SIMBÓLICA	109

6.2.1 O Mundo da Criança e suas Representações Simbólicas.....	110
6.2.2 O Papel da Escola no Mundo do Desenho da Criança e o seu Meio Cultural	112
7 A REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS CRIANÇAS DO ACAMPAMENTO – ANÁLISE E REFLEXÃO	115
7.1 ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS CRIANÇAS DO ACAMPAMENTO	116
7.2 ANÁLISE E REFLEXÃO	125
8 CONCLUSÃO	136
9 REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE	144
ANEXOS	147

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Representação Gráfica das Crianças sobre a totalidade dos desenhos analisados	122
FIGURA 2 – Representação Gráfica das Crianças: análise dos desenhos por atividade	123
FIGURA 3 – Representação Gráfica das Crianças: análise dos desenhos por idade	124
FIGURA 4 - “Mística – Acampamento de Eldorado do Sul.”	80
FIGURA 5 - Escola Itinerante 1º de Agosto – Acampamento de Eldorado do Sul (alunos de 2ª e 3ª etapas)	82
FIGURA 6 - Escola Itinerante 1º de Agosto – Acampamento de Eldorado do Sul (alunos de 1ª e 2ª etapas)	82
FIGURA 7 - CRI (8 anos) – “Eu gosto de desenhar o meu lugar. A casa que eu quero ter.”	84
FIGURA 8 - Acampamento Eldorado do Sul – MST	85
FIGURA 9 – RUD(9 anos) Desenho referente à atividade C “A Caçada ao Urso”	126
FIGURA 10 - CRI (7 anos) Desenho referente à atividade C “A Caçada ao Urso”	126

FIGURA 11 - CRI (8 anos) “A casa que eu quero ter.” Desenho referente a atividade A “ a história de João e Maria”.....	127
FIGURA 12 - AND (9 anos) “A casa do Assentamento que estamos indo amanhã.”.....	128
FIGURA 13 - ANG (7 anos) “Minha casa daqui do acampamento e a bandeira.”.....	129
FIGURA 14 - ALE (10 anos) “Porque eu faço parte do MST.”.....	131
FIGURA 15 - EVE (13 anos) “Um agricultor que está trabalhando para o sustento da família”.....	132
FIGURA 16 - CAS (12 anos) “ <i>Eu desenhei a escola e as árvores que têm perto dela.</i> ”.....	133
FIGURA 17 - ELI (11 anos) “ <i>Eu desenhei a nossa escola aqui do Acampamento.</i> ”.....	134

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho teve origem na tentativa de compreender como uma criança que pertence a um meio social diferenciado do meio urbano, constrói o seu universo simbólico e como o representa. O meio social diferenciado citado refere-se a um Acampamento pertencente a um movimento social já conhecido pela grande maioria das pessoas, o MST, que significa: Movimento do Trabalhador Rural Sem Terra. O MST é um Movimento de caráter político e social que tem na sua essência a luta pela efetivação da Reforma Agrária no Brasil. É formado por famílias de origem campestre que, por vários fatores como o desemprego, a violência e a perda da moradia, não conseguiram integrar-se ao meio urbano e aderiram ao Movimento como uma nova perspectiva de vida. Essas pessoas que integram o Movimento são chamados de Sem Terra e passam por dois momentos que fazem parte da organização do movimento: o de acampado – antes de conseguir a sua terra, para assentado – quando já recebeu a sua terra. O contexto onde será realizada a pesquisa é o de um Acampamento e os sujeitos serão as crianças que fazem parte dele.

Muitos questionamentos surgiram sobre a condição de vida das crianças do Acampamento e sobre que elementos fazem parte daquele mundo diferente em que vivem. A educação é um dos fatores que não poderia ficar alheio a esse estudo assim como outros fatores que, com certeza, viriam a interferir no desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança do acampamento. Os Acampamentos possuem uma infra-estrutura mínima para atender às necessidades básicas das pessoas e contam com uma escola denominada Escola Itinerante. As crianças do Acampamento são cercadas por elementos simbólicos referentes ao Movimento e que estão presentes no seu cotidiano.

O objetivo deste trabalho é compreender de que forma e com que intensidade o universo simbólico, presente no cotidiano do Acampamento do MST,

interfere na sua representação gráfica, quer dizer, no desenho, considerando o processo de conscientização que se desenvolve nas diversas ações vivenciadas por ela. O desenho, para a criança, é uma forma de representação através da qual ela expressa o seu eu, ou seja, do seu mundo imaginário, o qual se concretiza na relação com o mundo real e externo que é composto de símbolos. A hipótese sobre a interferência do universo simbólico que acompanha a criança do Acampamento é de que, no caso dessas crianças, os símbolos do Movimento passam a ter um significado muito forte na vida delas, interferindo, significativamente, na sua representação gráfica. A forma como esses símbolos são valorizados pelo Movimento, em geral, e o lugar de destaque que ocupam é um fator que pode caracterizar essa interferência mais intensa no mundo da criança e, conseqüentemente, no seu desenho.

A educação, pelo seu comprometimento com o desenvolvimento cognitivo da criança e com a transformação social, não pode ignorar as diferentes formas de fazer educação que constituem uma sociedade. O educador deve estar atento ao processo sócio, político e cultural que compõe o cenário histórico e real do mundo que o cerca. Dentro da educação, a área do Ensino da Arte está diretamente ligada ao processo de construção simbólica que se desenvolve na criança desde pequena, juntamente com a evolução do grafismo infantil.

A busca teórica é fundamental para que possamos compreender com mais propriedade como se dá o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, propiciado pela sua interação com o meio.

Os caminhos teóricos seguidos durante a pesquisa contaram com autores como Piaget, Freire e Luquet, que através da sua contribuição teórica vão oportunizar momentos de análise e reflexão mais consistentes sobre o objeto de estudo o qual se propõe esta pesquisa.

As relações que se estabelecem entre a gênese do conhecimento humano e a forma como esse processo se concretiza no meio educativo aproxima dois grandes mestres, Piaget e Freire, que partem do pressuposto de que o ser humano é um ser simbólico, que se faz através da ação e da interação com o mundo. Com relação à evolução gráfica, Luquet, aponta que a criança passa por um processo de construção

gráfica composta por elementos como intenção e interpretação que contam com modelos internos e externos para se constituírem.

Portanto, este trabalho está organizado em três eixos teóricos que podem nos auxiliar na análise e reflexão sobre os desenhos das crianças do Acampamento.

O segundo capítulo refere-se aos aspectos metodológicos da pesquisa, ou seja, o caminho a ser trilhado, contando como foi a trajetória da pesquisa desde a elaboração das atividades, instrumentos para aplicação e análise, bem como, a ida a campo, o local e os sujeitos da pesquisa.

O terceiro capítulo refere-se à educação e às diferentes relações que pode estabelecer enquanto elemento da estrutura social que trata do conhecimento nas suas várias dimensões, e de aspectos como a concepção dos educadores na realização do movimento teoria e prática, buscando a relação entre teorias da aprendizagem e práticas educativas.

O quarto capítulo trata do processo de desenvolvimento do ser humano nos aspectos: cognitivo, simbólico e social, envolvendo o sentimento de solidariedade e cooperação que devem estar sempre presentes no ambiente escolar. O jogo, em seus níveis de compreensão e aplicação vai evoluindo com o processo de desenvolvimento cognitivo da criança, juntamente com a imitação e a representação simbólica. Trata também, de como o processo de conscientização se concretiza através do movimento de ação e reflexão. Compreender esse processo é importante para que se possa analisar a forma como a criança compreende o mundo que a rodeia.

O quinto capítulo possibilita uma visão geral do MST situando e caracterizando o sujeito da pesquisa, ou seja, as crianças do Acampamento no seu contexto social. Faz uma abordagem geral do Movimento envolvendo aspectos importantes, tais como: a contextualização histórica do MST que vai situar a questão da terra no processo histórico. Esse capítulo trata, também, da organização e da educação do Movimento, de elementos como os valores e a simbologia cultivados que constituem a cultura do Movimento, e que são importantes para o entendimento do contexto social em que vive a criança do MST.

O sexto capítulo nos ajuda a compreender como a criança constrói seu caminho gráfico dentro do mundo do desenho infantil abordando aspectos como os fatores que interferem na relação entre intenção e interpretação do desenho, tratando do desenho como construção de conhecimento quando a criança estabelece uma relação entre o modelo interno que tem construído em interação com o objeto e a idéia que ela tem do real, conforme a fase do grafismo em que se encontra, além de descrever aspectos correspondentes ao desenvolvimento gráfico e focar a dimensão simbólica que interfere no seu desenho.

Por fim, trataremos da análise e reflexão dos dados da pesquisa, mais especificamente da representação gráfica das crianças do Acampamento do MST a partir dos elementos simbólicos do Movimento, que vão estar presentes nos seus desenhos. Neste capítulo estarão contidos os elementos que vão permitir diferentes leituras acerca dos resultados da pesquisa, sendo que a preocupação não é com dados quantitativos e sim com a riqueza de elementos qualitativos que estão presentes nos desenhos das crianças deste contexto social tão diferenciado.

Este trabalho deve oferecer ao leitor, além da oportunidade de análise e reflexão acerca dos desenhos das crianças e os elementos simbólicos que podem estar expressos neles, desafios em relação à busca de novos caminhos pedagógicos referentes à interferência do contexto social vivido pelas crianças, considerando o universo simbólico que pertence a esse contexto.

2 METODOLOGIA

A realização deste trabalho deu-se por um processo metodológico dialógico e participativo, em uma ação direta e efetiva do pesquisador junto aos sujeitos desta pesquisa no seu próprio contexto social.

Buscando aproximar-se da idéia de uma pesquisa participante, foram realizadas, por parte do pesquisador, atividades envolvendo a participação das crianças e educadores da Escola Itinerante do Acampamento, oportunizando ao pesquisador inteirar-se dos momentos do cotidiano das crianças, no Acampamento e no ambiente escolar. A presença do pesquisador no Acampamento tinha como objetivo apropriar-se do maior número de informações a respeito do contexto histórico, social e cotidiano vivido pelas crianças.

Havia a intenção de observar as relações sociais, captar os conflitos e contradições presentes na comunidade do Acampamento, para melhor compreender o universo simbólico que cerca aquelas as crianças. Essa ação direta com os sujeitos da pesquisa, participando e presenciando situações reais do seu cotidiano, possibilitou ao pesquisador, uma compreensão mais aprofundada do seu objeto de análise, ou seja, da representação gráfica da criança. “Na verdade, são todas as dimensões de vida cotidiana de uma determinada comunidade – inclusive seus sonhos , aspirações e projetos – que constituem o discurso a ser decodificado.” (BRANDÃO, 1999, p. 30)

O envolvimento direto com a realidade vivida pelas crianças oportunizou ao pesquisador: “ouvir as vozes”, “olhar no olho”, e ficar atento às falas significativas. Ver grupos reunidos discutindo, decidindo e planejando, ouvir gritos de ordem e contemplar um momento de realização de uma mística. A leitura feita daquele mundo, a observação e a coleta de dados foram acontecendo durante o processo. Para tanto, foram

utilizadas várias estratégias de investigação, tais como: observação, entrevistas, fotos e filmagens.

O processo metodológico contou com o desenvolvimento de atividades propostas e realizadas pelo pesquisador junto com as crianças, sempre partindo de problematizações a respeito do tema que a proposta iria focar, para diagnosticar o que elas pensam sobre o assunto e só, então, partir para a produção da criança, ou seja, a sua representação gráfica.

Foram realizadas atividades variadas com as crianças e todas elas finalizaram com uma representação gráfica, que serviu de instrumento de análise para a concretização dessa pesquisa. Os encontros aconteceram de forma interativa com permanente diálogo entre as crianças e o educador/pesquisador com registros de falas significativas presentes nos depoimentos.

2.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA: INFORMAÇÕES SOBRE O CAMINHO PECORRIDO

O processo de investigação, pesquisa e coleta de dados sobre o MST, focalizando a educação no Movimento, em específico das Escolas Itinerantes dos Acampamentos, iniciou em 1999 com uma visita realizada num Assentamento para conversar com as crianças que freqüentavam uma escola local. Posteriormente, foi feita uma visita à SEE (Secretaria Estadual de Educação) buscando dados sobre as questões normativas da Escola Itinerante, visitei o setor de educação do MST em Porto Alegre. Essas visitas tornaram-se constantes pois foi necessário ter acesso aos materiais pedagógicos elaborados pelo setor, em nível nacional.

Na intenção de fazer um amplo estudo da realidade a ser trabalhada, foi realizada uma visita ao Iterra (Instituto Josué de Castro), escola de ensino médio organizada para atender as necessidades dos acampados e assentados, com cursos (técnicos e magistério); e foi no início de 2000, que ocorreu a visita ao primeiro Acampamento em Pântano município do RS, para conhecer a Escola Itinerante e

trabalhar com as crianças. E em novembro de 2000, por indicação do setor de educação do MST e por ser o mais próximo de onde moro, fui a campo já com um local e um alvo mais definido para aprofundar meus estudos.

Tive a oportunidade de participar de um momento de formação de educadores que atuam nas escolas itinerantes dos Acampamentos. Esses encontros com assessorias de diferentes áreas do conhecimento e de aspectos pedagógicos em geral ocorrem duas vezes por ano durante três dias.

2.2 IDENTIFICAÇÃO DO LOCAL E DOS SUJEITOS

Os desenhos a serem analisados foram coletados junto às crianças da Escola Itinerante Primeiro de Agosto situada no Acampamento de Eldorado do Sul, em Charqueadas.

O Acampamento conta com mais ou menos 35 crianças em idade que varia de 2 a 14 anos. É formado por um conjunto de barracas pretas em chão de terra batida, exibindo bem no alto uma bandeira de predominância vermelha.

Os sujeitos da pesquisa foram crianças de 5 a 14 anos frequentadores da pré-escola até a 5ª etapa da escola do acampamento. As etapas serão descritas posteriormente, no capítulo 5.

Fui bem recebida e acompanhada até a Escola, um conjunto de barracas situadas no melhor local da área ocupada no meio de árvores de eucaliptos.

Em seguida, reuniram as crianças com cadeiras embaixo das árvores. Depois de me apresentar a elas e de ouvi-las, dei encaminhamento à atividade que havia proposto para aquele momento. Esse primeiro contato foi muito importante, pois pude perceber o interesse e a alegria daquelas crianças quando alguém visita o Acampamento. Qualquer esclarecimento e informação necessária ao trabalho eram dados com solicitude pelos educadores e responsáveis pelo setor de educação do Acampamento.

2.3. ATIVIDADES PROPOSTAS

O trabalho de pesquisa teve a seguinte trajetória: foram realizados cinco encontros no Acampamento de efetivo trabalho com as crianças, envolvendo momentos de observações, entrevistas, relatos, produções, reflexões e análise da sua própria produção. Em cada encontro foi proposta uma atividade diferente, mas sempre visando como produto final uma representação gráfica e aproveitar os depoimentos e registros de falas para auxiliar na interpretação dos desenhos.

Em cada encontro, antes da realização da atividade planejada, acontecia um momento onde a criança falava das coisas que estava fazendo, contava alguma coisa a respeito da sua vida ou, ainda, sobre o Acampamento. Era, enfim, um momento de trocas e questionamentos. A idéia de oferecer atividades variadas tinha como intenção não restringir, ou melhor, não direcionar o pensamento da criança. Cada proposta tinha um objetivo específico dentro do objetivo maior deste trabalho que era o de compreender como se dava o processo de representação gráfica das crianças, considerando a riqueza de elementos simbólicos que faziam parte do seu dia a dia.

As atividades, apesar de suas especificidades, tinham como objetivo observar que relações poderiam ser estabelecidas entre a atividade e a sua condição de vida, ou seja, o seu contexto, a partir das reflexões e temáticas provocadas pelas propostas. Mas, principalmente, esperávamos que oferecessem elementos que permitissem a identificação da presença de símbolos do Movimento, implícita ou explicitamente, nas produções das crianças.

As propostas tinham as seguintes intenções:

- Atividades que trouxessem na sua essência temáticas que mexessem com questões como: moradia, trabalho, valores identidade individual e coletiva.
- Atividades variadas e prazerosas através do jogo, da expressão corporal, do movimento e da exploração de materiais, de forma lúdica.

- Atividades desafiadoras envolvendo habilidades como: observação, análise e reflexão.

2.3.1. Descrição das Atividades

ATIVIDADE A – Contar uma história

Esta atividade foi realizada na minha primeira visita ao Acampamento. Antes de iniciá-la conversei com as crianças, falei sobre mim e ouvi muitas coisas sobre suas vidas: o que gostavam de fazer ali no Acampamento, do que brincavam, se gostavam de ouvir histórias e que histórias conheciam. Então contei a história e pedi que desenhassem sobre ela.

A escolha da história “João e Maria” se deve à situação de abandono e desafio vivida pelos personagens, levando-os, independente da idade a uma busca da soluções para a sua sobrevivência.

- **A história:** “João e Maria”.

A história de João e Maria relata a situação desafiadora em que dois irmãos órfãos de mãe, convivendo com o pai e a madrasta, tiveram que enfrentar. Pela difícil situação econômica que se encontravam, João e Maria foram deixados na floresta pelos pais na intenção de que eles encontrassem uma alternativa de vida melhor que a vivida junto aos pais. Numa situação de desafio, a busca de ajuda os leva a uma casa que mais parecia um sonho do que realidade.

Além da história foram realizadas atividades de integração e descontração, para que todos se sentissem à vontade.

- **Proposta:**

Após manifestarem-se oralmente sobre como reagiriam numa situação de abandono e desafio, foi solicitado um desenho sobre o que mais chamou atenção na história.

- **Participantes:**

Todas as crianças e educadores da escola desde a pré-escola até a quinta etapa, o que equivale a aproximadamente, trinta crianças e quatro educadores.

- **Recursos materiais:**

Papel, lápis colorido, canetas coloridas e hidrocor, giz de cera, balões coloridos e diversos livrinhos de história.

ATIVIDADE B – Criar um Personagem

Na atividade B, a idéia era identificar a relação de identidade que poderia ser estabelecida entre a própria criança e o boneco criado, pois, além de montarem o boneco, tinham que descrevê-lo e criar uma história para ele.

- **O Personagem:** “Criação individual”

A criação de um personagem, dando-lhe um nome e atribuindo-lhe características próprias, possibilita à criança estabelecer relações de identidade com o personagem, além de trabalhar a imaginação e a criatividade. Busca e exploração de materiais diferentes torna-se uma situação desafiadora até mesmo na hora de adequar o material da forma possível e necessária.

- **Proposta:**

Após uma conversa oral sobre os elementos da natureza que existiam no Acampamento foi entregue uma sacola plástica para cada dupla e lançado o seguinte desafio: sair pelo Acampamento e recolher os mais diversos tipos de elementos da natureza que encontrarem. Com os materiais encontrados deveriam montar um boneco com características e nome próprios e, após, criar uma história de vida para esse boneco e contá-la aos demais colegas.

- **Participantes:**

Crianças da terceira, quarta e quinta etapas.

- **Recursos materiais:**

Cartão Tam. A3, tintas, cola, tesoura, giz de cera, canetas coloridas e hidrocor, pedaços de plástico preto e de papel colorido, além de materiais diversos como: folhas, gravetos, terra...

ATIVIDADE C – Jogo de Imaginação, Memória e Expressão Corporal

Considerando a realidade do grupo de crianças que compunham a primeira etapa, iniciei a atividade com uma conversa informal sobre os tipos de animais que conheciam, que gostavam e por que não tinha animais no Acampamento. Explicaram-me que era por uma questão de higiene. Quando propus uma caçada e pedi que sugerissem o bicho a ser caçado, sugeriram o urso, apesar de não ter sido mencionado antes. Foi um momento de muita alegria e descontração e de tensão para alguns que viveram aquela aventura como sendo real.

- **Jogo de imitação: “A Caçada ao Urso”**

A Caçada ao Urso é um jogo de dramatização no qual a criança precisa estar atenta aos gestos e à fala da professora para responder e repetir, ao mesmo tempo em que precisa memorizar os passos para repeti-los no retorno. Saem todos para caçarem o ursinho passando por vários obstáculos e, ao chegarem à caverna, deparam-se com um urso grande e retornam rapidamente ao ponto de chegada refazendo os gestos e o caminho da ida. É uma atividade lúdica prazerosa que aguça a curiosidade e a imaginação da criança.

- **Proposta:**

Após uma conversa sobre os tipos de animais que conheciam, gostavam e se havia animais no Acampamento, foi pedido às crianças se queriam participar da caçada ao urso. No final as crianças representaram a aventura com massa de modelar e desenho.

- **Participantes:**

As crianças da pré-escola, primeira e segunda etapas.

- **Recursos materiais:**

Cartão, massa de modelar, giz de cera, lápis de cor, canetas coloridas e hidrocor.

ATIVIDADE D – Leitura de Imagem de uma Obra de Arte – Pintura

Esse tipo de atividade é extremamente significativa pois desafia o aluno a um momento de análise e reflexão. O momento da leitura de imagem oportuniza ao aluno lançar hipóteses e emitir julgamentos sobre a cena como um todo ou sobre os elementos que fazem parte da composição.

- Imagem: “O Café”, de Cândido Portinari

“O Café”, de Portinari, retrata o trabalho de escravos numa lavoura de café. Uma imagem intensa que tem a predominância da cor marrom da terra, e com algumas figuras curiosas que se destacam tanto pelas suas características físicas como pelo gesto e expressão facial. Portinari retrata, em suas obras, questões de cunho social presentes na história e no cotidiano popular brasileiro. A escolha dessa imagem foi feita com a intenção de diagnosticar o que as crianças pensavam sobre o tema “trabalho” e de que forma iriam relacioná-lo com o seu cotidiano.

- **Proposta:**

No primeiro momento foi realizada a leitura de imagem com as seguintes questões:

1. O que vocês estão vendo?
2. O que vocês acham que é? Uma pintura ou uma fotografia?
3. Que dificuldade vocês acham que o artista teve ao realizar essa obra?
4. O que vocês sentem ao olharem essa imagem? Por quê?

5. É uma imagem boa? Por quê?

Após essa problematização oral sobre a imagem, foi feita uma contextualização histórica e social da obra e do artista.

No segundo momento foram distribuídas gravuras de revistas sobre vários tipos de trabalho aos alunos. Ao mesmo tempo que manuseavam o material, eles discutiam sobre as diferentes profissões que conheciam, trabalho remunerado ou não, formal e informal, os tipos de trabalhos que são realizados no Acampamento e nos Assentamentos, posicionando-se sobre o que gostariam de ser quando fossem maiores.

No terceiro momento, como registro gráfico, os alunos desenharam representando algo que desejassem sobre as idéias que tinham construído naquele encontro.

- **Participantes:**

Crianças da quarta e quinta etapas.

- **Recursos materiais:**

Folha de ofício, giz de cera, lápis de cor, canetas hidrocor.

ATIVIDADE E – Desenho Livre

A idéia dessa atividade era de oportunizar às crianças um momento onde pudessem colocar no papel aquilo que realmente estivesse fazendo parte do seu mundo, na sua atual circunstância de vida.

- **Proposta:**

Foi entregue o material necessário e solicitados aos alunos que desenhassem o que quisessem.

- **Participantes:**

Crianças da primeira à quinta etapas.

- **Recursos materiais:**

Folha de ofício, giz de cera, lápis de cor e canetas hidrocor.

ATIVIDADE F – Vivências Importantes – “Passeio pelo Acampamento”

A representação gráfica é o momento onde a criança pode expressar o seu mundo imediato e as coisas que são significativas para ela e que fazem parte do mundo real. O registro gráfico de situações importantes para a criança pode nos fornecer elementos ricos para análise.

- **Proposta:**

Começou com uma conversa sobre o que elas tinham feito durante a semana e o que mais marcou a maioria, que foi um passeio realizado no Acampamento por todos os alunos e professores da escola, ao qual denominei de “Passeio pelo Acampamento”. Então foi pedido que desenhassem o passeio que realizaram.

- **Participantes:**

Crianças da pré-escola à quinta etapas.

- **Recursos materiais:**

Folha de ofício e lápis de cor.

2.4. DA ANÁLISE DOS DESENHOS DAS CRIANÇAS

O primeiro critério a ser observado para fazer a análise dos desenhos das crianças envolve três pontos importantes: 1) o contexto social vivido pelas crianças do Acampamento; 2) o processo de conscientização que é realizado com elas através das atividades educativas; 3) a clareza de como a criança constrói a sua relação com o mundo externo simbólica e graficamente.

O segundo critério passa a ser a identificação da presença de elementos simbólicos referentes ao contexto social diferenciado.

2.4.1. Instrumentos Para Análise dos Desenhos

Coletei, inicialmente, os dados referentes aos sujeitos e à identificação da presença de elementos simbólicos nos desenhos através de uma “ficha de análise dos desenhos das crianças” e, posteriormente, registrei, no que denominei “Quadro geral de análise dos desenhos”. A partir desse quadro, elaborei três gráficos para melhor visualizar os dados contidos nele.

2.4.1.1. Ficha de análise dos desenhos das crianças

Para análise de cada desenho, elaborei uma ficha contendo vários itens que permitem a verificação da presença de elementos simbólicos nos desenhos, questões gráficas e os dados de identificação dos sujeitos da pesquisa e do seu desenho (ver APÊNDICE)

2.4.1.2 Quadro geral da análise dos desenhos:

A partir do preenchimento das fichas construí um quadro denominado por mim de Quadro Geral da Análise dos Desenhos, contendo os seguintes itens: o nome, idade, sexo, atividade, ESE, ESI.

- A identificação da criança aparece apenas com as três primeiras letras do nome;
- A idade identificada por número que pode variar de 2 a 14 anos de idade.
- sexo das crianças definido como: **M** para crianças do sexo masculino e **F** para crianças do sexo feminino;
- As atividades estão identificadas por letras maiúsculas de A a F, sendo cada letra correspondente a uma atividade, que estará identificada na legenda junto ao quadro, a descrição de cada atividade constará, no final do trabalho como anexo 1.

- A indicação da presença dos elementos simbólicos nos desenhos de forma explícita ou implícita, para tal diferenciação foi utilizada as seguintes siglas: **ESE**: Elemento Simbólico Explícito e **ESI**: Elemento Simbólico Implícito.

2.4.1.3 Figura para análise dos desenhos

Outro instrumento elaborado para auxiliar o leitor quanto à análise de dados da pesquisa são os gráficos construídos a partir dos dados presentes no Quadro Geral da Análise dos Desenhos.

3 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – CONCEPÇÃO E METODOLOGIA

Este capítulo pretende abordar questões referentes à educação, analisando algumas posturas e práticas educativas a partir de teorias que buscam explicar como acontece o processo de aprendizagem no ambiente escolar. Educadores e educandos, em conflito intelectual e afetivo, travam diariamente uma batalha acirrada na busca do entendimento. Esse cenário que compõe os diferentes ambientes escolares é o reflexo dos desajustes sociais vividos pelos indivíduos no grupo social a que pertence. Por isso, o processo educativo é um caminho que deve ser trilhado de forma consciente e solidária por educadores e educandos para que juntos possam lidar com esses conflitos, sempre esperançosos na reconstrução de novos caminhos.

3.1 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO – MOVIMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

Para compreendermos melhor a educação precisamos, antes de qualquer coisa, refletir sobre o processo educativo a partir do contexto social no qual está inserido. Isso significa que a educação brasileira deve ser analisada considerando a forma como a sociedade brasileira está organizada, ou seja, nos moldes do sistema capitalista.

Podemos dizer que sociedade é toda a forma de organização, seja ela, social, política, cultural e econômica. Ela abrange todos esses aspectos e forma uma totalidade.

A organização de uma sociedade é composta por elementos estruturais que se distribuem em níveis diferentes. educação, saúde, moradia, trabalho, transporte e outros. São elementos que compõem a organização de uma sociedade e são

considerados elementos básicos para a vida do ser humano, assim como o lazer e qualidade de vida. Esses elementos deveriam ser garantidos a todos os indivíduos que fazem parte de uma sociedade, independente de etnia ou poder aquisitivo. Enfim, vivemos numa sociedade composta por diferentes classes sociais pela má distribuição de renda onde muitos tem pouco e poucos tem muito. Essa disparidade econômica gera um sentimento de insatisfação e revolta entre as pessoas e enquanto umas partem para atitudes violentas outras lutam para conquistar espaços e direitos de cidadãos que lhe são sonogados a todo o instante.

O homem vive do trabalho de onde tira o seu sustento e também sua realização. Ele necessita de um lugar para morar para que possa construir uma identidade cultural junto com os demais. A garantia de moradia e trabalho possibilita aos demais elementos da estrutura, como saúde e educação, que se concretizem. A organização social que não privilegia estes três grandes elementos da estrutura: trabalho, moradia e transporte, transforma o homem num sujeito desprovido de valores que os façam sentir-se sujeitos.

A educação tem um papel fundamental no conjunto de uma sociedade que é o de ajudar o indivíduo a sentir-se sujeito entre os sujeitos, criadores e construtores, capazes e, por isso mesmo, protagonistas da sua história. É nesse contexto que a escola está inserida e é a partir dele que ela deve se organizar. Os educadores devem planejar suas atividades educativas tendo sempre presente a idéia de que se deve conscientizar para transformar, promover o diálogo e a participação, dando movimento e vida ao conhecimento científico, reconhecendo os saberes sociais pois somente assim a escola passará a ter sentido.

A educação vem passando por transformações curriculares num ritmo acelerado procurando acompanhar a velocidade tecnológica que iniciou no século passado e vem se aperfeiçoando nos últimos anos.

Educadores buscam ansiosamente soluções ou receitas milagrosas para darem conta da demanda escolar que entre registros, programações e outras atividades burocráticas exigem dos educadores uma postura de dinamismo. Haja fôlego!

Uma sociedade de relacionamentos instáveis, utensílios descartáveis e aparelhos tecnológicos como computadores, vídeos e uma programação televisiva cada vez mais envolvente é o contexto social que circunda a escola. E a escola caminha, ainda com os mesmos recursos materiais de séculos passados, salvo algumas inovações. Mas os educadores e educandos são contemporâneos e, portanto, estão inseridos no contexto atual, vítimas de toda essa façanha tecnológica que empurra a todos, cada vez mais, para o individualismo.

O homem, é um ser simbólico e social que cria e recria, construindo e reconstruindo o novo, o que o caracteriza como um ser em constante transformação desde os tempos das cavernas, independente do tipo de recursos materiais de cada tempo histórico. É nessa perspectiva de uma sociedade em movimento e de um sujeito que se transforma, que a escola precisa caminhar e se solidificar cada vez mais. O educador precisa direcionar a sua busca para uma prática que não se torne enfadonha, isolada e distante do contexto escolar onde atua. As práticas educativas por mais bem planejadas e bem intencionadas que sejam, se não estiverem em consonância com a realidade vivida pelo educando, não surtirão o efeito almejado e necessário ao êxito do processo educativo.

Estudiosos em educação apontam cada vez mais para a idéia de uma educação voltada para a realidade, que respeite as diferenças sociais e com atividades que despertem o interesse do educando, o que não é uma tarefa fácil. E os educadores cada vez mais frustrados se apegam a processos avaliativos como meio de resgatar o comprometimento do aluno com a escola.

Na perspectiva de uma educação que procura cumprir o seu papel social de transformação entendo que duas questões podem ser o eixo norteador para a realização de uma prática educativa mais significativa; ambas dizem respeito ao educador, mas podem envolver diretamente o educando: *a concepção e a metodologia*. Uma tem a ver com a crença do educador e a outra com a sua prática, ou seja, uma vai interferir na outra.

Seguindo a linha teórica freireana de uma educação que quer libertar e não aprisionar educadores e educandos, os professores devem ter sempre presente que o

movimento entre teoria e prática deve ser simultâneo para que nem uma e nem outra se perca nas relações que vão se estabelecendo entre eles durante o processo educativo. O educador precisa crer na realidade social que se apresenta como algo passível de transformação e que é preciso intervir para modificá-la, pois só assim a sua prática educativa pode contribuir para efetivação do conhecimento em todas as suas dimensões. É necessário deixar o medo de lado e ousar, com uma postura de pesquisador que acredita na educação como o único, ou, pelo menos, o principal caminho para o resgate da dignidade do ser humano e, portanto, como caminho para chegar-se a uma sociedade mais justa.

O educador que tem essa postura, encontra na metodologia dialógica de Freire um caminho possível de ser trilhado em parceria com o educando e com seus colegas educadores. A metodologia freireana que tem como base o diálogo, não como uma simples troca de palavras ou um momento onde um conhecimento se sobrepõe ao outro, como verdade absoluta. O diálogo enquanto ação e reflexão sobre a ação. Uma ação que liberta os sujeitos da realidade dura que lhes é imposta pela situação social, econômica e cultural que compõe de forma precária, o cenário em nosso país. O diálogo como forma de manifestação do mundo num encontro entre diferentes saberes, isto é, o saber do senso comum com o saber científico, historicamente acumulado. Por isso como sujeitos dialógicos devemos estar em contínuo movimento entre ação/reflexão, anunciando e denunciando o mundo. Como afirma Freire: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”. (1970, p. 79)

A metodologia dialógica deve ter como ponto de partida a realidade vivida pelo educando e, para tal, é necessária a realização de uma pesquisa participativa com uma abrangência sócio antropológica, ou seja, conhecer a origem dos moradores do lugar pesquisado. A pesquisa tem um caráter investigativo com a intencionalidade de captar os conflitos presentes na rede de relações que constitui um determinado grupo social. É composta de elementos como levantamento de dados, informações e saída a campo para conversar com as pessoas, ouvi-las e coletar falas.

O conhecimento deve ser organizado pelo grupo de educadores da escola à partir dos conflitos e problemas vividos na comunidade, presentes, mesmo que de forma contraditória, nas falas coletadas pelo grupo. Uma dessas falas será o tema gerador, que como o próprio termo indica, deve gerar novos conhecimentos a serem trabalhados, pelo educador, em sala de aula. Esses conhecimentos que antes ficariam restritos a uma reduzida lista de conteúdos desvinculada da vida real, vão adquirir forma quando aliados as temáticas sociais que serão trabalhadas em sala de aula. Dessa forma o conhecimento científico terá mais significado para o educando que passará a ter uma visão de mundo mais ampla e situar-se como sujeito atuante e construtor da história.

Os elementos da estrutura sócio-econômica presentes nas falas a serem trabalhadas nas suas dimensões social, cultural, material e epistemológica devem servir de eixo norteador no planejamento dos educadores. Por isso, o planejamento deve ser coletivo, sistematizado e envolver todas as áreas do conhecimento. Então, a partir de um problema vivido pela comunidade o educador vai fazer os recortes do conhecimento científico convenientes àquele momento educativo e coerentes com a temática que estará sendo trabalhada. Esse processo metodológico possibilita ao educando sentir-se, efetivamente, sujeito da história ao compreender a realidade em que vive, construindo novos conhecimentos. Para o educador, porém, esse processo provoca uma certa desacomodação com relação ao próprio conhecimento, despertando nele um outro olhar sobre a sua área de conhecimento. Conceitos que antes lhe passavam despercebidos ou que não faziam sentido passam a ter significado, resgatando, no educador, o sentimento de busca e valorização do seu papel enquanto pesquisador, e do próprio conhecimento que antes parecia isolado sem relação com a vida.

Através dos temas geradores que trazem consigo a visão de mundo do povo, podemos desenvolver uma prática educativa social e histórica num processo de conscientização que, pela reflexão da prática, pode ampliar essa visão de mundo. Dessa forma, os conflitos sociais devem ser desvelados junto aos educandos e à comunidade, para que esses sujeitos inquietos e rigorosamente curiosos participem e se organizem enquanto grupos sociais. Sujeitos que, democraticamente, saibam como lutar pelos seus direitos de cidadãos tornando-se protagonistas da sua própria história.

Uma educação só pode ser autêntica e libertadora quando cumpre com a sua função de transformação social, tendo o diálogo como instrumento fundamental para a superação do conflito.

A sala de aula deve promover um ambiente de cooperação, investigação e pesquisa, com debates, discussões e desvelamentos, num processo de cumplicidade entre educador e educando, para juntos construírem conhecimento.

3.2 TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS – UMA RELAÇÃO PERMANENTE

Enquanto educadores, acreditamos que nossos sonhos passam pela nossa capacidade de compreender o mundo e de interagirmos com ele. Nossa presença no mundo deve ser atuante, com uma postura de permanente busca e transformação, pois leitura crítica do mundo tem a ver com ação; por isso não podemos assumir uma postura neutra, mas uma postura que envolva escolha e decisão. Por isso, também, o educador deve se questionar constantemente sobre o mundo que quer e sobre seu compromisso na construção desse mundo melhor.

A educação tem nos remetido a uma infinidade de questionamentos pedagógicos que não encontram respostas em cartilhas ou livros didáticos cujos conteúdos são apresentados prontos para serem digeridos. Podemos citar inúmeras situações que acontecem no cotidiano escolar que marcam a vida tanto do professor como do aluno e que vão interferir seriamente nas suas ações, ao longo da vida. Acredito que cada um de nós tem pelo menos uma situação ocorrida no cenário escolar gravada na memória para contar.

Lembro-me que ao retornar das férias e iniciar a segunda série do ensino fundamental, a professora apresentou um pequeno texto que relatava as férias de Lili e Pedrinho na fazenda de seus avós. Eles andavam a cavalo, nadavam no lago e saboreavam os gostosos bolos feitos pela vovó. Essas lições, repetidas em outras séries, marcaram-me muito porque minhas férias eram passadas em casa, no meio urbano. Meus avós já eram falecidos e eu não conhecia um sítio ou fazenda. Essa situação

provocava uma sensação de estar num mundo à parte daquele da escola e que aquela realidade apresentada nos livros não tinha nada a ver com o meu mundo. Era como se a forma de viver da minha família e a maneira como ela estava estruturada não correspondia aos padrões determinados.

Acredito que, como eu, outras crianças se questionavam e continuam se questionando, e então, como eu iria escrever sobre as minhas férias quando solicitada pela professora? Refiro-me àquela conhecida atividade do primeiro dia de aula: “Faça uma redação sobre suas férias”, afinal “férias” tinha um significado para mim que, com certeza, não era o mesmo para a professora e nem para os colegas. Não cabe aqui julgar a atividade mas eu estava lá para aprender, já que não sabia nada, muito menos sobre sítios ou fazendas, pois é na escola o lugar de aprender, mesmo que muitas coisas não tenham significado para a vida do educando. Essa visão empirista foi por muito tempo a idéia pedagógica predominante no meio escolar.

Trouxe este fato para ilustrar a idéia de um modelo de educação que entende o conhecimento como algo pronto e acabado, que alguém construiu e só precisa ser transmitido de um sujeito para outro; aquele que nasce primeiro aprende antes e passa para os mais jovens. Pensando em práticas docentes como a do exemplo citado e outras já conhecidas, vamos fazer algumas reflexões que podem nos levar a uma análise epistemológica mais aprofundada.

Numa educação dita tradicional, o conhecimento é visto pelos professores como algo que pode ser transmitido num simples repasse de informações já sistematizadas, com atividades que direcionem para uma resposta, sem muitos desafios. Mesmo com atividades mais elaboradas e que vão além do livro didático, o sujeito principal do processo de aprendizagem, é, em ambos os casos, o professor que é o detentor do saber. Nesse caso, o que o aluno traz consigo em termos de conhecimentos já adquiridos ou construídos no seu cotidiano não são considerados. Com essa visão, o conhecimento só se dá no ambiente escolar; o cálculo que a criança faz, quando vai ao armazém para sua mãe, é desconsiderado pelo professor no momento em que este aluno tem dificuldade de resolver um cálculo de subtração colocado no quadro pela professora. A partir dessa colocação podemos nos questionar enquanto educadores: Para

que serve o conhecimento se não podemos ter acesso a ele e compreendê-lo? Que relações são necessárias que estabeleçamos entre os saberes para que esses, de fato, se concretizem? Numa realidade escolar acrítica, estática e ilustrativa, o aluno nada sabe, não fala, torna-se passivo, decorativo e apenas reproduz as idéias colocadas pelo professor.

Essa visão de reprodução onde o professor é o depositário do conhecimento e o aluno o receptor, como uma ação sem reflexão, caracteriza uma epistemologia empirista que se explica pela influência do meio externo no processo de funcionamento da inteligência, portanto, de fora para dentro. É como se a criança antes de chegar à escola não tivesse ouvido, pensado ou falado, relegando a ação da criança ao segundo plano. No ambiente escolar, este enfoque desconsidera a ação exercida por ela anteriormente e indica que o desenvolvimento cognitivo depende exclusivamente do meio escolar, ao mesmo tempo que delega ao professor a tarefa de passar o conhecimento para o aluno.

Já algumas escolas, que se dizem progressistas, buscam uma educação mais atrativa e até mesmo mais significativa para o aluno. Oferecem uma série de atividades com o objetivo de trabalharem o conhecimento de forma mais prazerosa e que despertem no aluno o desejo de aprender. O termo “despertar” indica algo já existente que está apenas adormecido.

Essas ações educativas diferentes partem da idéia de que o aluno já traz consigo o conhecimento, isto é, que nasce com ele e, nesse caso, cabe ao professor o papel de facilitador para que esse conhecimento aflore caracterizando uma outra postura pedagógica, o apriorismo. Essa postura, assumida pelo professor de deixar fluir acreditando que seu papel é apenas o de acompanhar sem intervir, pode gerar uma certa “acomodação” de sua parte, levando-o a deixar de ser um pesquisador para ser um auxiliar. Nessa perspectiva, a relação entre professor e aluno continua sendo hierárquica e pouco dialógica; aqui, no sentido dado por Freire, que entende o diálogo como uma troca de saberes, muito mais que a simples pronúncia de palavras.

Nesse segundo modelo, com bases aprioristas, há ainda um agravante que pode reforçar o descomprometimento do professor com a aprendizagem: se o aluno

nasce com o conhecimento e, sendo esse uma bagagem hereditária, o que fazer com os desprovidos desse saber? Essa é uma das causas do significativo índice de reprovação escolar: “*Não tem jeito ele não vai adiante*”. Essa é uma colocação presente nos ambientes escolares, com algumas referências àqueles que repetem vários anos uma mesma série e ainda justificados pelo seguinte comentário: “*..é de família, os irmãos também repetiram vários anos a 1ª série*” e o aluno continua nas mãos do professor. Dessa forma, o fracasso escolar se perpetua nas escolas retratando um quadro extremamente negativo, fazendo do conhecimento algo inatingível e a escola um local de sacrifício para as crianças e adolescentes que por sua vez acabam buscando fora da escola o sentido para sua vida. Podemos comparar essa situação de retenção, que acontece no meio escolar, como um grande “engarrafamento” numa avenida central, em hora de pico, onde não há um bom fluxo de trânsito. É necessário que se busquem alternativas para solucionar essa questão da não aprendizagem, para que a situação não se agrave prejudicando aqueles que necessitam passar por ela.

A escola precisa trabalhar numa perspectiva de avanço, promover a construção do conhecimento junto ao aluno com contínuas problematizações e atividades desafiadoras onde a avaliação esteja inserida no processo ensino/aprendizagem enquanto diagnóstica, investigativa e processual.

Muitas vezes, na escola, há um misto de propostas pedagógicas e o próprio professor, ao desenvolver suas atividades educativas, demonstra, em alguns momentos, características aprioristas e em outros empiristas, o que reforça o seu papel de transmissor, resumindo o conhecimento a uma lista de conteúdos, como se pudéssemos reduzir toda história da humanidade em alguns itens. Acreditamos que a preocupação excessiva com a transferência desses saberes, que nem sempre foram interiorizados pelo próprio professor, descaracteriza a função de pesquisador, mediador e desafiador que deveriam fazer parte do cotidiano de um educador. Essa postura não possibilita a ele ampliar seus conhecimentos e ir além para que possa, assim, oportunizar ao seu aluno momentos desafiadores de investigação e busca de novos saberes. Muitas vezes o professor pensa que ensina e o aluno, por sua vez, acha que aprende. E assim o processo ensino-aprendizagem não se concretiza, ou se concretiza em parte, no sentido de que

ensino é uma coisa e aprendizagem é outra. O que era para ser foi ensinado, se houve aprendizagem é outra coisa.

Por isso entendemos que algumas teorias da aprendizagem defendem, através de seus estudos e pesquisas, determinados aspectos que por si só bastariam para o entendimento de como acontece o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Mas, a análise das práticas pedagógicas realizadas no ambiente escolar e relatadas pelos professores revelam, através do seu limite explicativo, a carência de aprofundamento teórico. “Neste contexto de ausência de reflexão epistemológica o professor acaba assumindo as noções do senso comum”. (BECKER, 1993, p.37)

A visão epistemológica do professor fica restrita à sua prática, sendo ele envolvido pelo seu cotidiano de sala de aula, numa ação sem reflexão e a falta de embasamento teórico faz com que muitas vezes o professor se perca no próprio limite explicativo.

Esse equívoco epistemológico, isto é, a falta de algumas clarezas teóricas sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano, por parte do professor, faz com que ambos professor e aluno sejam vítimas do processo de aprendizagem. O aluno porque não aprende e o professor porque se frustra em meio às defasagens, na maioria das vezes, reforçadas pela escola.

Em linhas gerais podemos perceber de um lado um ensino dirigido que reproduz uma ideologia dominante. Essa ideologia promove um ser social submisso e omissivo, que de forma servil, se submete ao mercado de trabalho e é absorvido por ele. Por outro lado nos deparamos com um professor que não intervém e, portanto, não provoca no aluno os conflitos necessários à ampliação do seu conhecimento. Essa situação, de não intervenção, é igual ou mais agravante que a situação anterior, pois, além de não oportunizar ao sujeito seu acesso ao conhecimento, deixa-o aquém do mercado de trabalho atual.

Piaget, através de seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, trouxe grandes contribuições para o meio pedagógico. Criou a teoria construtivista, também conhecida como interacionista, que provocou uma revolução pedagógica, levando os educadores a repensar suas práticas. O construtivismo parte do

pressuposto de que ninguém passa conhecimento a alguém. O conhecimento se constrói na interação entre o sujeito e o objeto, ou seja, numa interação sujeito – meio, sujeito – sujeito, sujeito – objeto. Piaget diz que: “o desenvolvimento de uma atividade assimiladora cujas leis funcionais são dadas a partir da vida orgânica e cujas estruturas que lhe servem de órgãos são elaboradas por interação dela própria com o meio exterior”.(PIAGET, 1982, p. 336)

O conhecimento se constrói nessa interação quando o sujeito assimila, isto é, retira do objeto qualidades que lhe são próprias e as organiza dentro de si, o que chamamos de acomodação, sendo a ação o ponto fundamental desse processo. Assim o sujeito está agindo sobre o objeto e transformando-o ao mesmo tempo que se transforma. É a ação do indivíduo sobre o meio permitindo infinitas possibilidades de interação com o mundo. Sendo assim, o homem constrói conhecimento partindo de esquemas internos que se ampliam à medida que interage com o meio, expandindo o seu próprio eu. Por isso a importância da interação, ou seja de uma “inter” ação, ou ainda, de uma ação que se realiza entre as partes, entre os sujeitos, numa cumplicidade de ações.

Sabemos do esforço de muitos educadores em busca de alternativas que, de fato, dêem conta das chamadas defasagens intelectuais e afetivas dos educandos. Essas alternativas acabam tornando-se ações isoladas e por isso mesmo não surtindo os efeitos necessários ao avanço da aprendizagem. Partindo para uma outra análise que nos leve a refletir sobre aspectos como o metodológico, encontraremos propostas bem estruturadas sendo implantadas em diferentes escolas. Propostas que exigem do educador uma ruptura com antigas crenças, retratando um esforço por parte dos educadores no sentido de estreitar a distância entre o conhecimento científico, acadêmico e o mundo real, com um conhecimento sempre presente no cotidiano do indivíduo. Esse conhecimento, presente na realidade vivida constantemente pelo sujeito, é real, concreto e exige dele conhecimentos práticos para suas tomadas de decisões sobre questões também concretas e reais.

Essa linha de pensamento nos permite ver o professor como agente do processo educativo que também traz consigo conhecimentos do seu cotidiano, da sua história de vida e junto o conhecimento científico, formal, construído pela humanidade

ao longo dos tempos. Cabe ao professor fazer os recortes desse conhecimento ao qual teve acesso, tendo como ponto de partida os saberes ditos do “senso comum”, ou seja, construídos com as ações que se efetivam fora da escola, no meio familiar e cultural vivido pelo aluno. Um professor que considera o conhecimento já construído pelo aluno durante a sua própria história de vida aprende com ele. Faz desse saber o ponto de partida para uma prática pedagógica em que realmente o conhecimento se promova numa cumplicidade entre professor e aluno. Esses conhecimentos se fundem no momento em que acontece a aproximação da realidade local e vivida pelo aluno com a realidade ampla concebida pelo educador.

A aprendizagem deve acontecer num movimento dialético e dialógico, onde professor e aluno aprendem e ensinam, criando, recriando e descobrindo novos conhecimentos. Mas, para que o aluno sinta-se realmente sujeito desse processo, é importante que o professor tenha, além do discernimento epistemológico, uma visão macro, isso é, crítica e histórica das questões políticas, econômicas e sociais que compõem o atual cenário da sociedade em que vivemos. A compreensão do funcionamento dos mecanismos que compõem uma sociedade pode provocar, no educador, um sentimento de humanização e resgate dos valores que podem libertar os sujeitos do desânimo e do sentimento de derrota que permeia os grupos sociais em geral. Por isso, os momentos de ação e reflexão devem ser uma constante no ambiente escolar, propiciando ao educando desafios e gerando conflitos cognitivos aliados à dimensão social e afetiva. Sentimentos de cooperação e solidariedade devem fazer parte das relações que se estabelecem entre educandos e educadores, numa postura democrática e consciente por parte de todos os envolvidos.

Freire, numa das vezes que se refere aos educadores, nos faz refletir através da seguinte questão: “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de quem sou parte?” (FREIRE, 1998, p. 75)

A amorosidade a que Freire se refere tem a ver com a concepção de sociedade e educação do professor, suas crenças e seu envolvimento com o processo educativo.

Um ambiente escolar que se constitui com uma ação construtivista se traduz na figura de um educador pesquisador, mediador e problematizador, sendo o aluno desafiado a refletir sobre a sua própria ação. A construção do conhecimento é resultado da ação do homem e essa ação se concretiza na medida em que ele se sente desafiado, questionado na sua própria contradição. A problematização não é uma simples pergunta. Ela se define como uma pergunta que deve gerar no sujeito, conflitos internos, levando o indivíduo a pensar sobre sua ação. Assim, os questionamentos que se sucedem em sala de aula devem traduzir-se em respostas que indiquem novos questionamentos.

Estamos apontando para algo extremamente importante no processo educativo. Trata-se da concepção de vida das pessoas que vai interferir diretamente na sua postura enquanto educador. E aí vem a grande questão: podemos intervir e mudar a concepção das pessoas? De que forma? Algumas propostas metodológicas implantadas em algumas escolas têm causado conflitos cognitivos e epistemológicos significativos nos professores e, conseqüentemente, refletidos em suas práticas. Não podemos nos esquecer, é claro, que, em se tratando de educação, as mudanças acontecem a longo prazo. Mas será possível a aplicação de um método mudar sua concepção?

Entendo que a aplicação de um método ou a aplicação de um projeto por si só não garantem entendimentos aprofundados nem resultados concretos, mas a implantação de uma metodologia acompanhada de uma boa formação continuada aos professores, com estudos teóricos que fundamentem sua aplicação podem fomentar grandes avanços. Um projeto construído pelo grupo escolar com clareza da sua intencionalidade, também surtirá efeito na sua prática. “Por isso, quanto melhor a educação trabalhar os indivíduos, quanto melhor fizer seu coração um coração sadio, amoroso, tanto mais o indivíduo, cheio de boniteza, fará o mundo feio virar bonito.”(FREIRE, 2000, p. 34)

Nessa linha de pensamento sobre posturas e práticas educativas diferenciadas, podemos pensar em ambientes escolares dentro de contextos diferenciados do meio urbano. Podemos citar as escolas dos acampamentos do MST, pois elas possuem uma organização pedagógica voltada para a realidade em que estão

inseridas. Trata-se de um cenário pedagógico constituído de tempos e espaços adequados ao contexto de vida do aluno, onde o educador se utiliza deste cenário e dos elementos que o compõe para o planejamento e realização das suas práticas educativas. Dessa forma, pode propiciar às crianças do Acampamento, uma riqueza de elementos que vão estar presentes nas diferentes formas de representações feitas por elas, e sobre as quais iremos direcionar o nosso olhar.

A educação precisa assumir uma postura de camaleão no que diz respeito aos diferentes contextos educacionais que circundam a nossa sociedade. Só assim poderá dar conta das diversidades culturais e ideologias que se apresentam refletidas em cada um desses contextos educativos. Conhecer a realidade em que minha escola está inserida, ou seja, a realidade vivida pelo aluno, não é simplesmente perceber aspectos físicos que compõem a paisagem local ou saber que a sua situação financeira é precária e que, por isso, muitas vezes não atende às solicitações feitas pela professora. É ir além dessas constatações básicas e compreender essa realidade naquilo que ela tem de mais significativo, que é a sua maneira de interpretar o mundo e de se posicionar diante dele, numa postura tão passiva, quase de inércia. Por isso: “Quanto melhor me ‘aproximo’ do objeto que procuro conhecer, ao dele me ‘distanciar epistemologicamente’, tanto mais eficazmente funciono como sujeito cognoscente e melhor, por isso mesmo me assumo como tal”.(FREIRE, p.31)

Essa visão fatalista de que a realidade, como se apresenta atualmente em nosso país, ou seja, com sérios problemas sociais, econômicos e culturais, não tem solução, é imutável, não pode estar no educador. É preciso manter uma postura de indagação e indignação diante da realidade que aí está para poder transformá-la e possibilitar ao educando a ampliação da sua visão de mundo, o qual, pelo contínuo processo de conscientização, possa compreender a importância do seu papel como agente de mudança, sendo de fato sujeito da história.

Mas o que é transformação em educação? Entendo que transformação é ação em movimento, modificando-se e formando novas ações. Pensando na metamorfose que acontece com a lagarta que se transforma em uma borboleta, vamos verificar um processo lento, num movimento que passa por etapas necessárias a sua

apoteose. Porém, não é um fim, mas é uma nova vida que nasce e vai passar por outros processos de transformação. E assim é na educação. Ela se solidifica e avança pelo seu constante movimento de construção e reconstrução, criação e recriação do mundo. Esse movimento só se concretiza quando a ação se fortalece pela reflexão e essa, por sua vez, estimula uma nova ação que vai exigir outras reflexões. É esse movimento de reflexão sobre a ação que a torna significativa, e assim “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”. (FREIRE, 1996 p.24)

Acompanhar esse movimento exige do educador a formação continuada para que possa encontrar na teoria o suporte para a sua prática. Traçar novas estratégias fortalece a prática educativa do educador ao mesmo tempo que oportuniza ao educando diferentes formas de compreensão de determinados conceitos, “É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. (FREIRE, 1996 p.37)

O planejamento é fator pedagógico que deve auxiliar o educador. Por isso questões como: O que ensinar? Como e para quem ensinar? são fundamentais para que o educador se identifique com as situações que se apresentam no cotidiano de sala de aula. Essas questões sugerem uma ação metodológica por parte do educador, que envolva, além do objetivo da atividade proposta, um estudo de realidade desse aluno. Inicialmente, acredito ser necessário um momento investigativo que, através de problematizações, pode servir de diagnóstico para o professor seguir adiante no seu planejamento, considerando os aspectos levantados junto aos alunos onde serão desenvolvidos conceitos e o conhecimento será abordado sob outras visões, permitindo ao aluno perceber as relações desse conhecimento com o seu e, assim melhor interpretá-los. A sistematização faz parte do processo de construção do conhecimento. Ela reflete o nível de entendimento construído e pode auxiliar o educador, servindo de ponto de partida para a busca de novas alternativas pedagógicas que correspondam às expectativas reais do educando.

Entendo que, para podermos promover uma educação realmente autêntica e libertadora, é necessário compreendermos como o ser humano se desenvolve cognitivamente, constituindo-se enquanto um ser simbólico e que se expressa nas mais diferentes maneiras. A criança se relaciona com o mundo externo a partir das suas estruturas internas que se desenvolvem através de construções simbólicas concretizadas pelo jogo em seus diferentes níveis e modalidades, envolvendo imitação e representação cognitiva.

Estudaremos essas questões referentes ao desenvolvimento do ser humano com mais propriedade no capítulo 4, que vai tratar do processo de construção da função simbólica na criança e a sua relação com as questões sociais que podem interferir, ou não, nas formas de representação.

4 UM SER EM CONSTRUÇÃO

Neste capítulo vamos estudar aspectos importantes que fazem parte do processo de desenvolvimento cognitivo do ser humano à luz de um referencial teórico que, certamente, poderá dar conta dos diversos fatores que envolvem esse processo. Piaget com seus estudos sobre o indivíduo enquanto sujeito epistêmico sem desprezar suas dimensões de ser biológico, simbólico e social, aponta para a necessidade de compreendermos o ser humano como um sujeito que nasce com infinitas possibilidades de aprendizagem que se ampliam mediante a sua ação, desafios e descobertas, proporcionados a ele pelo meio externo.

Os sentimentos de cooperação e solidariedade aliados ao intelectual, devem fazer parte do processo educativo para que o sujeito se desenvolva na sua totalidade buscando em si mesmo e no outro as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Neste capítulo vamos verificar, ainda que de forma breve, a idéia de alguns autores a respeito desse ser social com a contribuição de Freire. Uma outra abordagem muito importante, para compreendermos como se dá uma aprendizagem consciente, será feita por dois olhares sobre o processo de tomada de consciência com Piaget e conscientização com Freire.

4.1 O DESENVOLVIMENTO DA CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA NA CRIANÇA

O indivíduo não traz o conhecimento como herança genética, mas também não nasce como se não tivesse nada no seu interior e dependesse totalmente do meio externo para se desenvolver. Ele é constituído de estruturas que vão possibilitar o seu desenvolvimento físico e mental, num processo de assimilação da realidade e acomodação de suas estruturas a essa realidade, o que o torna um ser em permanente transformação. Esse desenvolvimento inicia com o nascimento e vai até a idade adulta,

passando por estágios evolutivos que, através das suas características, demonstram o nível das construções realizadas pelo indivíduo. Esses estágios são denominados de Sensório-motor, de 0 a 2 anos, pré-operatório, dos dois aos 7-8 anos, operatório concreto, dos 9 aos 11-12 anos, aproximadamente, e o período operatório formal que se estende dos 12 aos 14-15 anos de idade. Apesar dessa organização indicada pelo autor não há rigor cronológico na passagem de uma fase para outra, pois essas podem avançar ou retardar, dependendo das estruturas internas de cada criança e dos desafios que lhe são propostos pelo meio externo. Nesse momento da passagem de um estágio para o outro, ocorrem rupturas que possibilitam avanços no processo de continuidade do desenvolvimento da inteligência da criança. O desenvolvimento do pensamento simbólico acompanha a evolução do ser humano junto aos estágios apontados, construindo, então, de maneira progressiva a sua formação simbólica.

O estudo desses estágios e de como eles se constituem é importante para que possamos compreender como a criança a partir do contexto social em que está inserida, lida com os elementos simbólicos presentes no seu cotidiano, considerando os aspectos individuais, sociais e gráficos do seu desenvolvimento. A criança está inserida num contexto que se constitui de características individuais e coletivas, como é o caso deste estudo específico que procurará compreender as construções gráficas da criança que está morando no Acampamento do MST e estudando na Escola Itinerante desse Acampamento.

Vamos ver, então, como a criança se constitui através dos estágios de desenvolvimento cognitivo, levantados por Piaget.

Ao nascer a criança é cercada por um mundo de imagens, sons e movimentos, pronto para ser explorado e modificado pela sua ação. A ação é o elemento essencial para o seu desenvolvimento, o próprio pensamento é uma ação interiorizada e no momento em que eu penso sobre um determinado objeto estou agindo sobre ele, transformando-o e, de retorno, transformando-me a mim mesmo, num processo construtivo de interação. Nesse momento da ação do sujeito sobre o objeto está acontecendo a assimilação, ou seja, a transformação do objeto, no momento que o sujeito retira dele qualidades e lhe atribui outras transformando-se, também a si mesmo.

Vê-se aqui o engajamento entre assimilação e acomodação, pois o avanço da primeira, que é egocêntrica, exige a interferência da segunda que, por sua vez, consiste numa construção endógena que amplia as possibilidades da assimilação. Essa complementaridade entre ambas gera uma certa cumplicidade que não nos permite dissociá-las no processo de construção cognitiva. A assimilação, que só é possível através de esquemas que é a forma pela qual ela se efetiva, está presente na vida do indivíduo desde o nascimento e vai se constituindo pelas “coordenações das ações”, como conexões que vão acontecendo e provocando novas ações.

O período sensório-motor é extremamente significativo para o desenvolvimento da criança, é nele que ela constrói a base da sua inteligência, apesar de ainda não haver pensamento representativo nesse período e a compreensão do mundo se dar em nível de sua ação prática, ou seja, da manipulação de objetos, das sensações, do movimento num universo real próximo a ela. A função simbólica é parte integrante desse processo de desenvolvimento cognitivo que acompanha a criança desde o período sensório-motor. O jogo, a imitação e a representação são expressões da função simbólica. Eles permitem que o processo de construção do conhecimento se efetive na criança, no decorrer do seu desenvolvimento intelectual, em níveis e momentos diferenciados, acompanhando as fases do desenvolvimento cognitivo.

O jogo é um elemento fundamental nesse processo de construção cognitiva, considerando que através dele a criança pode estabelecer relações entre o seu mundo e o mundo externo. Ele se constitui de três componentes : o exercício, o símbolo e a regra. O jogo de exercício, assim denominado nesse primeiro período, é uma assimilação sensório-motora que vai se efetivando com os desafios práticos. Esses desafios são acompanhados de sensações prazerosas proporcionadas pelas conquistas sobre as ações desafiadoras que são oferecidas às crianças, pelo meio e pelas próprias estruturas internas que avançam através da interação sujeito-objeto ou sujeito-meio. Esse período se caracteriza pelo prazer da realização de uma determinada ação que não envolve a aprendizagem de novas condutas, sendo que a criança o faz por divertimento, pois o prazer da criança, nessa fase, está na superação dessas ações que para os adultos parecem tão simples.

A criança passa por um processo evolutivo onde primeiro ela imita por interesse, demonstrado pelos movimentos espontâneos das mãos e também pela necessidade da presença concreta de um modelo. Nessa fase, a criança vê os objetos isolados, sem uma relação entre eles. Portanto ela imita diante da presença do objeto real e sua interação com o mundo se dá no plano da ação prática. Os esquemas coordenam as ações de pegar qualquer objeto que estiver ao seu alcance e levá-lo à boca; esse movimento requer uma elaboração mental que ocorre graças a assimilação, ainda que em nível elementar. Nesse estágio, formam-se as raízes das operações lógicas, da função simbólica e da aquisição da linguagem.

Esse jogo de percepções e de exercícios motores vai evoluindo através de sucessivas coordenações de ações, ou seja, novas relações que o sujeito estabelece entre as ações, que vão possibilitar à criança a ampliação de seus movimentos na busca de movimentos novos até então indiferentes a ela. E assim as relações com os objetos mais distantes passam a ser mais próximas, da mesma forma que ela começa a estabelecer relações entre eles. Nesse nível sensório-motor, considerado como intermediário na passagem para o período seguinte, a ligação entre os objetos ainda não se dá a nível de pertencimento, que é uma característica do verdadeiro conceito. O pensamento da criança se caracteriza como pré-conceptual com uma assimilação egocêntrica, ou seja, centrada no objeto, “mas à medida que se processa a coordenação dos seus instrumentos intelectuais, a criança descobre-se ao situar-se como objeto ativo entre os outros, num universo que lhe é exterior” (PIAGET, 1963, p. 328).

É importante termos a clareza de que a passagem de um estágio para o outro se dá de forma gradual, contínua e cumulativa. Acontecendo pequenas rupturas que ocasionam a eliminação de aspectos já superados, ao mesmo tempo em que se conservam e ampliam aspectos fundamentais que vão sendo reconfigurados e reestruturados. É esse caráter integrativo dos estágios que elimina qualquer tipo de fragmentação, ocasionando uma constante auto-regulação entre eles. Nesse sentido o jogo não deixa de ser sensório-motor como se houvesse uma total ruptura e passa a ser simbólico de repente, ele vai sendo reconstruído num movimento de operações sobre operações, ampliando e avançando a outros patamares.

O final do período sensório-motor é marcado pelo início da linguagem e a criança passa a utilizar a palavra para denominar pessoas, objetos e expressar suas necessidades e desejos. Nesses primeiros esquemas verbais a palavra está ligada à ação imediata e as narrativas acontecem apenas como reconstituição dessa ação. Só, posteriormente, consegue descrever, mas ela ainda não consegue refletir em palavras as ações que realiza. Cabe destacar que a conduta verbal é constituída de significantes, aqui entendidos como signos coletivos, ou seja, a palavra, e de significado que é a significação das palavras. Essa relação significante (palavra) e significado (significação das palavras) caracteriza o conceito. A partir dessa nova forma de manifestação, inicia-se um processo de construção de representação e a palavra começa a atuar como signo, sendo esses, indicativos de um novo período, o pré-operatório que, como o nome indica antecede a fase das operações. Nesse período os pequenos relatos das suas próprias ações vão possibilitar o avanço no processo de construção simbólica da criança que passa a articular seu pensamento de forma intuitiva, abrindo espaço para formas mais complexas de socialização .

Adquirida a linguagem, a socialização do pensamento manifesta-se pela elaboração de conceitos e relações e pela constituição de regras. Quer dizer, há nesse caso uma evolução estrutural. É justamente na medida, que o pensamento verbo-conceptual é transformado pela sua natureza coletiva que ele se torna capaz de comprovar e investigar a verdade, em contraste com os atos práticos da inteligência sensório-motora e à sua busca de êxito ou satisfação. (PIAGET, 1963: 336).

Já, em nível de representação, imitação e jogo se unem e não podem ser estudados em separado. No período pré-operatório a função simbólica é fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança e o jogo, que agora assume um caráter simbólico, dito jogo de “faz de conta” permite a ela criar e recriar situações novas a partir de situações já vividas. A essas situações novas vão sempre acrescentando algo novo, utilizando-se de símbolos já construídos podendo ser representados por diferentes formas de linguagem. Essas representações sobre representações possibilitam um

avanço em nível conceitual e o jogo vai perdendo seu caráter lúdico e prazeroso passando a ser investigativo. O desenho também é um jogo para a criança, desde o prazer na realização dos rabiscos desordenados até os mais elaborados, sendo que a ação de desenhar envolve imitação, interpretação e, como toda ação, a representação gráfica traduz uma intencionalidade.

O avanço no processo de imitação é indicado pela evocação à medida que a criança não necessita mais da presença do modelo, pois ela o faz mesmo com a sua ausência. Também nessa fase a criança desenha pelo prazer de realizar seus desenhos, e suas representações estão ligadas a sua própria vida.

O jogo nos permite perceber nitidamente o domínio da construção simbólica de forma intencional por parte da criança, quando ela reproduz cenas reais e até do seu cotidiano com suas bonecas. Observando uma situação onde Cíntia 5,6 e Débora 8,7 brincam com suas bonecas pode-se perceber a fusão entre imitação e imaginação, quando o imaginário, o desejo e o real se fundem num misto de situações que deseja realizar. Pessoas que gostaria de ser, tendo sempre como modelo pessoas de seu convívio, que podemos identificar na fala de Cíntia enquanto brincava de boneca com sua amiga, *“Aqui era nossa casa. Onde vai ser o seu quarto? O nosso irmão vinha nos visitar. Eu dançava balet e tinha que trabalhar. Preciso trocar de roupa para ir à prefeitura.”*

Podemos perceber, através dessa ação, que Cíntia está iniciando um processo de trocas com a sua amiga, na brincadeira. “ Na reprodução de cenas reais, mediante os jogos com bonecas, a imitação está no seu máximo...” (PIAGET, 1978, p. 169).

Esse comportamento de busca do outro, é característico desse período de 4 a 7 anos, que é o simbolismo coletivo, diferente da fase anterior, onde as relações entre os sujeitos se restringiam a algumas trocas de idéias e breves imitações. Essa forma de relacionamento propicia maior diversidade e diferenciações na troca de papéis possibilitando um avanço do egocentrismo inicial para a reciprocidade indicando progressos da socialização.

Num outro momento, Cíntia havia presenciado uma cena onde um artista plástico pintava com spray; atenta fez vários questionamentos e ao chegar em casa com sua boneca dizia: *“Eu era pintora. Estou saindo para o trabalho, vou pintar alguns quadros.”*

Em outros momentos Cíntia representa situações onde ela mesma assume o papel do personagem a ser imitado. Senta-se à frente do computador e, mesmo desligado, faz de conta que está digitando: *“Preciso terminar este trabalho.”* A seguir pega a bolsa de sua mãe e outros adornos e finge sair para o trabalho. Da mesma forma que em outro momento coloca sua mãe como paciente e ela como médica, imitando então as atitudes de seu pediatra. Uma outra situação mais freqüente e que caracteriza o jogo simbólico, são os vários momentos em que a criança assume o lugar da mãe e pede que ela seja sua filha, ela passa a agir imitando as atitudes, gestos e até mesmo determinadas falas de sua mãe, então a mãe finge que está chorando; *“Eu quero colo.”* Cíntia deita a cabeça de sua mãe no colo e responde: *“Não chore eu vou te dar colo, filhinha.”* Se a mãe entra no jogo o processo torna-se muito mais rico e mais real para a criança, constituindo-se numa combinação simbólica.

Através desses exemplos podemos constatar um momento bastante significativo no processo das construções simbólicas num jogo de imitação e imaginário “O que impressiona, além disso, nessas combinações simbólicas, é como o sujeito nelas reproduz e prolonga o real, nada mais sendo o símbolo imaginativo que um mundo de expressão e de ampliação, nunca um fim, em si mesmo.” (PIAGET, 1978, p.170)

Esse mesmo processo se expressa na representação gráfica. O desenho, nessa fase, é a própria vida da criança representada simbolicamente. Nesse movimento entre o jogo de “imaginação” e o processo de assimilação do real através da ficção simbólica, acontece uma espécie de compensação lúdica... À medida que a criança avança em idade ainda no período pré-operatório e vai se aproximando do real “...o símbolo acaba perdendo seu caráter de deformação lúdica para se avizinhar de uma simples representação imitativa da realidade.” (PIAGET, 1978, p.176)

A complexidade que se identifica no processo de construção simbólica nos permite compreender a importância de cada momento desse processo desde o mais simples gesto de manipulação até a mais complexa representação.

O pensamento egocêntrico da criança, presente nessa fase, se caracteriza pela centração onde a criança tem dificuldade em adaptar-se à realidade e se posicionar sob o ponto de vista do outro, por situar-se como o centro das relações que estabelece com o mundo a sua volta, mas como Piaget mesmo coloca: “esse egocentrismo diminui na medida da socialização da criança, no sentido da troca e da cooperação.” (PIAGET, *p.368*).

Ainda no período pré-operatório a criança joga sozinha e não se preocupa em vencer os parceiros de jogo, nem compreender as regras, pois elas não precisam ser compartilhadas. A importância da função simbólica vai se consolidando, passando de uma abstração empírica, em nível de percepções, para uma abstração pseudo-empírica refletida, com um pensamento mais elaborado, onde já se formula uma idéia. E, assim, o pensamento intuitivo chega ao conceito operatório, pelo equilíbrio permanente entre assimilação e acomodação. Esse equilíbrio garante a reversibilidade que significa a capacidade de retorno ao ponto inicial de uma trajetória, refazendo esse trajeto percorrido. A ação mental reversível que caracteriza a operação só é possível depois do processo de representação construído pela criança no período pré-operatório e a reversibilidade é o marco do período operatório concreto. Portanto, se anteriormente a assimilação era incompleta porque era irreversível, no período denominado operacional concreto a assimilação torna-se completamente reversível.

A criança realiza o processo de agrupamento como classificação e seriação que junto com as noções de peso e volume proporcionam mais mobilidade ao pensamento, que se constitui como uma ação efetiva do sujeito, por volta dos sete a oito anos. Essa mobilidade ainda necessita do contato com objeto concreto, pois a compreensão real dos fatos vai se dar pela ação e pela operação. Através de um exemplo já conhecido por alguns educandos, profissionais da área da psicopedagogia e outros, podemos ilustrar esse processo com a seguinte colocação: se questionarmos crianças na idade de 4 a 7 anos sobre bolas de massa de modelar quando mudadas sua forma inicial,

respondem que houve perda ou ganho de substância. Crianças de 7-8 anos, sobre o mesmo questionamento, dizem que nada foi tirado ou acrescentado e tudo pode ficar como antes.

No primeiro caso temos a demonstração de um pensamento em nível de configuração perceptiva, onde ainda não acontece o processo de reversibilidade e conservação. No segundo caso se constata a presença de operações reversíveis já construídas pela criança, com a conversão do objeto. Dessa forma a transformação não é só imaginada, mas efetivada com operações concretas mais qualitativas. Ainda nessa idade inicia um período de cooperação que se amplia com o jogo de regras que como um fato social supõe uma relação entre dois ou mais indivíduos. Seguindo essa linha de pensamento dizemos que um conjunto de fatores envolvendo valores morais e diferentes níveis de consciência de regras vão auxiliar a criança, na passagem da anomia, pela heteronomia, para a construção da autonomia, transformando o egocentrismo do período anterior ao operacional concreto, numa forma consciente de relações sociais. E assim entendemos: “que as operações lógicas procedem da ação e que a passagem da ação irreversível às operações reversíveis se acompanha necessariamente de uma socialização das ações, procedendo ela mesma do egocentrismo à cooperação” (PIAGET, 1973: 96).

O desenvolvimento de determinadas capacidades operatórias que compõem a reversibilidade lógica como seriação e classificação, ocorridas no período operatório concreto, vão possibilitar ao sujeito distinguir as relações entre o real e o possível, marcando assim o início do período operacional formal.

Esse período se traduz por uma abstração reflexionante, no qual o indivíduo chega a um nível de compreensão que se caracteriza pelo pensamento hipotético dedutivo, ele busca, investiga, discute e elabora seus próprios conceitos a partir das hipóteses lançadas por ele mesmo. O reflexionamento se efetiva quando determinadas elaborações avançam de um patamar para outro possibilitando a reorganização das idéias, que se constituem de reconstruções a partir de reflexões.

Nessa fase, o adolescente é capaz de deduzir conclusões de puras hipóteses sem a necessidade da observação do real, isto é, consegue destacar e libertar o pensamento do real. Parece, muitas vezes, anti-social apesar do seu convívio em grupo,

com contínuas discussões e discursos reformadores da sociedade real a qual condena e quer combatê-la. O mesmo acontece em relação aos mais velhos quando se coloca em igualdade com eles querendo ultrapassá-los para transformar o mundo. Com sentimentos generosos e projetos altruístas, atribui-se um papel fundamental de salvador da humanidade, reforçando a crença na sua onipotência intelectual, como se o mundo tivesse que submeter-se à ele. Essas características geram permanentes conflitos entre adolescentes e adultos, principalmente na família e na escola, mas a superação desses conflitos para uma verdadeira adaptação ao meio social vai se efetivar quando o adolescente passar de reformador para realizador. A escola precisa estar atenta a essas características e possibilitar constantes momentos de análise e reflexão sobre assuntos polêmicos e atuais da sociedade, envolvendo conflitos históricos, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento.

Os estudos referentes ao processo de desenvolvimento cognitivo do ser humano, tem muito a proporcionar aos educadores sobre os diferentes momentos vividos pela criança e adolescente, no decorrer desse processo. Esse conhecimento pode auxiliar efetivamente a escola a realizar com mais eficácia seu propósito educativo indo ao encontro do projeto de vida do educando. Neste capítulo tivemos algumas noções básicas que, certamente precisam ser aprofundadas.

A idéia de cooperação e organização autônoma de regras, já construídas no período operacional formal, podem nos ajudar a entender como se dão as relações de grupo e a evolução do sujeito na superação do egocentrismo.

4.1.1. O Homem Enquanto um Ser Simbólico e Social

O homem constitui-se enquanto um ser simbólico pela sua própria ação constante sobre o meio. Ele cria imagens e as concretiza, dando-lhes um significado próprio. Outras pessoas se apropriam dessa idéia e lhe atribuem um significado diferente que pode se tornar coletivo à medida que esse elemento represente uma idéia comum ao grupo. O homem se utiliza de várias formas de representações que podem ser individuais e coletivas para se comunicar expressando suas idéias através de

símbolos particulares ou convencionais. Numa sociedade, os fatos sociais são expressos por representações coletivas como estátuas, hinos, slogans, bandeiras; um desenho, um gesto são formas de expressarmos algo que construímos individual ou coletivamente. Sobre as representações coletivas diz Durkheim:

São o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para fazê-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas idéias e sentimentos; longas séries de gerações acumularam aqui sua experiência e saber.(Durkheim, 1999, apud Spink, 1999, p. 21)

A sociedade é constituída de símbolos, signos e ícones. O indivíduo é cercado por esse universo simbólico, que interfere no seu modo de pensar e agir, determinando, muitas vezes, as diferentes culturas que compõem uma sociedade. Vamos ver diferentes enfoques sobre a relação do indivíduo e suas representações simbólicas com a sociedade, na visão de alguns autores.

O processo de construção da função simbólica, com base na teoria desenvolvida por Piaget sobre a formação do símbolo na criança, se caracteriza como uma construção interna, que inicia com o nascimento e vai se transformando até a adolescência. De forma evolutiva, essa transformação vai passando por níveis e categorias diferentes que provocam, no sujeito, entendimentos diferenciados dos diversos aspectos do seu meio tanto nas dimensões físicas como sociais. Esse processo faz parte do desenvolvimento cognitivo do sujeito, visto com mais abrangência nesse mesmo capítulo.

Jung traz a idéia de pensamento simbólico ligado ao inconsciente individual e coletivo e a função simbólica pela sua condição estruturante vai permitir que ambos coexistam, considerando que o símbolo tem a função de fazer a ponte entre a consciência e o inconsciente coletivo. O inconsciente individual vem carregado de lembranças as quais, muitas vezes, tornam-se conscientes porque ainda não se adaptaram à realidade e por isso se diferencia de um indivíduo para outro. O símbolo constitui-se da relação que acontece entre significante e significado e todo o objeto entra na consciência como símbolo. Freud, traz a idéia de símbolo inconsciente, isto é, o sujeito ignora a sua significação referindo-se, também ao símbolo consciente, que ao

contrário do símbolo inconsciente, o próprio sujeito se dá conta da sua significação. Nessa relação simbólica, o que Piaget aponta é para o fato de não existir uma divisão no pensamento simbólico entre símbolo consciente e símbolo inconsciente, ele forma um todo, uma totalidade, como podemos constatar na seguinte fala sobre o jogo: “Mas a própria existência do jogo de imaginação, ou de ficção, que tem um papel capital na vida da criança, mostra que o pensamento simbólico ultrapassa o “inconsciente” e é por isso que chamamos de “jogo simbólico” essa forma de atividade lúdica”. (PIAGET, 1978, p. 218)

Moscovici, em seus estudos sobre as representações sociais, busca compreender a ação do homem num grupo social e as influências desse meio no seu comportamento e no seu desenvolvimento cognitivo. Entendendo o sujeito como sendo construtor e produtor de sistemas simbólicos sociais, precisamos questionar qual o seu papel nessa realidade na qual está inserida. Resgatar esse papel com a devida importância, pode-se dizer que é a grande veia histórica que vem pulsando em nossos tempos atuais. Na intenção de se entender as questões da subjetividade de cada indivíduo referentes a sua participação e produção no cotidiano na história, houve contribuições de estudos fundamentados no marxismo e no funcionalismo, contudo, “após as contribuições de Piaget a respeito do desenvolvimento epistemológico e cognitivo baseando-se em observações clínicas, abriu-se a possibilidade de estudar a produção simbólica natural de modo mais radical.” (Souza Filho, p.110). A idéia de um estudo da produção simbólica a partir da observação e análise no plano simbólico e no plano social, combinando método científico e conceitos psicossociológicos, levantada por Moscovici, trouxe grandes contribuições para as relações que se estabelecem entre o conhecimento científico e o homem enquanto um ser social e simbólico, por isso podemos acreditar que: “No plano do simbólico, consideram-se todas as possibilidades de produção de conhecimento de um sujeito individual e coletivo a respeito de um assunto.” (Souza Filho, p. 112)

Freire é reconhecido como um dos maiores pedagogos dos últimos tempos, desde o seu trabalho na alfabetização de adultos camponeses nos anos 60 até sua morte (1997) com seus estudos sobre a pedagogia. Criou um caminho metodológico vinculado às questões político-sociais que leva a uma educação, denominada por ele de libertadora.

Uma educação que pretende libertar o homem “oprimido” das ações impostas pela classe dominante, a que é submetido, principalmente pela falta de oportunidade de acesso e permanência, aos bancos escolares. Refere-se ao homem como sendo um ser simbólico e como tal não pode jamais abandonar o sonho, a utopia, a ética e a esperança que o torna, por isso mesmo, capaz de transformar o mundo num processo de permanente criação e recriação.

A idéia de uma realidade fatalista, quer dizer, derrotada, reforçada pelos meios de comunicação e por aqueles que não conseguem ver além dos seus propósitos pessoais, precisa ser desmistificada, pois toda a realidade é passiva de nossa intervenção sobre ela. A postura individualista reforça esse processo derrotista que traz a idéia de que a realidade é assim mesma e que só resta nos submetermos a ela, desistindo de lutarmos e, portanto, de sermos mais.

A leitura de mundo que Freire traz ao longo de sua obra nos remete a uma vinculação homem/mundo que só é possível no momento em que se estabelece uma inter-relação entre ambos. Esse diálogo com a cor, a forma, o movimento e a imagem, geram diferentes interpretações feitas pelo homem a respeito desse mundo. Essas interpretações proporcionam ao homem elementos físicos e simbólicos para que possa se servir deles e aprender a ler o mundo compreendendo o seu contexto e como diz Freire *a leitura do mundo precede a leitura da palavra*. Identificar, desvelar e criar códigos, individual ou coletivamente, são ações que possibilitam ao homem tornar-se um ser simbólico e social. Tomando como exemplo uma situação prática realizada com educadores das escolas itinerantes dos Acampamentos, podemos perceber nitidamente as relações que se estabelecem entre o sujeito e o universo simbólico que o cerca.

Os educadores que atuam nas escolas itinerantes dos Acampamentos, além de outras assessorias, realizam encontros de formação duas vezes por ano, com educadores especialistas nas diferentes áreas do conhecimento. Vamos ver a descrição de uma atividade realizada num desses momentos de formação para, através de tal ilustração, refletirmos um pouco mais sobre o assunto abordado até então.

Foi entregue a um grupo de educadores dos Acampamentos alguns objetos como: uma revista, uma flor de plástico, um ursinho de pano, um saquinho com

sementes, um livro de história infantil, uma caixa pequena com têmpera e uma fronha, com a seguinte solicitação: *“Cada objeto tem um significado próprio que pode mudar de acordo com a significação que cada pessoa pode atribuir a ele. Dê um outro significado aos objetos e represente para o resto do grupo, da forma que desejar, o novo significado dos ou do objeto”*.

O grupo representou a chegada de um casal de agricultores num Acampamento com seu bebê e seus pertences, acomodaram a criança e organizaram seus pertences. O que mais chamou a atenção foi o objeto “fronha” que para eles significava o saco para carregar as roupas e nela haviam desenhado com caneta a sigla do movimento.

O que para alguns poderia simplesmente ser uma capa de travesseiro, ou até representar uma lembrança de infância, ou um aconchego, para aquelas pessoas tinha um significado ligado diretamente à situação de vida pessoal e de um grupo.

O homem necessita de referências para construir símbolos coletivamente. Essas referências podem ser individuais, internas, construídas a partir da sua história de vida, como também, construídas em grupo. Como um projeto de vida, que pode ser individual ou coletivo. A educação é um dos elementos estruturais de uma sociedade e deve fazer parte do projeto de vida do indivíduo para que esse possa se sentir um cidadão.

4.1.2 O Espírito de Solidariedade e Cooperação da Criança

Como vimos ainda nesse capítulo, a criança passa por estágios evolutivos que constituem o seu desenvolvimento cognitivo envolvendo aspectos intelectuais e afetivos. Nessa idéia de que o intelectual e o afetivo andam juntos, vamos ver, então, como a criança constrói os sentimentos de solidariedade e cooperação na sua relação com o outro e também, a importância dessa construção no ambiente da sala de aula.

Piaget nos seus últimos escritos sobre a pedagogia, resgata numa abordagem humanizadora que correspondem aos sentimentos de cooperação e

solidariedade, apontando a necessidade de novos métodos para que esse espírito solidário e cooperativo, possa ir além das paredes da escola. A criança precisa ser trabalhada sempre num clima de troca, cooperação e de reciprocidade, independente da área de conhecimento que esteja sendo abordada. Os métodos a serem utilizados no processo educativo devem permitir que experimente por ela mesma o sentimento de solidariedade. Então como Piaget, questionaremos: Como se desenvolve o espírito de solidariedade na criança?

O sentimento de solidariedade está ligado a duas questões: a moral e a intelectual, que fazem parte da estrutura das sociedades de crianças que refere-se a forma como as crianças se organizam enquanto grupo. A questão moral com o desenvolvimento da noção de regras e a intelectual com as trocas de pensamentos que promovem discussões entre as crianças. No aspecto moral, as sociedades de crianças se desenvolvem iniciando com a solidariedade externa que se identifica pela obediência, por parte de todos os indivíduos, às regras impostas pelos mais velhos diferente da solidariedade interna que se caracteriza pela autonomia do grupo, que participa da elaboração das regras. A regra se efetiva no momento em que mais de duas pessoas estão unidas umas as outras por um sentimento de respeito; é um elemento que, junto com o jogo, contribui efetivamente para a solidificação e organização das relações, num grupo. A regra, além de obrigação, é acompanhada de valores e símbolos coletivos nas trocas interindividuais, é um fato social que supõe uma relação entre, pelo menos, dois indivíduos.

Já, ao nível da inteligência motora, a “regra” também é motora e se faz presente na repetição dos movimentos junto com o jogo de exercício, característico dessa fase. Da mesma forma como a seu relacionamento com o outro que acontece num processo de anomia ou com característica associal. No avanço para o pré-operatório, com o jogo simbólico a regra assume determinadas características num momento vivido pela criança chamado de heteronomia, quer dizer, determinado totalmente pelo outro. Esse momento é marcado pelo respeito unilateral através de um processo de solidariedade externa, onde as regras são impostas por uma coerção espiritual dos mais velhos e passam a ser comum a todos, impondo-se uma comunhão entre detentores (os mais velhos) e imitadores (as crianças). Dos 6 aos 8 anos, as regras são tradicionais,

quer dizer, existem desde o começo do mundo e têm um valor absoluto para as crianças. São impostas pelos pais, o que leva a criança a um conformismo quase que obrigatório, tornando-a estranha à personalidade da criança por ela não ter participado da sua elaboração.

Na solidariedade interna, as regras são elaboradas pelo grupo estando sujeitas a revisões e reajustes contínuos, sendo o respeito mútuo o ponto de partida para a cooperação. As regras, mesmo que prontas e vindas de fora para dentro, são fundamentais para que a criança possa situar seu ponto de vista entre os outros possíveis, compreendendo o outro e diminuindo o egocentrismo.

Com a construção coletiva da regra (interna) surgem muitos fatores que vão ajudar a criança a construir o pensamento cooperativo como a necessidade de acordos e respeito mútuo, e assim as regras podem ser mudadas desde que haja consenso no grupo. Portanto, podemos dizer que um dos aspectos que marca a evolução intelectual da criança, dos 5 aos 12 anos, é a passagem da solidariedade externa à solidariedade interna. Aos 11 e 12 anos as crianças se caracterizam como jogadores honestos e colocam em prática sem saber, regras de reciprocidade e justiça. Possuem código de regras e respeitam-nas com rigor, pois participaram da sua elaboração e a construção coletiva indica cumplicidade e possivelmente, comprometimento.

Diante desses fatos o educador deve refletir sobre o ambiente escolar: na forma como ele está organizado, que experiências e desafios são lançados aos alunos para que esses, através da sua própria ação, possam participar e interagir no grupo, sobre o trabalho proposto. O ambiente de sala de aula bem como as atividades propostas devem promover a participação, a solidariedade e a cooperação, para que possamos ter união entre as pessoas, pois o exemplo é muito importante. “... à medida que trabalham em conjunto, as crianças tomam consciência da solidariedade intelectual dos indivíduos, ao mesmo tempo que elaboram sua própria razão”. (PIAGET, p. 75) A troca de opiniões onde cada um expõe o seu ponto de vista, colocando os indivíduos numa relação de igual para igual sem submissão ou posturas autoritárias, faz de cada indivíduo um sujeito crítico e participativo. Dessa forma o grupo cresce intelectualmente, além de afetivamente.

Portanto, a idéia da sala de aula como um lugar de verdadeira sociedade num ambiente de reciprocidade e cooperação tanto intelectual quanto moral, deve fazer parte da concepção de vida do educador e concretizar-se numa ação educativa dialógica e dinâmica, onde cada um possa se manifestar contribuindo para o avanço do grupo. Afirmando que: “... o intercâmbio de pontos de vista provoca a constituição dessa lógica das relações de que já falamos e que é o instrumento por excelência da reciprocidade intelectual”. (PIAGET, 1998, p.75)

Refletindo um pouco mais sobre essa idéia de construção coletiva, vamos transportá-la para o grupo de professores da escola. Imaginando um grupo que buscasse, de forma coletiva, isto é, como uma verdadeira equipe numa relação de reciprocidade, solidariedade e cooperação, um caminho pedagógico mais significativo. Um caminho constituído de pensamento e planejamento interdisciplinar, procurando seguir uma linha comum de ação, tendo o educando como sujeito do processo educativo. Com certeza o crescimento intelectual e afetivo desses educadores seria farto e, conseqüentemente, atingiria os alunos como uma espécie de contágio intelectual e solidário.

A solidariedade intelectual é fundamental para que haja uma aproximação entre as pessoas, maior compreensão entre indivíduos de nacionalidades e raças diferentes, para que a solidariedade interna crie o espírito de cooperação e a unidade na diversidade. Atualmente, teóricos e educadores discutem e emitem opiniões acerca do tema “diversidade na educação” e a diversidade que existe nas próprias discussões demonstra a abrangência do tema. Falar em diversidade envolve questões sócio-políticas e culturais que vão se refletir nos processos de exclusão e inclusão, justamente, por estarem diretamente relacionados à questão dos padrões criados pela sociedade, que acabam massificando o indivíduo como um processo seletivo que o inclui ou o exclui. Por isso “É preciso levar em consideração a singularidade do ser humano e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade e as semelhanças.” (CHARLOT, fevereiro/abril, 2002, p. 29)

Para que o processo de construção de uma sociedade mais solidária se efetive, é fundamental o papel da escola e para tal destacamos a metodologia e a relação professor/aluno e aluno/aluno. É importante que educador e educando busquem, juntos,

construir uma relação de diálogo e princípios de convivência, para que o grupo cresça e os sujeitos passem do processo de heteronomia para o de autonomia. Somente, então, os grandes ideais de solidariedade e de justiça, vividos antes de serem objetos de reflexão, poderão dar lugar a um ensino proveitoso. A criança precisa vivenciar, sentir ela mesma as ações e reações que fazem parte desses momentos de troca, seja em nível intelectual ou afetivo. Como o sujeito pode construir as regras que são necessárias ao convívio de um grupo e ao mesmo tempo comprometer-se com elas, de forma coletiva?

As crianças não constróem essas regras e convicções morais sobre direitos de minorias ouvindo lições ou sermões. Têm que sentir e ver por si mesmas as conseqüências das regras que elaboram. Os jogos em grupo proporcionam muitas oportunidades para a elaboração de regras, observação de seus efeitos, modificações e comparações com diferentes procedimentos. (PIAGET, 1973, p. 39)

Piaget insistia, já na década de trinta, o quanto é necessário que a classe fosse uma verdadeira sociedade, praticando a livre discussão e a pesquisa.

A cooperação pode ser definida como a capacidade que o ser humano tem de descentração em pensamento, possibilitando uma reciprocidade entre as partes para que essas se relacionem entre si de forma individual e interindividual. Daí a importância da participação e da vivência da criança em momentos coletivos de planejamento e decisões do grupo, mediante o jogo, ou a interação entre os iguais e o papel do adulto – que deve ser de mediador na construção do conhecimento; este se constrói num processo onde o jogo é fundamental.

O processo de interação entre os sujeitos se efetiva pela experiência de solidariedade que deve fazer parte do ambiente de sala de aula, pois se pensamos em melhores aulas, onde a criança trabalhada apoiada sobre a própria experiência, é necessário que a criança a faça por si mesma, considerando que, toda verdade reinventada pelo aluno, reconstruída e não simplesmente transmitida, constitui uma aprendizagem mais significativa.

A construção de uma atividade intelectual legítima, baseada na experimentação e pesquisas espontâneas, só é possível através da colaboração e participação efetiva dos próprios alunos.

A escola ativa pressupõe uma comunidade de trabalho, com alternâncias entre o trabalho individual e o trabalho de grupo, porque a vida coletiva se revelou indispensável ao desenvolvimento da personalidade, mesmo sob seus aspectos mais intelectuais. (PIAGET, 1973, p. 62)

Uma experiência que não seja realizada pela própria pessoa com plena liberdade de iniciativa deixa de ser uma experiência. Uma escola ativa indica a utilização de métodos que sejam ativos os quais “...pressupõem a intervenção de um meio coletivo ao mesmo tempo formador da personalidade moral e fonte de trocas intelectuais organizadas.” (PIAGET, 1973, p. 69/70) O princípio fundamental dos métodos ativos nos diz que compreender é inventar ou reconstruir através da reinvenção e para tanto podemos destacar o papel do professor que deve ser de pesquisador, mediador, animador e problematizador.

A relação dos métodos ativos com uma metodologia dialógica estabelece-se na ação, pois ambos pressupõe a necessidade da interação do sujeito com o meio acompanhada de reflexão. Por isso o currículo escolar deve ser construído tendo como ponto de partida a realidade local, onde a escola está inserida, apontando para a busca do desenvolvimento pleno do ser humano, por isso:

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas do seu contexto: a da intimidade com eles, a da pesquisa, em vez de mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. (FREIRE, 1982, p 37)

A escola é um espaço de socialização e convivência e são as trocas entre os indivíduos que vão possibilitar a passagem da anomia, que indica a ausência de leis, para a autonomia através do jogo, da brincadeira e das regras. Esses momentos em que a criança é cercada por diferentes idéias, vivencia e experimenta por ela mesma tanto o

processo como o resultado que pode ser positivo ou não, de um desafio, ela se fortalece e vai se constituindo cada vez mais enquanto um ser simbólico e social.

Por isso podemos dizer que, tanto nos aspectos da conduta mental quanto nas trocas interindividuais, as aprendizagens mais significativas acontecem nos momentos de trabalho cooperativo e coletivo. São através dessas interações que as crianças têm oportunidade de confrontarem seus pontos de vista.

Esse estudo sobre as relações de solidariedade e cooperação que acontecem entre as crianças indica que essas relações, que se desenvolvem junto com o processo de desenvolvimento cognitivo, e a coerência existente entre as ações individuais e coletivas vão ajudar no equilíbrio genético e histórico, por isso, as relações entre os sujeitos devem acontecer tanto em nível intelectual quanto afetivo.

4.2 PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO – AÇÃO E REFLEXÃO

A consciência se constitui de ação e pensamento que são elementos indissociáveis no processo de conscientização. Piaget e Freire trazem contribuições fundamentais a respeito de como o sujeito pode apropriar-se do processo de conhecimento de forma consciente.

Na abordagem piagetiana, a tomada de consciência se efetiva quando o sujeito compreende a ação que realizou. Esse processo envolve mecanismos internos que vão auxiliar o sujeito nessa compreensão a partir do fazer.

Freire, por sua vez, refere-se a ação de conscientizar como um processo de conscientização. A conscientização se concretiza através da “práxis” que significa o movimento de ação e reflexão na relação do homem com a sociedade em que vive. Vamos ver de forma mais aprofundada a abordagem dada por esses autores sobre o assunto.

4.2.1. A Tomada de Consciência: do Fazer ao Compreender

Para melhor refletirmos sobre como a criança passa a ter consciência de si e do mundo que a rodeia vamos identificar neste capítulo os elementos que compõem o processo de tomada de consciência e de que forma ele se efetiva.

A tomada de consciência é o resultado de uma série de ações através das quais o sujeito compreende o processo dessas ações que são praticadas por ele mesmo, por isso podemos dizer que a tomada de consciência é uma ação que é resultado de outra ação que a modifica. Não existe um momento determinado para acontecer pois, como todo o processo, a tomada de consciência também percorre uma caminhada até chegar a um resultado e cada indivíduo corresponde de maneira diferente aos desafios que lhe são lançados, durante o percurso.

Quando a criança explica a sua ação prática compreendendo o que realizou, toma consciência e pode até chegar ao nível da conceituação. Mas para que esse avanço ocorra é necessário um olhar do próprio sujeito sobre sua ação, quer dizer, o processo de tomada de consciência acontece num movimento de análise sobre uma ação praticada, visto que a ação pela ação, como um exercício mecânico, não desenvolve no indivíduo o processo progressivo de interiorização dessas ações. Essa ação prática é classificada como uma ação de primeiro grau pois não se dá em nível da abstração, já no caso da ação de segundo grau, essa se caracteriza como um movimento de apropriação das ações de primeiro grau.

Num experimento realizado por mim, com crianças de diferentes idades sobre a queda sucessiva de dominós enfileirados, tendo como referência um experimento já realizado (Piaget, 1974, p. 22), pode-se verificar os diferentes níveis de tomadas de consciência, a partir de um experimento prático. Como recursos materiais foram utilizados 56 dominós, um retângulo (lago) e uma construção de papel (montanha). O experimento foi realizado ao estilo do método clínico, que consiste em explorar o conhecimento das crianças em uma determinada área, através de entrevista semi-estruturada acerca de um tema. Foram propostas algumas atividades com dominós enfileirados que caíam à medida que a criança empurrava o primeiro da fila. Outras

vezes alguns não caíam e ainda quando contornavam obstáculos em curva, também não caíam. Com relação ao experimento cabe esclarecer sobre a justificativa da ação que acontece durante o mesmo: uma “ação de apoiar” pode ser para provocar a queda ou para sustentação onde o peso pode ser causa tanto de um como de outro. Na queda sucessiva de dominós enfileirados encontramos a “ação de apoiar”, porém, para produzir a queda e não para a sustentação.

À medida que eram criados novos obstáculos eram realizados novos questionamentos por parte do pesquisador. As tomadas de consciência, ainda elementares, iam acontecendo de forma diferente para cada criança, isto é, a partir do êxito que cada uma obtinha durante o experimento. Mesmo em idades diferentes, ao perceberem que alguns dominós não caíam ou que a queda sucessiva era interrompida, ficavam inquietas e repetiam o experimento por solicitação do pesquisador, na tentativa de acertar e entender o que acontecia. Quando questionadas sobre o movimento dos dominós, provocado pela sua ação sobre eles, as crianças davam-se conta de como e porque alguns dominós caíam e outros não.

A criança de 3,8 anos de idade, relatou a ação e deu-se conta de que a queda era interrompida pelo espaço diferenciado que havia entre os dominós, mas passou a maior parte do tempo interessada na atividade como uma brincadeira. Para ela os objetos (dominós) atuam em separado sem uma relação entre si, expressando a idéia de que o terceiro dominó é mais pesado que o quarto, ainda sem a visão do todo. Já a criança de 8,4 anos sentia-se cada vez mais desafiada a explicar como e porque as quedas eram interrompidas e o que provocava a queda, demonstrando que havia compreendido o processo todo.

Pode-se perceber que acontece uma passagem de nível das tomadas de consciência incompletas para outras mais amplas através das coordenações das ações que, no caso específico da atividade dos dominós, vão possibilitar à criança, a descoberta do papel das inclinações e dos intervalos. O movimento entre as coordenações das ações e as tomadas de consciência elementares, vão construindo um caminho cognitivo, chegando a conceituações superiores, quer dizer que a partir do

momento que a criança avançou compreendendo de forma consciente suas ações, ela as relata e pode estruturar um conceito.

Considerando o exemplo dos dominós, todas as ligações são de natureza física e se estabelecem de um em um. A queda está relacionada ao movimento da mão que pressiona o primeiro dominó sobre o segundo e assim sucessivamente, levando em conta a distância entre um e outro, sendo essas condições físicas impostas pela experiência. Num primeiro momento, ou até num determinado nível em que a criança se encontra, ainda não percebe, por exemplo, que a queda do terceiro e do quarto dominó não depende mais do primeiro. Somente após o movimento de coordenações sobre coordenações das ações, acompanhadas de reflexões é que a transitividade e decorrência das quedas são admitidas sem hesitação pela criança.

Se a atividade proposta tivesse sido realizada sem a problematização, a criança não teria se sentido desafiada a pensar sobre sua ação e a falar sobre ela, dificultando a sua tomada de consciência e interferindo no seu avanço cognitivo.

Na realização de um processo educativo esse movimento de análise e reflexão envolve problematizações sobre problematizações por parte do educador e, conseqüentemente, explicações sobre explicações por parte do educando. Essa sucessão de ações alternando reflexões e reflexionamentos permite uma construção de novas compreensões e contínuas tomadas de consciência a caminho das conceituações. Portanto por abstração reflexionante chega-se a um patamar mais elevado de entendimento no processo de desenvolvimento cognitivo da criança, embora permaneça ainda vinculada a abstração empírica, pela sua busca constante de um suporte perceptivo. Assim, a criança é desafiada e, por esse caminho, estabelece conexões que a fazem buscar soluções para os problemas causados pela sua ação sobre o objeto.

4.2.2 Conscientização: Ação e Reflexão para Ampliar a Visão de Mundo.

O homem em sua complexidade deve ser entendido, além de sua dimensão social, como um ser de características individuais, construídas pelas suas estruturas

internas que lhe atribuem uma marca, um perfil. Mas também é resultado das transformações provocadas pelo próprio homem, ou seja, nas inter-relações que se estabelecem nos diferentes grupos sociais. O homem enquanto um ser único porém social e histórico, precisa de intervenções problematizantes para que possa fazer uma leitura mais ampla do seu mundo e da realidade a que está submetido.

Como podemos falar em educação sem pensar no ser humano como alguém que constrói sua vida a partir das leituras de mundo que realiza ao longo da sua história pessoal e nas relações interindividuais. A compreensão do homem sobre o mundo em que vive vai depender da quantidade de informações que tiver acesso e de como essas informações vão ser passadas. As interpretações dessas ações vão se dar de acordo com os conceitos que o indivíduo já tem construído, que podem ser em nível empírico, ou seja, da sua experiência prática sem aprofundamento teórico, como também em um nível de compreensão mais amplo com bases teóricas. Para que essas interpretações aconteçam de forma crítica e consciente é necessário o conhecimento científico, de caráter epistemológico, histórico, político e social. Esse conjunto de saberes em diálogo com o conhecimento prático, é que vai criar no indivíduo a sua concepção de mundo. Os posicionamentos que o sujeito terá diante de determinados fatos ou situações polêmicas, vai demonstrar suas crenças, seus valores e seus ideais.

O processo de conscientização, trazido por Freire em seu livro “Pedagogia da autonomia” (1996, p.60), vai além do processo de tomada de consciência, pelo seu enfoque sociológico que tem a ver com uma visão crítica da realidade social.

A conscientização tem na sua essência a transformação do homem pela sua ação consciente sobre o mundo que o cerca. Essa transformação é um processo evolutivo de compreensão que o sujeito passa a ter de si e do mundo, e ainda, de si no mundo. O homem está inserido numa realidade carregada de conflitos sociais causados por questões econômicas que sonham a ele o direito de sentir-se cidadão. Nesse meio, com o seu grupo social, ele vive as contradições e os problemas que permeiam o cotidiano dessas pessoas e não percebe as causas que geram esses problemas, vividos por eles.

Podemos identificar melhor essa situação através da fala colocada numa reunião de pais realizada numa escola de periferia, quando o pai de um aluno diz: “*A culpa é minha, se eu tivesse estudado, teria emprego e poderia ajudar a escola, pagando um pouco por mês*”. Por essa fala podemos perceber a condição fatalista e submissa que se instaura entre as pessoas. Nela estão contidos três indicadores que demonstram tal condição. Primeiro, o autor dessa fala não percebe o desemprego como um problema amplo, de macro estrutura, gerado pelo atual modelo sócio-econômico que rege o país. Segundo não tem a consciência de que já paga a escola quando compra qualquer produto para o seu consumo, através dos impostos. E, em terceiro, não se questiona do porque não estudou, será que lhe foram oferecidas as oportunidades que lhe eram de direito?

Nesse caso, esse pai que representa, através da sua fala, o sujeito ao qual viemos nos referindo durante o texto, vive a sua realidade com seus conflitos e contradições, mas não percebe e muito menos concebe essa realidade na qual está inserido. Assume culpas e mergulha num conformismo derrotista que o impede de fazer as diferentes leituras de mundo, em diferentes níveis, sendo esse o primeiro passo para que ele possa intervir nessa realidade e então transformá-la.

A ação que o homem exerce sobre o meio deve ser uma ação indagadora, de quem busca constantemente compreender e compreender-se como protagonista de um determinado contexto histórico. Somente um sujeito que acredita na reconstrução pode de forma reflexiva, agir sobre esse meio modificando-o e modificando-se. Ele participa e se organiza buscando, no outro, a parceria necessária para que ambos possam juntos resgatar os valores que se perderam ao longo do caminho. Essa visão macro da realidade, ou seja, uma visão mais ampla, que vai além da realidade local, vivida pelo sujeito, só é possível através do processo de conscientização.

Essa realidade precisa ser desvelada e a educação precisa fundamentar-se em processos metodológicos efetivos e mais próximos dessa relação sujeito/mundo. Ao ato de educar não comporta mais a mera transmissão de conhecimentos, educar significa agir, refletir, dialogar, problematizar e fazer participar, mas com rigor metodológico para que o conhecimento prático busque na teoria a sua fundamentação e vice e versa.

O educador deve construir sua ação educativa pautada na busca constante de conscientização e para isso precisa oferecer ao educando momentos de análise e reflexão sobre os conflitos sociais que estão presentes no seu meio. Os conteúdos devem ser organizados a partir da realidade do educando, propor-lhe um problema que o desafie exigindo-lhe respostas em nível intelectual (teórico) e não apenas da ação prática. Somado a isso e, principalmente, com a contribuição do diálogo entre as diferentes visões de mundo, que compõem o cenário da sala de aula. O papel do educador é fazer com que essas leituras de mundo sejam feitas de forma crítica como homens e mulheres que fazem e refazem o mundo, construindo uma consciência histórica, pois “A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais”. (FREIRE, 1980, p. 27)

A metodologia dialógica, na perspectiva freireana, implica em rupturas, mudanças tanto por parte do educador quanto do educando. O educador, além de uma postura crítica sobre o mundo, deve respeitar os saberes do educando para que juntos sejam sujeitos dialógicos. É com essa concepção de uma educação que pode libertar através do processo de conscientização onde a consciência ingênua se transforma em consciência crítica, que o sujeito concebe a sua realidade passa a agir sobre ela.

Inquietos, críticos e conscientes do seu papel histórico, político e social, os indivíduos podem se organizar e lutar pelos seus direitos de cidadãos, que sabem como e o que indagar.

5 MST – MOVIMENTO DO TRABALHADOR RURAL SEM TERRA

Desde 1984, o MST (Movimento do Trabalhador Rural Sem Terra) vem construindo sua história de luta pela efetivação da Reforma Agrária no Brasil. O MST é um movimento social que tem suas bases ideológicas direcionadas para um modelo de sociedade igualitária e justa, onde todos os indivíduos que dela fazem parte tenham assegurado seus direitos, bem como, igualdade de oportunidades. Atualmente, o MST é um movimento social conhecido e reconhecido internacionalmente, não só pela causa da sua luta, mas também, pela sua organização, que é elemento fundamental para a sustentação e continuidade do Movimento. Essas características que compõem o MST, enquanto movimento social, atraem pessoas de vários lugares do mundo, tais como estudantes das mais variadas áreas do conhecimento, com a finalidade de visitar os Acampamentos e Assentamentos para conhecerem a sua prática e, também, para realizar pesquisas sobre os diferentes aspectos que constituem o Movimento.

Atualmente, o MST em nível de Rio Grande do Sul, conta com vários Acampamentos e Assentamentos. Os Acampamentos são, na verdade, o caminho para se chegar ao Assentamento que, ao contrário do que possa parecer, não é o fim, e sim, o prolongamento de um projeto de vida. Esse projeto de vida não é somente de um indivíduo e sim de um grupo de pessoas. A continuidade do movimento se mantém justamente nesse ponto, ou seja, na relação permanente entre Acampamento e Assentamento, pois o fato de ter sido assentado não exclui o sujeito do movimento: *“Eu já tenho minha terra, mas preciso ajudar os companheiros que ainda não tem”*. Essa fala foi dita, durante a pesquisa, por mais de uma pessoa e algumas vezes acompanhada da seguinte colocação: *“Sou e sempre serei um Sem Terra”*. Mais que um pedaço de terra, essas pessoas estão construindo uma nova e bem organizada forma de convivência (ou instituição) social.

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

O problema da terra tem acompanhado o processo histórico da humanidade. O homem e a terra estão intimamente ligados por uma relação de pertencimento, trabalho e sobrevivência. Podemos partir de uma questão fundamental: como se deu a ocupação do solo ao longo da história? Se fizermos uma análise histórica da relação homem/terra vamos compreender a importância da terra para o homem enquanto referência geográfica e histórica para a construção de sua identidade.

Ao longo da história, aconteceram fatos de luta pela ocupação de um espaço semelhante à atual luta pela efetivação da reforma agrária. No século I a.C., aproximadamente, escravos e camponeses de Roma, revoltados com as injustiças sociais, passaram a ocupar os latifúndios (uma grande extensão de terra sob a posse de um único proprietário). A intenção dos revoltosos era dividir as terras entre si, pois, basicamente, era da terra que o homem tirava o seu sustento. Na época havia projetos para a reforma agrária que não se concretizavam pela oposição dos grandes proprietários de terras e por questões políticas. Os irmãos Tibério e Caio Graco eram líderes populares que apoiavam as mobilizações das camadas sociais mais pobres e exploradas de Roma. Os irmãos Graco criavam leis e projetos procurando solucionar o problema da terra, mas, mesmo depois de muitas vitórias, escravos rebelados e pequenos agricultores sem terra foram massacrados. Havia uma desigualdade social muito acentuada e a situação tinha fugido ao controle dos governantes. Dizem, alguns, que “a história se repete”. Será? Esta situação de disputa pela terra vem acompanhando a humanidade desde sua existência. As lutas pela posse de terras, leis mal elaboradas ou não cumpridas, a industrialização e, principalmente, a falta de políticas públicas para o campo, agravam a situação.

5.1.1. O Problema da Terra no Brasil

A história do Brasil, dentro desse contexto histórico mundial, também teve seu início marcado por disputa de terras e poder. Com a vinda dos espanhóis e portugueses ao Brasil, os nativos sentiram-se acuados e foram rendidos pelos invasores. Revoltados pela condição de escravos a que foram submetidos, destruíam lavouras e benfeitorias. Muitos morriam, mas os que resistiam se agrupavam e se organizavam em territórios livres, vivendo como grandes comunidades. Esses territórios livres eram chamados de quilombos e abrigavam negros, índios e todo o trabalhador que não se submetesse ao regime escravista da época. Palmares foi um desses povoados que mais resistiu, de 1602 a 1694, quando foi destruído e entrou para história como uma das mais significativas lutas contra a terrível forma de exploração humana, o cativeiro. Mas, na verdade, as raízes do latifúndio, no Brasil, tiveram seu início logo após a chegada de portugueses e espanhóis. Portanto, a questão agrária vem se intensificando desde os tempos das Capitânicas Hereditárias, que se tratava da divisão do território brasileiro em grandes extensões de terras, implantada pela coroa portuguesa em nosso país.

Surgiram então as Sesmarias, vastos trechos de terras abandonadas e que não estavam sendo cultivadas. Estas foram concedidas a indivíduos que tinham condições de investir. No século XIX, a concessão de Sesmarias a estrangeiros deu início à formação de pequenas propriedades agrárias. Quem não tinha recursos para trabalhar nas Sesmarias apropriava-se de terras não cultivadas.

Na segunda metade do século foi aprovada uma lei que proibia a aquisição de terras públicas que não fosse pelo título de compra, não sendo mais permitido a aquisição de terra pelo meio de ocupação, mesmo trabalhando nela. Isso beneficiou diretamente as elites, e assim os pequenos agricultores foram ignorados.

Já no século XX iniciou-se um processo de aquisição de terras desordenado que desrespeitava o limite máximo de hectares, e fugiu ao controle das autoridades governamentais. Em 1960, foi criado o Estatuto da Terra e, em 1970, após reivindicações frustradas, iniciaram as primeiras invasões para pressionar o governo a fazer a reforma agrária. Essas lutas foram se intensificando e, com a ajuda de grupos que defendiam a reforma agrária, surgiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

(MST) que se solidificou, sendo conhecido em nível mundial, como o mais importante e organizado movimento popular de luta pela reforma agrária.

A insistência por parte dos governantes na falta de políticas públicas para o campo limita a infra estrutura dos Assentamentos inviabilizando, muitas vezes, o seu desenvolvimento. Essa situação provoca novos êxodos rurais com o abandono de famílias dos Assentamentos.

O sistema excludente gerado e reforçado pelo atual modelo sócio-econômico capitalista vigente no Brasil faz com que a sociedade busque alternativas de sobrevivência alheias ao rumo indicado pelo sistema. Uns o fazem de forma individual e mesmo cientes de sua alienação, não conseguem encontrar outro caminho e passam a ser coniventes com ações que estimulam a competição e o individualismo. Outros agrupam-se por acreditarem que a transformação só pode ocorrer com a ação conjunta de um grupo de pessoas organizadas e dispostas, como as associações, entidades e outros.

O MST é um movimento que, através de suas ações vem construindo parte da história do povo brasileiro. No início era composto por pequenos agricultores que perdiam suas terras por falta de um olhar prudente da sociedade para o campo. Hoje, pessoas que por diversos fatores ficam à margem da sociedade, vêm se integrando ao movimento, o que não descaracteriza a origem dessa problemática social que provocou o êxodo rural, ou seja uma debandada do homem do campo em busca de trabalho nas grandes cidades. Deslumbrado com o mundo tecnológico e industrial do meio urbano e sem incentivo algum, o camponês saiu do meio rural acreditando que seus problemas de sobrevivência seriam resolvidos. Ao se deparar com o desemprego, a ganância, o individualismo e a competição, características do meio urbano, somado a um mercado de trabalho exigente, esse sujeito foi sendo cada vez mais excluído, empurrado para a marginalidade.

Desacreditado, esse indivíduo, sente-se à margem de tudo e de todos, perde sua identidade e não consegue se integrar ao meio social dos grandes centros urbanos. O MST visa a resgatar a auto-estima desse sujeito, oferecendo-lhe a oportunidade de reconstrução de uma nova identidade. Portanto, o “Sem Terra”, como é chamada a pessoa que adere ao MST, tem outras características, mas a origem dos seus problemas

está na má distribuição de terras e de renda que ocorre no Brasil. A expressão “Sem Terra” indica a ausência de alguma coisa, quer dizer, sem emprego, sem escola, sem moradia, sem direitos e sem esperança. Mas é a partir dessa indicação de necessidade que se afirmam os Sem Terra na luta em direção ao “Ter”. Portanto, Sem Terra passou a ser uma identidade para a grande maioria dos integrantes do Movimento como podemos constatar na fala de um deles: *“Eu já tenho o meu pedaço de terra, mas continuo trabalhando para o Movimento, preciso ajudar ou outros que ainda não tem. Eu sou e sempre serei um Sem Terra”*.

Essa fala nos remete, ainda, a uma outra ação que faz parte do processo de construção da identidade de um “Sem Terra” que é a vivência de valores e o cultivo de símbolos.

5.2 ORGANIZAÇÃO DO MST: ASSENTAMENTO E ACAMPAMENTO

O MST é um movimento social que luta pela concretização da reforma agrária, historicamente desconsiderada pelos governantes em nosso país. A falta de políticas públicas para o campo é um dos principais fatores que ocasionaram o êxodo rural, fazendo com que camponeses e camponesas, iludidos pelas ofertas aparentemente satisfatórias da cidade, migrassem em busca de condições mais confortáveis de vida. Hoje, através das lutas e mobilizações realizadas pelo MST, está havendo um retorno à vida no campo. Essas pessoas que, pela organização social e econômica brasileira, ficaram à margem dos grandes centros urbanos, estão aderindo ao Movimento, construindo coletivamente uma nova identidade cultural.

Dentro da organização do MST, o processo de luta e conquista pela terra acontece em dois momentos e contextos diferentes, sendo um conseqüência do outro: o Acampamento e o Assentamento. O acampado está em processo de luta pela terra e o assentado já a recebeu. Ambos possuem uma forma de organização rigorosa e seguem a mesma linha de ação, porém, adaptada conforme a necessidade de cada um.

O Assentamento organiza-se sob forma de cooperativa o que justifica o envolvimento de todos os membros do grupo no trabalho cooperativo, desde a escola que procura organizar todo o seu processo educativo a partir da realidade do Assentamento e das demais atividades que fazem parte do Movimento como um todo. A maioria dos Assentamentos não tem escola, então as crianças são colocadas em escolas próximas.

O Acampamento, que é o passo anterior ao Assentamento, não tem tempo e, muitas vezes, nem paradeiro determinado. O processo de organização dos Acampamentos é o mesmo para todos, desde a organização do espaço físico até a distribuição de tarefas. Possuem uma organização interna norteada pelos princípios de democracia e participação de todos nas decisões e divisões de tarefas. O Acampamento é composto por núcleos e setores, sendo que cada setor possui uma coordenação, responsável pelo andamento do seu setor. Cada setor também possui uma equipe responsável que coordena e avalia diariamente as atividades realizadas pelos participantes, como os setores da educação, da saúde e da segurança. Os coordenadores se reúnem sistematicamente para que cada um possa colocar a todos como está andando o setor que representa e, a partir dos relatos, são dados os devidos encaminhamentos. Nesse momento de avaliação estão incluídas ações internas e externas como as chamadas frentes de trabalho, que se constitui de um grupo responsável por trabalhos a serem realizados fora do Acampamento. Todos desempenham uma função e são valorizados pelo trabalho que realizam e esse é um ponto crucial para a unidade do movimento, pois no momento que o sujeito sente-se útil e tem sua auto-estima preservada adquire forças para continuar lutando, por isso diz Caldart que: “...um dos primeiros valores que se cultiva na situação de Acampamento é o da solidariedade, exatamente o valor que fundamenta a ética comunitária.” (CALDART, 2000, p.116)

A ocupação do espaço físico é feito de forma organizada e as barracas são agrupadas por famílias vindas de localidades próximas e formam os núcleos. Na organização dessa estrutura física está incluída a escola, que é um conjunto de “barracas”, termo esse utilizado por eles para nomear as barracas de lonas pretas como referência da sua casa no Acampamento. A escola se organiza da seguinte forma: as barracas das salas de aula, biblioteca e secretaria, além da ciranda e da oficina. Assim, a

escola fica pronta para ser ocupada. “Ocupar a escola” tem a ver com o processo de conscientização, a idéia é que a criança se conscientize da necessidade de aprender.

“A ocupação da escola é também uma das vivências socioculturais que participam do processo de formação do sem-terra brasileiro. Na verdade essa é mais uma das dimensões do ser do MST. (...) para o MST escola é mais do que escola, e esta compreensão é fundamental para apreendermos o sentido mais profundo de sua proposta de educação”. (CALDART, 2000, p. 137)

O sentido de escola a que se refere o MST diz respeito à importância que é dada ao estudo pelo Movimento em geral. Uma aprendizagem que estabeleça o diálogo entre o conhecimento historicamente construído e as práticas do Movimento, ou seja, com suas crenças, valores e princípios.

O setor da educação, por exemplo, é encarregado pelo funcionamento da Escola Itinerante que se constitui de oficinas realizadas em turno contrário ao de aula e momentos de formação para os educadores que juntos estudam, planejam e avaliam quase que diariamente suas ações educativas, além dos momentos de formação realizados fora do Acampamento com especialistas em determinadas áreas. A cirandaassemelha-se a uma creche, também é uma ação importante para que as mães possam realizar suas tarefas enquanto as crianças que ainda não estão em idade escolar estejam sendo cuidadas e participando de jogos e brincadeiras em companhia de outras crianças. Existem outras barracas como a barraca da alimentação onde é guardado o alimento e o da farmácia, com chás e medicamentos caseiros. Em meio a toda essa estrutura existe um trabalho de equipe pautado pela cooperação.

5.2.1 As crianças do Acampamento – Os Sem Terrinha

Falar das crianças do Acampamento é o mesmo que contar uma história. Uma história real feita de alegrias, de expectativas e de inseguranças. Crianças que, desde pequenas, aprendem que precisam lutar pelos seus direitos de cidadãos. Desde que chegam ao Acampamento, junto com seus pais, as crianças e adolescentes, já sabem que

estão lá para junto com outras famílias construir uma sociedade mais justa, conquistarem a terra e dela tirarem o seu sustento. Convivem com outras crianças que também estão em busca dos mesmos objetivos. As crianças passam por um processo de conscientização cotidiano que as fazem sentir-se integrantes do Movimento. É isso que significa um Sem Terra. Assim como os adultos, as crianças também participam de encontros, em nível estadual onde se reúnem para troca de idéias. As crianças, filhos e filhas dos Sem Terra, são chamadas de Sem Terrinha, para que assumam desde pequenos a identidade do Movimento que é a mesma dos pais. Nos encontros dos Sem Terrinha, realizados no estado, as crianças reunidas, orientadas pelos adultos responsáveis pela organização do evento, discutem, estudam a história do Movimento e assumem o compromisso de “levar adiante a luta do MST”. Desde pequenos aprendem a contar a sua história enquanto integrantes do MST e se dizem Sem Terrinha .

Algumas falas das crianças e algumas imagens podem dar uma visão mais apurada sobre as crianças e o contexto do acampamento.

Por suas falas, pelo significado do MST para a criança

“Uma luta digna pelos direitos do povo.”

“É uma luta de todos.”

“Significa tudo”



FIGURA 4 - *“Mística – Acampamento de Eldorado do Sul.”*

O cultivo de símbolos do Movimento e a vivência de valores são diários e estão presentes nas mais diferentes atividades realizadas com as crianças seja na escola, na ciranda, nome dado ao lugar onde as crianças que ainda não estão em idade escolar ficam, cuidadas por mães do acampamento enquanto outras trabalham em outros setores do Acampamento, ou em qualquer outra tarefa que venham a desempenhar.

As crianças aprendem o sentido de cooperação na prática, pois todas as atividades que realizam, dentro ou fora do ambiente escolar, são para o benefício de todos. Os jogos e as brincadeiras, como as outras atividades, também são realizadas no coletivo e as crianças convivem diariamente umas com as outras, pois durante um tempo o Acampamento é o seu mundo. Porém, logo que chegam ao Acampamento e iniciam seus estudos na nova escola demonstram uma certa resistência quanto à forma como se desenvolvem as atividades educativas, pois é bem diferente da escola que freqüentavam anteriormente. As crianças, no início, demonstram características como individualismo e competitividade nos jogos e brincadeiras, que aos poucos vão sendo substituídas por organização, cooperação e solidariedade.

Brandão, autor do livro “História do Menino que Lia o Mundo”, dedicado aos “Sem Terrinha”, conta a história da vida de Paulo Freire que, através dos seus escritos, nos fez perceber a importância do ato de ler. Freire nos fala de leitura, mas não apenas de leitura de palavras e números. Ele fala da leitura de mundo com toda a grandeza que nosso olhar pode contemplar, das coisas que estão próximas de nós, do nosso mundo. O mundo de Paulo, o mundo de Brandão, o mundo de Maria e o mundo de João, o mundo que cada um lê. Então nos perguntamos como é o mundo das crianças do Acampamento? Como as crianças do Acampamento lêem o mundo? O seu mundo imediato?

Seguindo com algumas falas das crianças e imagens do acampamento.

Por suas falas sobre a escola e o Acampamento:

“Aqui é mais livre. Sou feliz aqui. Desenho mais aqui”

FIGURA 5 -

*Escola Itinerante 1º de Agosto –
Acampamento de Eldorado do Sul
(alunos da 2ª e 3ª etapas)*



“Aqui tem bastante amigo para brincar”

“Aqui a gente pode falar”



FIGURA 6 - *Escola Itinerante 1º de Agosto – Acampamento de Eldorado do Sul
(alunos de 1ª e 2ª etapas)*

Ler o mundo é interpretar imagens, sons e movimentos. É, também, interagir com as coisas e pessoas que fazem parte do mesmo grupo social. Essa interação torna os indivíduos construtores, criativos e, por isso mesmo, sujeitos cognoscentes, ou seja, aprendizes.

As crianças, enquanto acampadas, vivem momentos de incertezas com relação ao dia-a-dia no Acampamento, porque sabem que aquele período de espera pelo Assentamento é indefinido. Suas histórias de vida são marcada por uma ruptura que acontece no momento em que saem da sua casa, do lugar onde moram para se aliar ao MST. É um processo que passa pela reorganização de conceitos e referenciais já construídos, ou seja, uma reconstrução de conceitos e valores a partir dos já existentes. Esse processo de reconstrução é gradual onde alguns se adaptam com mais facilidade ou em menos tempo e outros demoram mais. Entendo que essa questão precisa ser bem trabalhada na criança para que não haja profundas frustrações no decorrer da sua vida. As crianças também têm seus sonhos individuais, que trazem consigo ainda antes de serem acampados, e coletivos, construídos com seus familiares e, posteriormente, com as outras pessoas do Acampamento. Trazem consigo, também, lembranças de pessoas ou objetos que deixaram no lugar de onde vieram. Vamos ver, algumas falas das crianças referentes aos seus sonhos e em que acreditam.

Por suas falas: seus sonhos:

“Quero ter minha terra” (CR, 8 anos)

“Meu sonho é ganhar a terra” (MI, 10 anos)

“Meu sonho quando crescer é vir acampar porque aqui é bom” (Wi, 10 anos)



FIGURA 7 - CRI (8 anos) – “*Eu gosto de desenhar o meu lugar. A casa que eu quero ter.*”

Suas brincadeiras

As crianças do Acampamento brincam de pular corda, pega-pega, esconde-esconde, pulam corda e andam de balanço. Algumas crianças tem brinquedos, mas são poucas, pois a maioria os deixou na “base”, isto é, na casa onde moravam antes de se integrar ao Movimento. Não assistem TV pois no Acampamento não tem energia elétrica, mas algumas crianças lembram de desenhos que assistiam antes de ir para o Acampamento. Quando não estão na escola, estão brincando juntas. Conversam sobre como era sua vida , ou seja, seu passado, sua família, seus sonhos e ações que estão vivenciando hoje como as mobilizações, as marchas e as ocupações.

FIGURA 8 -
*Acampamento Eldorado
do Sul – MST*



5.3 A EDUCAÇÃO DO MST

A apropriação do conhecimento foi sempre utilizada, ao longo dos tempos, como uma forma de dominação e privilégios. Refiro-me aqui ao conhecimento científico, sistematizado ao longo da história. Nos tempos da monarquia, somente os filhos dos nobres tinham acesso ao conhecimento. Em tempos mais próximos, o acesso ao conhecimento ficava nas mãos dos senhores donos de grandes extensões de terras que se serviam da mão-de-obra escrava para manter seus benefícios. A idealização e construção de grandes obras, na era industrial, reforçaram as desigualdades sociais. Uns comandavam e a outra parte da população obedecia, ficando para estes o trabalho braçal. Esse domínio do saber elitizado foi reforçando cada vez mais essa situação, pois somente os filhos dos intelectuais é que freqüentavam a escola e, portanto, detinham o conhecimento.

Mas hoje, para que e para quem serve o conhecimento? Quem tem acesso a ele? Este questionamento nos ajuda a refletir sobre a verdadeira função da educação e,

conseqüentemente, sobre o nosso papel enquanto educadores no processo histórico de transformação da sociedade, portanto mediadores e construtores da ação educativa. Passar informações não é suficiente e não pode ser uma ação isolada do processo educativo no seu todo. Vários fatores devem ser levados em conta num processo educativo e um processo metodológico que considere a realidade vivida pela criança e os conhecimentos que ela traz consigo ao chegar na escola, é significativo e consistente.

A idéia de cooperação proposta pela educação do MST e presente nas Escolas Itinerantes está diretamente ligada à idéia de sociedade solidária e justa. A organização é o aspecto primeiro, cada um tem o seu papel, ou seja, é responsável pelo setor que ficou encarregado, seja em Acampamento ou Assentamento. O mesmo deve acontecer na escola. É importante que a criança experimente por ela mesma a necessidade da solidariedade e da justiça, que devem compor o ambiente escolar, como propõe Piaget, nos últimos textos escritos por ele, de cunho pedagógico.

O setor da Educação do MST no Rio Grande do Sul, foi instituído com a idéia de investir no sujeito que constitui o Movimento, desde pequeno, para que pudesse constituir-se como sujeito cognoscente na totalidade do desenvolvimento humano. Um desenvolvimento cognitivo aliado à luta dos Sem Terra, pois uma luta não pode se concretizar sem idéias organizadas e fundamentadas em conhecimentos que permitam a busca de alternativas mais sólidas.

A primeira preocupação foi pensar no futuro das crianças acampadas. Então se iniciaram as discussões em torno do assunto, afinal que tipo de escola contemplaria o contexto em que aquelas crianças estavam vivendo? Surgiram inúmeros questionamentos com relação à estrutura física, pedagógica e de pessoal, enfim, como funcionaria na prática tal escola? E através de encontros, mobilizações e com a ajuda de pessoas responsáveis pelo setor de educação da SEE (Secretaria Estadual de Educação) aqui do Rio Grande do Sul, foram dados os devidos encaminhamentos para a legalização da escola.

Essa escola tinha que ter uma proposta pedagógica diferenciada por exigência do próprio contexto e que se adaptasse às circunstâncias, ao tipo de aluno e à

situação. Além das questões práticas para o funcionamento da escola, a grande prioridade era fazer com que nenhuma criança do Acampamento ficasse sem estudar.

Foi criado o setor da Educação do MST em vários outros estados e depois em nível nacional. Este setor veio se fortalecendo e hoje possui um número expressivo de material pedagógico produzido por educadores envolvidos com a proposta. Esse material contempla questões pedagógicas em nível de planejamento nas dimensões metodológicas e avaliativas, além de abranger as diferentes áreas do conhecimento e a EJA (Educação de Jovens e Adultos), também presente nos Acampamentos e Assentamentos.

Apesar das crises econômicas, governamentais, perseguições e repressões o movimento não se esvaziou; ao contrário, expandiu-se mais, sendo criado então o Coletivo Nacional da Educação, que é o setor responsável pelas questões referentes a educação em âmbito nacional.

O Movimento continuava trabalhando e concentrando suas idéias na área da educação sendo necessário qualificar o pessoal para auxiliar e atuar nas escolas dos Acampamentos e Assentamentos.

Desde 1995, o ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária), localizado em Veranópolis, no Rio Grande do Sul, oferece cursos técnicos, entre outros, o TAC (Técnico em Administração de Cooperativismo), e Magistério, equivalentes ao Ensino Médio e reconhecidos pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). Mais tarde, o ITERRA ampliou a sua oferta e hoje conta com mais cursos.

Um fato que não podemos deixar de citar, foi o lançamento da EJA (Educação de Jovens e Adultos), no Assentamento Conquista da Fronteira, em Hulha Negra, no Rio Grande do Sul, que contou com a presença do Educador Paulo Freire, responsável pela alfabetização de 300 trabalhadores em 45 dias, na década de 60, no norte do Brasil. Freire construiu seu caminho teórico com o olhar sempre voltado para as classes populares, criando um método de ensino que foi ao encontro das necessidades desses sujeitos. Iniciou o processo de alfabetização com adultos camponeses, ou seja pequenos agricultores que já naquela época não eram valorizados. Freire sempre esteve

ao lado dos movimentos sociais com especial referência ao MST, pela sua crença na força que homens e mulheres tem quando indignados com as injustiças sociais e solidários na ação de transformar.

O legado teórico, político, social e cultural deixado por Freire aos “Sem Terra”, está na base teórica e prática implementada pela educação do Movimento. Por isso, a preocupação que o setor da educação tem com a formação contínua e qualificada dos educadores e educadoras do Movimento, promovendo encontros para estudo e formação dos mesmos, e acompanhando os educadores dos acampamentos com visitas quase que sistemáticas para auxiliar em seu planejamento, bem como, verificar o andamento das práticas educativas junto as crianças. Esse suporte pedagógico dado aos educadores dos Acampamentos por outros educadores já formados, tem possibilitado avanços no processo educativo das escolas itinerantes. São realizados encontros em âmbito regional, estadual e nacional, de educadores que atuam nos Assentamentos e Acampamentos para formação e valorização, profissional.

Toda a organização pedagógica desde o planejamento até a execução é acompanhada de constantes análises e reflexões pelos educadores responsáveis que partiram de uma questão inicial: Como fazer a escola que queremos? O material organizado por eles conta com informações em nível teórico sobre conceitos básicos indispensáveis ao educador e com idéias práticas sobre o planejamento. Um dos passos do planejamento que gostaria de destacar é a metodologia que parte de temas geradores para que o educador possa ter a realidade concreta como ponto de partida para o planejamento. A relação teoria-prática também faz parte do processo metodológico, buscando trabalhar o conhecimento nessas duas dimensões, caracterizando um movimento que envolve o pensar, o agir e o refletir. E ainda uma metodologia que possibilite ao educando ter vez e voz com participação coletiva junto ao sentimento de companheirismo.

O setor da educação do MST tem grandes desafios, tais como: erradicar o analfabetismo, conquistar a implementação das escolas de ensino fundamental e ensino médio dentro dos Assentamentos, fortalecer cada vez mais a proposta pedagógica em relação a cultura camponesa, intensificar e qualificar os momentos de capacitação dos

professores. Essa capacitação se refere tanto aos aspectos metodológicos quanto aos subsídios teóricos, ou seja, com relação aos conceitos básicos de cada área do conhecimento que devem ser construídos com as crianças nesse período de escolaridade, isto é de Pré até a 5ª etapa, que corresponde a 5ª série. Os educadores dos acampamentos, ou seja, que atuam nas Escolas Itinerantes, necessitam de assessoria por parte de professores já formados, para que possam desenvolver um trabalho educativo que promova a criança, considerando que ainda não possui a titulação. A idéia, segundo os próprios educadores, não é sonegar conhecimento aos educandos sobre Geografia, Matemática, Português..., mas como devem ser trabalhados esses conhecimentos.

Existe todo um aparato simbólico e ideológico que sustenta o movimento fazendo com que ele tenha vida. O setor pedagógico, através das práticas pedagógicas realizadas nas escolas de Assentamento e de Acampamento, se utiliza desses elementos para desenvolver o seu planejamento. Toda essa simbologia, essa mística que faz parte da história do MST, sua bandeira, hino e a própria sigla, constituem os temas a serem trabalhados no meio escolar. Mais que os outros setores, a educação tem a função de construir com as crianças uma identidade já determinada de “sem terra.” Esse aparato simbólico que cerca as crianças, vai se concretizar à medida que são trabalhados e vão sendo interiorizados por elas, influenciando de várias maneiras o seu processo de aprendizagem, sem perder de vista os tempos e espaços de escolaridade que são diferenciados pela necessidade e o contexto.

5.3.1 A Escola Itinerante

A Escola Itinerante situada nos Acampamentos caracteriza-se pelo seu jeito diferente de fazer a educação, tanto nas questões físicas quanto pedagógicas; começa a funcionar assim que o novo Acampamento está organizado. A Escola Itinerante surgiu da necessidade de contemplar um grupo de pessoas unidas pelos mesmos sonhos e ideais, e que, para alcançá-los, entendiam que precisavam de reflexão, conscientização e ampliação de seus conhecimentos. O conhecimento a ser trabalhado nesta escola

precisava ser significativo e corresponder às suas problemáticas e partir das coisas que lhes diziam respeito.

Quando se pensa em educação o que vem à mente? Talvez a imagem de uma construção de madeira ou alvenaria, uma sala com classes em que alguém ensina e alguém aprende, em algo a ser ensinado e aprendido por alguém. É difícil para nós educadores desvincularmos os aspectos físicos dos procedimentos pedagógicos no processo ensino-aprendizagem. Não paramos para pensar na ação educativa e de todos os elementos que são necessários para que a aprendizagem se efetive, independente da estrutura física ou da localização da escola.

Entre paredes de lona preta e chão de terra batida, com classes ou cadeiras de braço, quadro e giz, a Escola Itinerante, como o nome já indica, não tem parada e seu itinerário é traçado pela necessidade do grupo. Uma escola presente na vida dos acampados acompanha a sua vida durante as marchas ou manifestações e é uma presença pedagógica constante, pois as crianças não podiam ficar sem escola. O Acampamento tinha que se fortalecer em todas as suas necessidades básicas e, como para o MST a educação é prioridade, ela se concretizou e vem se solidificando a cada dia.

A Escola Itinerante foi oficializada em novembro de 1996 e, atualmente, existem 11 acampamentos no Estado com uma escola Itinerante em cada acampamento. Seguem alguns trechos do projeto aceito e aprovado pelo Departamento Pedagógico da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul para que possamos nos inteirar de algumas informações de caráter estrutural e legal.

“Tendo como objetivo geral: oferecer às crianças e aos adolescentes das comunidades acampadas acesso à educação, através de uma metodologia diferenciada, correspondente ao Ensino Fundamental de 1ª a 5ª série.”

“A proposta Pedagógica – Escola Itinerante será desenvolvida sob a coordenação da Divisão do Ensino Fundamental, do Departamento Pedagógico da SE, com o assessoramento e apoio da Comissão Interinstitucional de Educação nos Assentamentos e Acampamentos do Estado do Rio Grande do Sul, composta por representantes da Secretaria da Educação, do Movimento dos Agricultores Sem-Terra,

órgãos e instituições vinculadas à questão e à educação nestas áreas, a ser designada em Portaria”.

Esta proposta diferenciada de escolarização dos acampados se efetivará através de ligação entre a escola-base (E.E. de 1º grau Nova Sociedade, em Nova Santa Rita) e a(s) escola(s) itinerante(s), localizada(s) no(s) Acampamento(s). O papel da escola-base, articulada com a DE, SE e Comissão Interinstitucional será de acompanhar e dar suporte legal à vida escolar dos alunos e dos professores.

A Escola Itinerante está organizada em etapas o que a diferencia das escolas regulares, pois ela não tem uma época do ano pré-determinada para iniciar suas atividades escolares. O período letivo inicia quando o Acampamento é constituído e cada etapa possui objetivos e conhecimentos próprios a serem detalhados ao longo do processo.

Na primeira etapa inicia-se o processo de alfabetização com ênfase na construção do número, das noções espaço-tempo-causalidade e a produção escrita, individual e coletiva.

A segunda é uma etapa intermediária que deve dar continuidade ao processo de alfabetização. Os alunos realizam experiências como plantar, colher, transformar produtos do meio em alimento, fazer artesanato, sempre tendo presente a saúde pessoal e ambiental.

A terceira é a etapa que envolve uma maior sistematização e automatização de questões ortográficas e estruturação de textos. Trata, também, das modificações feitas pelo homem ao longo da história e dos aspectos administrativos e econômicos do município e do Estado.

Além da ampliação da capacidade de leitura, escrita e operações matemáticas, os alunos, na Quarta etapa, farão pesquisas e análises de dados de projetos desenvolvidos na escola.

A busca do aprofundamento e ampliação das noções adquiridas nas etapas anteriores ficará com a quinta etapa. A mudança de etapa se dará num processo de

avaliação realizado por um grupo formado de pais, educadores e alunos, com base nos avanços demonstrados sobre as questões referentes a cada etapa.

Uma escola que desse conta de uma realidade diferenciada como a do Acampamento exigiria um projeto metodológico que se adequasse ao momento histórico que este grupo de pessoas estava vivendo. Foi a partir de uma fundamentação teórica freireana que se organizaram os planejamentos em nível geral, no setor da educação para serem estudados pelos educadores dos Acampamentos e aplicados por eles na sua prática educativa, na escola. Com uma metodologia que tem como base o diálogo e se constitui no permanente movimento de ação e reflexão, a Escola Itinerante constrói o seu fazer educativo tendo como ponto de partida a realidade vivida pelo aluno. Uma realidade que está presente no cotidiano do Acampamento com experiências e desafios que são peculiares ao meio.

Dois grupos são responsáveis pela educação no Acampamento: o setor da educação e a equipe da educação. O primeiro é composto pelos educadores que vão atuar diretamente com as crianças na Escola Itinerante sob a orientação do Coletivo de Educação do MST/RS. O segundo envolve educadores, educandos, pais, coordenação e direção do Acampamento que participam de discussões e tomadas de decisões referentes a problemas que possam surgir na escola. Os educadores que moram no Acampamento são escolhidos pelo “Núcleo de Base” que é “uma instância de decisão dentro do Acampamento, formado em média por 20 ou 30 famílias que são organizadas por proximidade da localização dos barracos, considerando os municípios de onde vieram antes de **acampar**”. (MST/RS, Fazendo Escola)

Os educadores do Acampamento recebem formação e assessoria continuada por educadores especializados que visitam o Acampamento, com o apoio pedagógico da coordenação do Setor de Educação do MST e amparo legal da Secretaria Estadual de Educação. Reúnem-se aos sábados para estudos, planejamento e discussão sobre os conteúdos que precisam ser desenvolvidos e as relações que podem ser estabelecidas com a realidade vivida pelos educadores e educandos no cotidiano do Acampamento. Dessa discussão sai o tema gerador que é o mesmo para todas as etapas,

o que diferencia é o planejamento e a partir daí são organizadas as atividades pedagógicas para a semana.

Além das reuniões aos sábados, todos os dias e ao final da tarde, os educadores do Acampamento se encontram para avaliar as dificuldades cognitivas e afetivas apresentadas pelas crianças, durante as atividades escolares e elencar possíveis encaminhamentos. Esses momentos de estudos, reflexão e avaliação do processo pedagógico, que se efetiva na escola, são fundamentais para o andamento do trabalho e para que não se perca em qualidade intelectual e afetiva.

Nessa perspectiva pedagógica, pode-se dizer que a Escola Itinerante não só considera a realidade do educando, como parte dela para desenvolver suas ações pedagógicas. Seu currículo é organizado a partir de questões apontadas pela comunidade do Acampamento e que podem se confirmar nas falas dos alunos. E assim, o conhecimento sistematizado, construído ao longo da história, passa a ser um meio para a possível superação de situações problemas para aquela comunidade. O papel do educador é fundamental como mediador e problematizador, nesse processo educativo de conscientização, como podemos constatar na seguinte fala de um educador do Acampamento: *“Lá fora a gente estuda pouco a realidade. Entra a história, é aquela história do Brasil a 500 anos atrás e ela frisa bastante o que está no livro, o que colocaram para a sociedade e é aquilo. Aqui a gente tenta Ter uma idéia mais crítica e colocar na realidade de hoje, para que as crianças entendam a partir da realidade atual.”*

O eixo central de todo o processo metodológico utilizado na Escola Itinerante, é a conscientização, que significa promover no sujeito uma ação consciente, através da compreensão dos seus problemas sociais em nível local e amplo. As crianças participam das discussões realizadas com seus familiares sobre questões referentes a sua condição de acampado e em relação ao movimento como um todo. Essa mesma discussão estende-se para a sala de aula desafiando o educador a integrar tal assunto, que é de interesse da criança, com o conhecimento científico e transformando esse diálogo de saberes em conteúdo de sala de aula. Um conteúdo vivo e significativo para as crianças.

O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la. (FREIRE, 1980, p. 35)

A criança da Escola Itinerante participa, constrói sua autonomia, sentindo-se realmente integrante do movimento. Ela aprende o que é uma cooperativa vivendo, no seu dia a dia de Acampamento e de escola, o sentido de cooperação. Aprendem o que representa a Reforma Agrária convivendo com os momentos de luta por um pedaço de terra e, aos poucos conscientizam-se dos seus direitos de cidadãos e dos problemas sociais ocasionados pela falta de políticas públicas para o campo.

5.4 SÍMBOLOS CULTIVADOS E VIVÊNCIA DE VALORES – UMA QUESTÃO CULTURAL

Este item pretende trazer ao leitor esclarecimentos referentes ao universo simbólico que constitui o MST numa abordagem subjetiva, mas que na sua concretização vem acompanhando e fortalecendo a construção histórica do Movimento. Essa simbologia que cerca os indivíduos dos Acampamentos faz parte do processo de conscientização pelo qual passam. Como já vimos de forma mais aprofundada no capítulo 4, o homem se constrói enquanto um ser simbólico. Além de fatores internos inerentes a ele, outro importante fator que contribui para seu desenvolvimento é a necessidade de referências de elementos concretos que o identifiquem enquanto um ser pertencente a um determinado grupo social e ao qual ele se identifique.

Essa busca de referenciais acompanha o ser humano desde a sua existência em diferentes contextos e tempos históricos, o que nos permite fazer uma analogia com o tempo em que os homens habitavam em cavernas e utilizavam representações gráficas para se comunicarem e se expressarem. Deixaram suas marcas impressas nas pedras das cavernas onde habitavam como forma de registro de suas ações. Essa construção simbólica pode se dar em diferentes dimensões: individual, social e cultural. Vamos

acompanhar a seguir esse movimento simbólico tal como acontece no MST, mais especificamente na Escola Itinerante do Acampamento.

5.4.1. Os Símbolos

Os “Sem Terra” criaram uma gama de símbolos que cumprem um papel fundamental para a continuidade do movimento, que é o de manter o grupo coeso e unido na luta pelos seus propósitos. Esse cultivo aos símbolos se dá de forma prática e contínua, tanto em ações pontuais como marchas, ocupações como em qualquer outro tipo de manifestações organizadas pelo movimento ou apoiadas por ele. No cotidiano dos Acampamentos e Assentamentos com os gritos de ordem, a mística (descrita mais adiante), a valorização da bandeira e a própria sigla do Movimento estão sempre presentes em qualquer atividade. O próprio Acampamento já se tornou um símbolo do movimento pelo seu conjunto de barracas pretas com uma bandeira vermelha erguida bem alta no centro do Acampamento. Cabe destacar, aqui, a questão da moradia, que acredito ser um elemento que merece um olhar diferenciado pela sua forte interferência tanto nas falas como nos desenhos das crianças.

Esses símbolos também têm a função de comunicação, pois é através deles que o MST vem deixando sua marca e sua idéia de mudança. A bandeira do Movimento, por exemplo, já é reconhecida pela maioria das pessoas quando vista em manifestações ou marchas. Essa história de lutas e desafios presentes na caminhada do Movimento vem se constituindo de uma simbologia que se caracteriza por duas modalidades: os símbolos mais pontuais e os símbolos permanentes. Os símbolos considerados por eles como permanentes são: a bandeira, a sigla, o hino, a mística e estão sempre presentes em todas as atividades do Movimento que, segundo eles, são importantes para que “se mantenha acesa a chama do Movimento”. Os símbolos mais pontuais referem-se a uma determinada situação ou fato marcante para o Movimento, como por exemplo, o monumento em homenagem aos “Sem Terra” mortos no massacre de Eldorado, em Carajás. Ele representa o confronto entre policiais e Sem Terra que aconteceu em 17 de abril de 1996, no Estado do Pará e deixou um saldo de 19 trabalhadores rurais mortos.

O massacre de Eldorado, em Carajás, é considerado o símbolo mais pontual, pois refere-se a uma situação diferenciada da caminhada do Movimento, mas que, através do sofrimento de muitas pessoas, também deixou sua marca histórica. O acontecimento de Eldorado dos Carajás tornou-se um marco histórico em nível mundial e o dia 17 de abril acabou sendo escolhido por vários países para ser o “Dia internacional da luta camponesa”.

O “Monumento das Castanheiras”, assim intitulado pelo próprio grupo do MST e familiares das vítimas do massacre de Eldorado, teve a colaboração efetiva do artista plástico Don Baron Coen que idealizou e realizou a obra com a participação de todos os integrantes do grupo. O processo de construção do monumento foi explicado pelo próprio artista em um encontro realizado com ele no qual se abordou o tema: “Arte e Movimento Popular”, onde o próprio artista relata suas experiências com grupos e movimentos sociais, de várias partes do mundo.

Portanto, a presença desses elementos podem ser identificadas de duas formas denominadas pelos integrantes do Movimento como símbolo pontual e símbolo permanente mais efetivamente, dos elementos simbólicos ditos permanentes, é uma constante na vida dessas pessoas que criam e recriam momentos de representação de situações específicas que podem vir a ser problemas ou que merecem destaque pela sua importância histórica. Esses momentos de expressão em que os adultos e as crianças manifestam, a partir de um tema, seus sentimentos pela linguagem corporal através do jogo dramático, é chamado pelos “Sem Terra” de mística, que é, para eles, “um ato cultural em que suas lutas e esperanças são representadas”. “Mistério” ou “mística” significa, para os “sem terra”, um ponto de união e alimento espiritual, de profunda reflexão sobre sua situação de vida. Portanto, ela pode ser definida como um momento de concentração do grupo em torno de um assunto polêmico ou crítico manifestado através de alguma forma de representação, geralmente uma encenação ou uma pequena dramatização. São momentos coletivos onde objetos e os próprios símbolos permanentes podem ser utilizados para fazerem parte desse momento, como as ferramentas e os frutos do trabalho, que são elementos que representam a identidade dos “sem terra”. A mística possibilita a evocação de significados sejam em forma de sentimentos como os que cultivam a união do Movimento, ou pela materialização desses sentimentos que é

geralmente simbólica, como por exemplo a ornamentação do espaço de apresentação da mística, seu embelezamento, além das falas e do envolvimento de todos.

Nos relatos dos próprios acampados e pelos momentos vivenciados por mim nas idas ao Acampamento, podemos ilustrar a definição do termo “mística”, usando como exemplo, uma situação ocorrida numa tarde em que eu estava trabalhando com as crianças. Ao receberem alguns visitantes ligados à educação vindos de outros lugares do estado, e inclusive da Argentina, os educadores do Acampamento junto com as crianças realizaram um ato de contextualização do Movimento e o histórico da criação e legalização das Escolas Itinerantes. Esta manifestação foi realizada pelas crianças e adultos com a leitura de pequenos textos, a representação do mapa do Rio Grande do Sul no chão de terra em meio às salas de aula (lonas pretas) contornado com grãos de arroz e tendo ao centro a bandeira do MST. Dentro do mapa foram colocados os desenhos das crianças. Relatei esse episódio para ilustrar o fato de que as crianças como os artistas também se utilizam de signos, os quais vêm a se tornar símbolos em suas representações nas mais diversas linguagens, seja na letra de uma música, escultura, pintura, poesia ou na fotografia.

Outros símbolos como a bandeira, que é erguida no ponto mais visível do Acampamento e cercada pelas barracas de lonas pretas que compõem o cenário do Acampamento, também passou a ser uma marca dos “sem terra”. A bandeira do MST é um símbolo de caráter nacional da luta pela Reforma Agrária e está presente em todas as mobilizações, comemorações e palestras ou eventos em que os integrantes do MST forem convidados a participar. Elementos como forma, cor e diferentes códigos adquirem novo significado e passam a compor uma paisagem que já se tornou uma referência de identificação do Movimento.

O MST estabelece uma relação direta entre seus símbolos e seus valores. Ambos vividos e cultivados por eles. Para eles, a terra, por exemplo, tem um significado muito forte de vida e de fertilidade. Um significado de maternidade, fazendo uma analogia entre a mãe que gera seu filho e a “mãe terra” que produz vida. É dela que o homem do campo tira o seu sustento.

A “boniteza” com que essas pessoas levam adiante seus sonhos e suas crenças pode ser comparada ao embelezamento dos Assentamentos, que é um dos valores vivenciados pelos assentados como um sinal de vitória. Como podemos constatar pela fala de um dos assentados:

Nossa casa, nosso Assentamento ou Acampamento tem que ser bonito e agradável. Precisamos viver em harmonia com a natureza. As pessoas têm que achar bonito e se sentir bem. Faz parte dessa beleza a limpeza e a presença dos símbolos da nossa organização. (2001, p. 17)

Esse universo simbólico que acompanha a criação do Acampamento é, em grande parte, interiorizado por ela conforme as relações que se estabelecem entre as suas estruturas internas pressupondo construções cognitivas anteriores, e a influência do contexto social diferente que está vivendo atualmente.

5.4.2 O MST – Valores e Cultura

Poderíamos dizer, brevemente, que a cultura de um povo se identifica pelos hábitos, atitudes e costumes, seguidos por todos os seus integrantes. Mas, entendo que estaríamos sendo, no mínimo, descuidados ao reduzirmos o sentido de cultura a tão poucas ações. O homem é um ser que cria e constrói a sua existência interagindo constantemente com o meio. Para tanto, precisa utilizar sua força física e espiritual, ou seja, a sua capacidade de criar e produzir. Nessa linha de pensamento, que retrata a questão cultural como todas as ações que o homem realiza para produzir subsídios para a sua existência, o MST vem construindo uma cultura própria. Os valores vivenciados pelos integrantes do MST, seja em Acampamento, seja em Assentamento ou em algum setor da organização geral, são colocados em prática pela maioria. Esses valores e os símbolos que constituem o movimento fazem parte da sua cultura e estão presentes no seu cotidiano, sendo alimentados pela crença ideológica que permeia de forma intencional a maior parte das ações do Movimento.

Algumas pessoas desistem e não continuam no acampamento, retornam para o lugar de onde vieram ou saem em busca de um novo lugar. Muitos podem ser os

motivos que levam as pessoas a desistirem dentre eles podemos destacar: a diferença de crença ideológica, a falta de persistência e dificuldade de adaptação. Os que permanecem assumem uma postura ideológica e dificilmente abandonam seus propósitos.

A cultura é constituída de valores, comportamentos e ensinamentos que nossos antepassados nos deixaram como herança e que podem ser alterados, ou seja, podem ser reconfigurados ou resignificados conforme as alterações históricas impostas pelo meio. Portanto, sabemos que nossa herança cultural pode permanecer como um legado histórico, mas também mutável pelas novas descobertas e invenções acrescentadas por cada geração.

Atualmente, a perda de identidade cultural provocada pelos movimentos migratórios, provocou a busca de novas referências para a reconstrução dessa nova cultura que, muitas vezes, é encontrada na condição de um consumismo capitalista desenfreado, reforçado pela mídia através dos meios de comunicação. E é justamente na contra-mão dessa massificação cultural, que o MST caminha construindo uma cultura de ideologia e valores, cultivados diariamente num processo de conscientização histórica, política e social. É importante que o homem compreenda o seu papel enquanto sujeito da história e se sinta valorizado. Uma cultura que se pauta apenas pelas referências materiais busca no “ter” a sua sustentação, correndo o risco de se tornar inacessível. Ao contrário, a cultura popular se concretiza na busca de novos horizontes. “Simplesmente porque a cultura popular usa a simbologia, os sentimentos e a palavra falada vinculada com a ação concreta. Relaciona-se com signos para materializar-se em conhecimentos históricos.” (BOGO, 2000, p. 21).

O cultivo de símbolos e valores fortalece o grupo social enquanto une as pessoas em torno dos modos de ser, viver, pensar e agir. A terra tem um significado de vida para os “Sem Terra”, que buscam na sua luta por ela, a força para resgatar a vontade de se sentir sujeito.

Esse conjunto de fatores elencados até aqui, indica a variedade de grupos sociais e étnicos existentes no Brasil, caracterizando, por isso mesmo, uma diversidade cultural que possibilita mais de uma leitura sobre uma mesma sociedade. A leitura que podemos fazer a partir da diversidade cultural exige de nós uma postura crítica para que

não nos deixemos envolver pela cultura do consumismo, do individualismo ou, ainda, de um modelo de cultura que predomine sobre os demais. Ana Mae (1998, p.14) refere-se a três termos que podem nos ajudar a compreender melhor a diversidade cultural no seu sentido mais amplo: o multiculturalismo, a pluriculturalidade e a interculturalidade, termos extremamente abrangentes que significam o entendimento e a interação entre as diferentes culturas de uma sociedade. A idéia é de que não exista supremacia cultural, mas sim convivência entre as culturas.

O MST entende que cultura tem a ver com consciência que, como ação reflexiva, permite ao sujeito, enquanto um ser social, organizar-se para uma convivência coletiva. Essa ação prática constitui a cultura que não é a do individualismo, do isolamento ou do interesse próprio. É a cultura que prima pelos interesses coletivos, isso não significa que os interesses individuais deixem de existir em cada um e em cada uma, mas as pessoas que aderem ao Movimento o fazem justamente porque possuem interesses comuns. Uma sociedade constitui-se de indivíduos que além de seus interesses individuais constroem na interação com o outro, interesses que são comuns a um grupo. Esses interesses que acabam constituindo um grupo social acompanham o homem durante a história da humanidade desde os primórdios, pois o homem se constrói em constante interação com o meio e o outro, onde todos se envolvam em torno do mesmo objetivo para transformar as coisas, as pessoas, enfim o meio em que vivem.

5 REPRESENTAÇÃO GRÁFICA NA DIMENSÃO SIMBÓLICA

Neste capítulo, serão tratadas algumas idéias referentes à representação gráfica das crianças e a dimensão simbólica dessas representações. Vamos ver algumas colocações acerca das intenções, interpretações e evolução do desenho infantil para que consigamos um olhar mais apurado sobre as representações gráficas das crianças. No primeiro momento, buscaremos nos estudos de Luquet, informações e conceitos básicos referentes aos desenhos infantis. Luquet estudou as produções gráficas das crianças sob o ponto de vista delas mesmas, através das intenções e interpretações dadas por elas aos seus desenhos ; estudou, também, os fatores internos e externos que interferiam nas mudanças que ocorriam nos desenhos.

6.1 O DESENHO INFANTIL E SUA EVOLUÇÃO GRÁFICA

O desenho, para a criança, é uma ação lúdica, divertida e prazerosa, um jogo que não necessita de companheiros e nem de um lugar determinado para ser realizado. Como em qualquer outro jogo, a criança leva os seus desenhos a sério e quando bem feitos dedica-os a alguém. Caso contrário, faz ela mesma a sua crítica sobre o desenho ou ainda aponta justificativas de cunho acidental, como a falta de lugar no papel ou que o lápis não é bom. A criança acrescenta pormenores ao seu desenho e muitas vezes ela o corrige riscando a parte defeituosa e desenhando novamente sobre o traçado anterior.

A criança aos poucos diminui a quantidade de pormenores reproduzidos nos seus desenhos, simplificando o objeto representado. Esse processo de simplificação é denominado por Luquet de esquematismo. O esquematismo vai desaparecendo no desenho da criança, conforme avança em idade, mas, nesse momento ela ainda não tem a intenção de dar uma representação simbólica ao objeto representado.

Luquet ressalta que entre os assuntos tratados nos desenhos espontâneos das crianças, a figura humana é o que aparece com mais frequência, sem querer restringir o repertório gráfico da criança que, certamente, é vasto e não pode ser limitado a um objeto ou a categorias específicas de seres e objetos. Apesar de a criança apresentar traços de caráter individual no seu desenho caracterizando uma certa singularidade, em geral, ela representa as coisas que fazem parte do seu mundo, das suas experiências e que são perceptíveis a ela. Não faz, pois, sentido buscar no desenho de uma criança, que vive no meio urbano com ruas asfaltadas e calçadas, a representação de uma minhoca trabalhando a terra ou de um cavalo galopando. Se a sua experiência visual não possibilitou a internalização de certos modelos de minhocas ou quadrúpedes, esses não vão estar presentes nas suas representações, ao contrário da criança do meio rural que, provavelmente, não terá representado em seus desenhos, heróis de vídeo-game. Portanto, podemos dizer que o desenho é uma continuidade da representação mental da criança que, por sua vez, é resultante de suas ações e coordenações de suas ações e seu repertório gráfico está condicionado pelo meio onde ela vive. Esse repertório envolve também questões psíquicas e morais.

A influência dos acontecimentos exteriores provocam na criança o desejo de desenhar situações imediatas como: um menino que desenha uma figurinha após ter se divertido manuseando um álbum. Ou, o desejo de desenhar um fato acontecido num passeio pela mata como o de ter encontrado uma moeda. Ou, o desenho de um parque de diversões ao qual tenha ido com seus pais, ou ainda, um lugar que visitou durante suas férias, acontecidas há meses, mas cuja memória continua viva devido ao significado constituído por ela .

Além da representação de situações imediatas, outras influências vão interferir na intenção de desenhar, é por associação de idéias, como no seguinte exemplo: na intenção de desenhar o cachorrinho, a criança, primeiro desenha um osso e até uma menina que, pela descrição da desenhista, é a dona do cachorrinho que pretende desenhar. A criança desenha o cachorrinho sentado ao lado da menina, esperando seu alimento e, ao evocar a idéia de osso, desenha vários ossos pela folha. Através dessas colocações vamos perceber que a intenção é a continuidade de uma idéia inicial da criança no momento de começar o desenho. Já a interpretação tem a ver com a idéia que

está presente na mente da criança no momento em que está executando esse desenho. Por isso podemos constatar a distância existente entre intenção e interpretação.

Questões gráficas podem provocar conflito entre intenção e interpretação na consciência da criança. Mas é importante salientar que as diferenças entre intenção e interpretação provocadas pela falta de habilidade gráfica acabam por aprimorar e ampliar o repertório gráfico da criança. “No caso em que , em consequência da imperícia gráfica, esse germe de interpretação difere da intenção, o seu encontro na consciência dá origem a um conflito” (LUQUET, 1969, p. 40).

A criança, ao desenhar, tem uma intenção, mas a sua habilidade gráfica não corresponde a ela, ocasionando uma diferença entre intenção e interpretação que provoca a alteração dos motivos originais do seu desenho. As interpretações dos desenhos podem ser feitas tanto por analogia, considerando os aspectos gerais do desenho, como também, por grupos de pormenores do desenho. Os pormenores são elementos acrescentados ao desenho além da representação inicial, que a criança vai fazendo. No primeiro caso, a criança inicia o desenho com a intenção de desenhar uma borboleta, mas seu traçado se assemelha a um pássaro; logo ela se posiciona dizendo que é um pássaro, pois trata-se de um objeto significativo para ela porque diz respeito a suas ações no seu cotidiano. Outro exemplo, referente as relações que se estabelecem entre intenção e interpretação dos desenhos, pode ser identificado no trabalho de uma criança que queria desenhar um produto para cabelos e enche o espaço do desenho com cabeças com tipos variados de cabelos. A interpretação de um pormenor acontece por agrupamento de traços próximos e pode ser feita diferentemente da interpretação do conjunto do desenho.

Essa persistência num determinado modelo pode impedir a criança de ampliar seu repertório gráfico. Quando alguém sugere algum acréscimo ela acata, mas não o leva adiante nos desenhos posteriores. Mesmo quando altera esse tipo inicial a criança não o elimina; mantém os dois, denominando um de conservação primária e outro de conservação secundária. A conservação do tipo não impede as modificações como a adição de pormenores novos em desenhos diferentes, porém, com um mesmo motivo. Aqui cabe salientar que as experiências são fatores que contribuem para esse

acréscimo de pormenores no desenho. Elas permitem modificações que vão acontecendo gradual e progressivamente. Modelos de desenhos de outras pessoas como de um colega, também interferem na modificação do tipo. A criança passa a desenhar inúmeros pormenores e exagera nesse acréscimo de pormenores desenhando casas com muitas janelas, vários dedos numa mesma mão ou concentra-se na cabeça de uma boneca acrescentando detalhes sobre detalhes. O desenho de uma casa que inicia com a repartição dos cômodos que vão sendo identificados e preenchidos pela criança, que acaba lotando cada peça da casa com uma grande quantidade de objetos. O tipo com seu processo de conservação está relacionado a questões mentais presentes no espírito da criança que correspondem ao que chamamos de modelo interno.

A representação do objeto feita pela criança através do desenho é o resultado de uma elaboração interna complexa, mesmo sendo espontânea. Os desenhos feitos, sejam por cópia de um modelo presente ou de memória, vão apresentar características do modelo interno, quer dizer, ao desenhar um objeto, a criança vai representá-lo de acordo com o modelo interno que ela tem elaborado e não o modelo propriamente dito, a não ser que o modelo interno seja igual ao modelo real. A criança, quando ainda não possui um modelo interno sobre o objeto a ser desenhado pela primeira vez, cria o seu modelo e esse uma vez criado se mantém nos demais desenhos do mesmo motivo.

Um elemento que faz parte do mundo da criança desde o seu início de vida é a cor. A cor provoca sensações e possibilita identificações por associações e analogias a objetos ou situações já vividas pela criança. Essas situações podem ser evocadas pela memória. Algumas crianças utilizam uma só cor na sua representação gráfica alegando, muitas vezes, ser mais bonita. Essa atitude demonstra que, conforme a idade e na maioria dos casos, a cor tem apenas um papel decorativo, usada para o embelezamento do desenho, ou um papel realista, quando se torna essencial ao objeto. As cores utilizadas pelas crianças seja de forma decorativa ou realista, exercem uma atração sobre elas referente as suas próprias tendências.

Como pudemos ver, de acordo com a evolução gráfica, segundo Luquet, a criança passa por um processo de construção composto por elementos tais como a

intenção e a interpretação que contam com modelos internos e externos para se constituírem.

Os estudos de Luquet sobre os desenhos das crianças seguiram uma abordagem construtivista da evolução do desenho infantil. O primeiro aspecto a ser abordado com relação ao processo evolutivo do desenho da criança é o realismo que se faz presente nesse processo, porém, em níveis e modalidades diferentes. O realismo aponta para duas formas de desenho: o desenho figurativo e o desenho geométrico.

O primeiro nível denominado realismo fortuito, a princípio, se caracteriza pelo gesto motor. A criança desenha sem intenção e sem interpretação. De forma evolutiva, através da sua própria ação, ou seja, das suas experiências gráficas, a criança passa a interpretar o desenho. Surge, então, a intenção com interpretações diferentes até o momento em que ambos, intenção e interpretação, se conservam. O interesse maior da criança nessa fase é pelo desenho figurativo. Mesmo que alguma criança desenhe alguma figura geométrica, ela vai atribuir-lhe um significado figurativo, como no exemplo de uma menina de 2 anos que, ao realizar uma figura geométrica, disse: “*É uma bandeira*”.

O traçado, no início da vida da criança, é a demonstração de sua energia num exercício motor acompanhado de prazer. Sente-se uma criadora e isso a desafia a continuar desenhando em busca de novos traçados, pois para a criança esses traços são a manifestação do seu eu. Esse traçado vai adquirindo formas e a criança vai percebendo certas semelhanças, ainda que por analogia, entre seus traços e o objeto que está sendo representado. Essa descoberta vai permitir a ela dar-lhes interpretações. E é através da sua atividade gráfica que a criança pode tomar consciência do seu avanço gráfico.

A criança tem consciência do seu esforço na tentativa de uma representação mais parecida possível com o real, e isso para ela é o suficiente, mesmo que a opinião de alguns observadores adultos seja diferente.

A segunda fase denominada realismo falhado ou incapacidade sintética se caracteriza pela intenção que a criança tem de ser o mais realista possível ao desenhar, mas esbarra nos seus limites gráficos e também psíquicos pela sua atenção descontínua, fragmentada. Esse fator reforça na criança ainda uma visão individualizada dos objetos e

não estabelece relações entre eles. A criança, nessa fase, tem dificuldade de ver o desenho no seu conjunto, mas através da percepção que começa a ter dos pormenores já desenhados e os que ainda está desenhando. Depois de um longo período de desenhos, essas dificuldades vão sendo superadas.

Na terceira fase com os problemas referentes à incapacidade sintética já superados, o desenho da criança passa a ser plenamente realista. No realismo intelectual, as formas passam a ter volume, variação de tamanho e a criança passa a representar o objeto com os pormenores, sendo esses visíveis ou não. Já em busca do aprimoramento a criança utiliza nas suas representações gráficas a transparência, o rebatimento e a planificação, não só separadamente, como todos juntos num mesmo desenho. Esses processos que, sem dúvida, são características marcantes do realismo intelectual, contribuem significativamente para a evolução do desenho infantil. No realismo visual a criança organiza as formas criadas por ela formando uma cena, ocupando todo o espaço da superfície onde está sendo realizado o desenho e, assim, o objeto passa a fazer parte desse contexto gráfico. “É nesse estágio que a criança estrutura o sistema de representação do desenho, diferenciando e coordenando as representações de forma, espaço e cor” (PILLAR, 1996, p. 48).

O realismo intelectual vai possibilitar ao desenhista a utilização de elementos que só existem no seu espírito, para representarem algo que não existe no objeto representado. Podemos identificar claramente essa característica na representação de um campo de batatas onde aparecem unicamente os elementos invisíveis, nada que se pareça com uma plantação de batatas. A criança utiliza-se de contornos para delimitar espaços, como num rosto dividido em partes, sendo que, na realidade não são separadas.

As fases evolutivas do desenho da criança vistas até aqui, apesar da representação de um objeto ou de um conjunto deles, dá-nos a idéia de um quadro estático. A narração gráfica, ou seja, a descrição gráfica do desenho e a experiência visual podem nos dar a idéia de sucessão de momentos num processo de relação contínua entre esses momentos.

Na busca de novas soluções para o desenho, a narração gráfica pode ser feita de modos diferentes a partir do “tipo” que pode ser definido como a representação

de um mesmo objeto ou motivo, feita pela criança, e que vai poder ser identificado na sucessão dos seus desenhos. A criança tende a reproduzir da mesma forma os desenhos que possuem os mesmos motivos o que caracteriza a conservação do tipo, ou seja o mesmo objeto presente no desenho inicial se repete no demais e essa “conservação do tipo” não impede as modificações e adições de pormenores ao desenho. O tipo simbólico, que é um dos modos que pode ser feita a narração gráfica, caracteriza-se pelo destaque de um momento, ou seja, uma parte do conjunto do desenho que possa ser considerado o símbolo desse conjunto. Quer dizer, um elemento simbolizando o todo, solução encontrada pela própria criança na demonstração do processo narrativo.

Outro modo de narração gráfica caracteriza-se, ao contrário da anterior, pelo fato de mais de uma imagem simbolizar o todo, formando, assim, uma totalidade num cenário que traduz uma história ou um episódio. Esse tipo de narração gráfica é composta de imagens diferentes, ou seja, vários quadros e por isso chamado de desenho de Epinal que se caracteriza pela reunião de várias imagens parciais, cada uma correspondendo a um momento diferente da história.

Enquanto o tipo simbólico é referente a uma só imagem e o tipo de Epinal é referente ao conjunto de imagens, o tipo denominado de sucessivo possibilita a idéia de continuidade das imagens, permitindo uma certa mobilidade nos elementos que compõem o desenho . Esses elementos móveis podem ser personagens ou coisas. Com relação ao tipo sucessivo, um objeto pode aparecer várias vezes no mesmo desenho indicando momentos ou situações diferentes de uma narrativa, como também não se repetirem, caracterizando uma imagem sem repetição.

As contribuições de Luquet, trazidas nesse capítulo nos mostram a importância do desenho para o desenvolvimento mental da criança e com relação ao desenho no processo educativo, o autor diz: “o que terá melhor a fazer o educador é apagar-se, deixar a criança desenhar o que quer, propondo-lhe temas sempre que ela necessita, sobretudo quando lhe pede, mas sem lhos impor, e sobretudo deixá-la desenhar como quer, a seu modo”. (LUQUET, 1969, p. 230)

Com essa colocação o autor indica que o educador, com relação à criança, deve ser mediador e desafiador, fazendo-lhe sutilmente as intervenções, quando

necessário. Problematizar com a criança sobre a parte do desenho que demonstra imperfeição, é uma boa estratégia, mas é importante que o professor se coloque no lugar dela e a ajude a fazer o distanciamento necessário para que passe a ter um outro olhar sobre sua produção.

Um fato que precisamos ressaltar é a perda de interesse pelo desenho que acontece nas crianças por volta dos 11 anos e meio, ocasionado segundo inúmeros pedagogos pela forma como lhes é ensinado, quando o é. Uma das causas desse desinteresse é a própria frustração que toma conta da criança por não conseguir desenhar como quer e pelo espírito crítico bem desenvolvido nessa idade. Essa insatisfação também tem a ver com a perspectiva que surge como consequência do próprio processo evolutivo do desenho, quando a criança passa a fazer comparações querendo aproximar seu desenho com a aparência visual.

Segundo Luquet, esse é o momento, no processo de evolução gráfica, de oferecer à criança a oportunidade de aprender pela sua própria prática, exercitando os efeitos da perspectiva através de alterações nas linhas horizontais, que ser movimentadas, formando ângulos e formas geométricas, bem como dos objetos que modificam suas proporções conforme o seu afastamento.

O autor defende o cuidado que se deve ter para não atingirmos fortemente as tendências espontâneas das crianças: “A condição fundamental é que a intervenção do mestre não faça perder a criança o seu gosto espontâneo pelo desenho”. (LUQUET, 1969, p. 236)

Os educadores devem construir sua linha pedagógica que contribua, efetivamente, para o desenvolvimento cognitivo do aluno e não, simplesmente, “ensinarem” o que a sociedade considera importante. O uso do sistema simbólico que acompanha a construção gráfica da criança é valioso no momento em que possibilita a ampliação de conceitos e concepções de mundo.

6.2 O MUNDO DOS DESENHOS DAS CRIANÇAS – UMA DIMENSÃO SIMBÓLICA

Quando nos referimos ao mundo da criança temos consciência da amplitude dessa colocação da mesma forma que acreditamos no papel fundamental do desenho para o desenvolvimento cognitivo do ser humano. A criança e seus mundos, sua fantasia, seus desejos e emoções representados através do desenho, que se fazem presentes desde a sua mais tenra idade, como a mais autêntica forma de expressão. Vamos direcionar nosso olhar sobre o aspecto cognitivo, lúdico e simbólico do desenho infantil com as contribuições teóricas de Brent e Marjorie Wilson, professores da Penn State University, pesquisadores sobre a epistemologia do desenho.

Os autores trazem a idéia da importância do modelo, dos motivos que fazem parte do desenho da criança e de como eles influenciam na realização dos desenhos. Apontam o ato de desenhar como construção de signos configuracionais que diferenciam conforme o contexto cultural no qual a criança está inserida. As crianças aprendem a criar seus próprios signos como forma de representação através da observação das ações das outras pessoas no momento em que estão desenhando, pois, segundo os autores, sem modelos para se guiarem, as crianças ficariam desprovidas de elementos que poderiam servir de modelos a serem imitados por elas. A referência que é feita nesse capítulo sobre a imitação de um modelo, não se refere a uma cópia fiel, mas sim, a uma troca de elementos gráficos que vão auxiliar a criança na busca de soluções ou outras alternativas para o seu desenho.

Vamos refletir, a seguir, sobre algumas colocações referentes à representação gráfica das crianças, sob dois aspectos: o da aprendizagem, que diz respeito as relações que acontecem no ambiente escolar entre professor, aluno e o processo de desenvolvimento gráfico. E o outro aspecto é o simbólico, que envolve a criação e a interferência de elementos simbólicos na representação gráfica das crianças. Ambos os aspectos fazem parte do processo de construção cognitiva e afetiva da criança e, por isso mesmo, andam juntos.

O desenho é uma forma divertida e prazerosa da criança fazer uma gravação das coisas que vê e experiencia. Por outro lado, além do mundo real, eles expressam o mundo imaginário, o mundo possível, enfim, esses mundos que precisam ser compreendidos e levados em conta nos trabalhos realizados no ambiente escolar.

6.2.1 O Mundo da Criança e Suas Representações Simbólicas

Como já vimos em momentos anteriores, muitos são os motivos que levam as crianças a desenharem, como: a sensação de estarem se transportando para algum lugar em qualquer outro tempo, ou de possuir riquezas, ou ainda, criar um mundo de aventuras que pode reunir idéias, sentimentos e emoções. O mundo do imaginário, da fantasia e dos desejos se concretiza através do desenho e a criança descobre que, além de se divertir, pode criar efeitos estéticos interessantes ou fazer algo bonito. Dessa forma a criança sente-se cada vez mais desafiada a conhecer técnicas e materiais diversos que a ajude a desenvolver uma representação mais significativa. É fundamental que educadores saibam o que as crianças sentem, o que desejam e o que gostam de fazer, pois essas informações vão contribuir para a elaboração de atividades gráficas que contemplem as expectativas das crianças.

As crianças gostam de contar histórias, criar personagens e colocá-los em cenários, mas a escola ensina o que a sociedade considera importante por isso acaba destruindo o encorajamento das crianças. Afinal, desenhar faz parte do processo cognitivo das crianças e contribui para o desenvolvimento das mais diversas habilidades, onde ela pode criar e recriar formas e espaços com a utilização de representações simbólicas.

O uso do sistema simbólico é importante e valioso no processo criador, nesse sentido a arte tem um papel fundamental e deve estar presente no cotidiano do ambiente escolar a fim de ampliar a visão de mundo do aluno nas dimensões intelectuais, estéticas, sociais e afetivas, por isso é importante compreender que: “O

desenho e outros trabalhos de arte são como janelas do mundo. Através delas vemos e criamos visões de nós mesmos e nosso universo, nossos interesses, sonhos, emoções, nosso senso de beleza e qualidade.” (WILSON, B.; WILSON, M., P.11).¹

A relação que podemos estabelecer entre a criança e o artista está no processo criador que move a ambos. A criança, mesmo sem a intenção de criar novas idéias sobre o mundo, novas e amplas visões de mundo estarão presentes em suas produções gráficas. Os artistas exploram o mundo das experiências do dia a dia como podemos observar em Hopper, nos mundos surreais de Dalli e Miró, nos mundos emocionais com Munch, nos mundos políticos de Goya e nos pessoais de Rembrandt, que são transportados para a tela, demonstrando fatores que também estão presentes nas produções das crianças.

A criação de mundos simbólicos não são feitos a partir do nada, mas sim, de acordo com Nelson Goodman, de mundos próximos. A representação, que quer dizer, uma nova apresentação construída pela capacidade simbólica da criança, desses mundos, é expressa pela criança através do desenho desde os primeiros traços realizados por ela, espontaneamente. “O desenho é o primeiro sistema simbólico que a criança adquire sem instrução formal que permite a apresentação de suas idéias complexas sobre o mundo.” (WILSON, B.; WILSON, M., p.15)²

O conhecimento de mundo que construímos é proveniente de fontes simbólicas como os sons, os gestos e as configurações que, juntas, fazem parte do sistema de símbolos, expressos pela criança, que vão dar novas idéias sobre o mundo. Esses modelos podem se apresentar de várias formas como números, diagramas, planos, enfim todos os tipos de figuras. Existem diferentes maneiras de simbolizar algo como: as figuras, menos abstratas, quer dizer, mais concretas e cheias de informações; e as palavras, como no exemplo a seguir: a palavra mulher que se refere ao indivíduo feminino e o desenho da mulher, que pode indicar características referentes a sua aparência física, sua roupa, idade e seu estado emocional. As relações que se estabelecem entre significante e significado no processo de construção simbólica, são muito próximas. No caso do exemplo citado anteriormente, o significante é a imagem

¹ Tradução minha

mental da mulher e o significado, que é atribuído pelo sujeito à mulher, se constitui dos esquemas de ações, possibilitando a formulação de conceitos.

Nesse sentido é que apontamos para a influência do meio externo na criação de símbolos, presentes no momento da representação gráfica da criança. Essas questões referentes ao universo simbólico que a cerca, independente do grupo social em que está inserida, podem estar presentes nos seus desenhos, pois quanto maior o número de influências gráficas e simbólicas ela tiver mais enriquecida será a sua produção, permitindo, assim, maior variedade de leituras por parte dos espectadores. Esse significado atribuído pelo sujeito ao objeto pode se dar a partir de referenciais individuais, construídos pelo sujeito ou coletivos, construídos por um grupo. Esse grupo vai determinar alguns elementos simbólicos que passarão a fazer parte do processo de construção da identidade desse grupo.

6.2.2 O Papel da Escola no Mundo do Desenho da Criança e Seu Meio Cultural

A criança necessita de diversos modelos de mundo para que possa criar novos modelos e através deles experimentar idéias diferentes e aprender coisas importantes para o seu desenvolvimento humano. A escola deve possibilitar à criança momentos onde ela possa construir o seu mundo na relação com o conhecimento desenvolvido no ambiente escolar. Em casa as crianças estão livres e confiantes, produzindo grandes quantidades de desenhos, por isso mesmo é preciso encorajar a espontaneidade das crianças nas atividades artísticas.

Brent e Marjorie Wilson afirmam, sobre os desenhos espontâneos das crianças, que “*a escola destrói o encorajamento*”.³ Essa afirmação dos autores nos remete ao ambiente escolar e nos faz pensar nas atividades educativas que são realizadas na escola e a intencionalidade dessas atividades, por parte dos educadores. Muitos são os fatores que levam a escola a caracterizar-se como desencorajadora, principalmente na área da expressão, mas não vamos nos ater, nesse momento a esse aspecto. O que é

² Tradução minha

³ Tradução minha.

importante ressaltar é a necessidade dos professores da área de artes estarem conscientes disso e fazerem o contraponto, encorajarem a realização de desenhos espontâneos que certamente vão demonstrar uma visão mais significativa do seu mundo.

As aulas de artes devem proporcionar aos alunos momentos onde possam criar todas as visões de mundo possíveis, que vão ser, na verdade, recriações sobre recriações. Os desenhos realizados na escola deveriam refletir as interpretações dos alunos: os temas, os personagens, as idéias, assim como elementos de expressão presentes na composição, considerando que a realização de desenhos envolve habilidades motoras, observação, memória visual, preferências estéticas e, principalmente, o desejo de desenhar. Mas tudo depende da dose de encorajamento, ou seja, da postura do professor, do seu relacionamento com o grupo e seu envolvimento técnico, intelectual e afetivo.

Além da sua própria experimentação e exploração de materiais fazendo marcas numa superfície, a criança aprende com o desenho dos outros.. Esse momento onde a criança busca suporte no desenho do outro, faz parte de um momento de construção cognitiva junto ao processo de tomada de consciência, mesmo que ainda em nível elementar. Daí a importância dos desafios lançados pela escola para que a criança possa ir além, ou seja, transcender suas próprias conquistas.

O mundo da arte deve fazer parte do processo de desenvolvimento gráfico da criança, para que ela possa, a partir dessa relação , ampliar seu repertório gráfico, conhecer os estilos referentes a cada artista, suas técnicas e habilidades. Essa é a tarefa básica do professor de artes, ou seja, ele deve criar condições para que o aluno sinta-se encorajado a expandir suas idéias e ir além das inclinações intrínsecas, que correspondem à simplificação das formas. A tendência das pessoas é desenhar o mais simples possível, buscando sempre a semelhança com relação ao objeto.

Podemos dizer, então, que a interação entre fatores de heranças genéticas individuais e fatores culturais é que determinam as características do desenho. Os fatores culturais estão cada vez mais diversificados e considerando essa diversidade cultural, que hoje é foco de estudos e discussões, exatamente pela forma como vem se expandindo, podemos dizer que é fundamental o entendimento que o educador deve ter

desse processo de interculturalidade. A interculturalidade ou multiculturalidade, que vem permeando as sociedades em nível mundial, diz respeito justamente a valorização das diferentes formas de expressão ou de manifestação que determinados grupos sociais realizam.

O exemplo de um movimento que integrou a arte como livre expressão e como cultura, é o das *Escuelas de Pintura al Aire Libre*, do México, que, segundo Ana Mae (1999), desenvolveu um trabalho relacionando liberdade de expressão e cultura visual, de forma avançada sob os aspectos político, social e cultural. Na época, ou seja, antes da metade do século XX, as tentativas de conciliar a espontaneidade do desenho da criança com a cultura, realizadas na Europa e Estados Unidos, tomaram um rumo de interesses lucrativos e publicitários. Esses interesses acabaram por descaracterizar a idéia inicial implementada pelas referidas *Escuelas*, que se desconstituíram pelo desentendimento entre artistas e críticos de arte. Apesar de interrompido, o movimento modernista mexicano desenvolvia valores, trabalhados, hoje, no Ensino da Arte, como expressão e cultura.

Novos grupos sociais vêm se formando e construindo novas identidades culturais que se caracterizam e se concretizam através de uma simbologia própria. É o caso do MST que está construindo uma identidade própria. Trata-se de um movimento de luta pela efetivação da reforma agrária em âmbito nacional. Dessa forma a cultura, apesar de seu significado amplo, passa a tomar novas formas e a ter movimento, num ritmo mais acelerado, bem descrito por Ana Mae (1998, p. 14), quando diz: "...a identidade cultural não é uma forma fixa ou congelada, mas um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas com outras culturas."

O termo diversidade cultural nos dá a visão da amplitude e do movimento que a cultura assume atualmente, independente de país ou grupo social, o que indica a valorização de diferentes códigos que fazem parte de uma nação ou país. Podemos chamar de um caminho pelos diferentes códigos culturais que deve ser percorrido com um olhar intercultural, isto é, que veja a cultura do outro. Não se trata da sobreposição ou substituição de uma cultura pela outra, seja ela erudita ou popular, mas da convivência entre ambas, das relações que podem ser estabelecidas entre elas.

7 A REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS CRIANÇAS DO ACAMPAMENTO – ANÁLISE E REFLEXÃO

Quantas coisas importantes o desenho de uma criança pode nos revelar, independente de idade ou contexto social a que pertence. As crianças que fazem parte do MST e moram no Acampamento passam pelo mesmo processo de desenvolvimento que outras crianças. A diferença está nos desafios que lhes são lançados a cada momento pela condição de vida temporária a que estão submetidas. Seus sonhos e ideais passam a ser coletivos na construção de uma identidade sócio-cultural, o que caracteriza a sua condição individual de *sem-terra*. Essas crianças estão construindo uma história de vida que se constitui de sonhos e valores coletivos, isto é, que não são só seus, mas de todos os que fazem parte do mesmo grupo.

Sons, cores e formas, são elementos que estão em toda a parte, na natureza, nos objetos, nas pessoas, enfim, compondo o mundo e, por isso mesmo, presentes, também, nas diferentes formas de representações desse mundo. A representação gráfica faz parte do mundo da criança e, como já vimos em capítulos anteriores, ela se utiliza do desenho para expressar o seu eu e o mundo em que vive. O mundo da criança do Acampamento é um mundo composto de histórias reais que estão diretamente ligadas à sua história de vida e que vão formando um universo simbólico vivido continuamente por ela.

Os símbolos do MST podem ser vistos e ouvidos diariamente pelas crianças nos Acampamentos. Símbolos como a bandeira do movimento, erguida bem alta no lugar mais visível do Acampamento ou como os gritos de ordem entoados em algum momento do dia pelos próprios acampados. A Escola Itinerante situada no Acampamento tem no seu planejamento e em quase todas as atividades educativas, algo referente à história da luta do movimento pela efetivação da Reforma Agrária no Brasil. A criança do MST, pela sua condição de acampada, já traz consigo um nome próprio que a identifica como sujeito desse movimento junto aos adultos que é “*Sem Terrinha*”,

criado em um dos encontros anuais estaduais de crianças do MST, para denominar as crianças que fazem parte do Movimento.

Esse conjunto de fatores e elementos que simbolizam a sua vida e que estão presentes inclusive nas suas falas, também aparece de forma expressiva nos seus desenhos.

7.1 ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS CRIANÇAS DO ACAMPAMENTO

Os desenhos a serem analisados foram coletados junto às crianças da Escola Itinerante, situada num Acampamento de Eldorado do Sul em Charqueadas e constituem a expressão das atividades propostas pelo próprio pesquisador. As representações realizadas pelas crianças expressam uma grande variedade de elementos importantes para análise, como a bandeira e a sigla “MST” que são os principais símbolos do Movimento⁰. Por isso, através dos desenhos, podemos observar a forte influência do universo simbólico que cerca a criança do MST, mais especificamente, do Acampamento. Esses símbolos, aliados aos valores que são trabalhados intensamente com essas crianças e adolescentes no Acampamento, tornam-se parte integrante da sua vida. A cooperação, a solidariedade, a luta, o trabalho, o estudo e a participação são valores vividos pelas crianças no seu dia a dia, em diversas ações desenvolvidas na escola ou no Acampamento. Esses valores são cultivados juntamente com os símbolos do Movimento que também são uma presença constante no cotidiano do Acampamento e da escola. A presença participativa do pesquisador viabilizou a constatação com mais concretude da forma conscientizadora com que são trabalhados os símbolos do Movimento.

Os elementos simbólicos podem estar presentes no desenho das crianças de forma explícita, ou seja, diretamente visíveis e perceptíveis, ou implícita, perceptíveis com a ajuda da fala da criança sobre o desenho. Em quase todos os desenhos solicitados apareceram esses elementos colocados espontaneamente pelas crianças.

Para melhor refletirmos sobre a influência da simbologia na representação gráfica da criança, que é a questão enfocada nesta pesquisa, vamos observar, através do quadro abaixo, a presença de elementos simbólicos do MST nas representações gráficas das crianças e a intensidade com que eles aparecem.

QUADRO GERAL DA ANÁLISE DOS DESENHOS

ESE – ELEMENTO SIMBÓLICO EXPLÍCITO

ESI – ELEMENTO SIMBÓLICO IMPLÍCITO

ATIVIDADES: A. Contar história: “João e Maria”

B. Montagem de boneco: “Criação de um personagem”

C. Jogo de imitação: “A caçada ao urso”

D. Leitura de imagem: “O Café” Portinari.

E. Desenho livre.

F. Vivências importantes: “Passeio Pelo Acampamento”

NOME	IDADE	SEXO	ATIVIDADE	ESE	ESI
EDU	7	M	A	X	-
MAR	6	F	A	X	-
CRI	8	F	A	X	-
ELI	11	F	A	X	-
CAS	11	F	A	X	-
VAN	6	F	A	X	-

PAU	2	F	A	X	-
DAÍ	12	F	A	-	-
LUC	9	M	A	-	-
ALI	10	F	A	-	-
THA	5	F	A	-	-
KAT	7	F	A	-	-
RUD	9	M	A	-	-
RUT	4	F	A	-	-
REN	13	M	A	-	-
CAS	11	F	B	X	X
EDU	7	F	B	-	X
EVE	12	M	B	-	-
JUN	6	M	B	-	-
CAR	11	F	B	-	-
ELI	11	F	B	-	X
CRI	8	F	B	-	X
ALI	10	F	B	-	-
ELI	9	F	B	-	X
JOI	11	F	B	-	-
DAV	5	M	B	-	-
JAR	5	M	B	-	X
FER	14	M	B	-	-
RUD	6	M	C	X	-

LUC	9	M	C	X	-
CRI	7	F	C	X	-
CAT	6	F	C	X	-
KAT	7	F	C	-	X
MAR	6	F	C	-	X
RIC	6	M	C	X	-
VIN	6	M	C	-	-
CAR	11	M	C	-	-
REN	13	M	D	X	X
EVE	13	M	D	X	X
MIC	10	F	D	X	X
CAS	11	F	D	-	X
IVA	8	M	E	X	-
ALE	10	M	E	X	-
CAS	12	F	E	X	-
ELI	9	F	E	X	-
AND	9	M	E	X	-
KAT	8	F	E	X	-
ANG	7	F	E	X	X
ANG	7	F	E	-	X
CAR	7	F	E	X	X
FER	14	M	E	X	X
RIC	7	M	E	X	X

CRI	8	F	E	-	X
CRI	8	F	E	-	X
MAR	6	F	E	-	-
CRI	9	F	E	-	-
JAR	5	M	E	-	-
VAN	7	F	E	-	-
VAN	7	F	F	X	-
CRI	8	F	F	X	-
RIC	7	M	F	X	-
ALE	10	M	F	X	-
AND	9	M	F	X	-
CAT	9	F	F	-	-
CAR	8	F	F	-	-

O quadro geral é composto por itens que vão nos permitir a visão do todo sobre os dados de cada criança, referente à idade, sexo, atividade realizada e a constatação da presença de elementos simbólicos, implícitos ou explícitos, na representação gráfica da criança. As informações necessárias para a construção desse quadro foram retiradas de uma ficha de análise de cada desenho (ver Apêndice). A presença de elementos simbólicos nos desenhos das crianças aparecem com mais ou menos intensidade de acordo com cada atividade proposta, demonstra a comprovação da hipótese sobre a forma como o meio externo e o universo simbólico pertencente a esse meio, podem interferir no mundo da criança que ela faz aparecer nos seus desenhos. Os elementos simbólicos aqui referidos são os elementos que constituem o MST no seu todo, tais como: a própria sigla do Movimento, a bandeira, a música, o hino, os gritos de

ordem, que podem estar presentes nos desenhos das crianças, representados de forma explícita ou implícita.

As atividades estão ordenadas, no quadro geral, pelas letras: A, B, C, D, E e F. Elas estão descritas no Segundo capítulo.

A denominação “elemento simbólico explícito”, indicada no quadro geral, refere-se à presença diretamente visível do elemento simbólico no desenho e não necessita de uma narrativa para que se perceba a sua presença. Enquanto que, a denominação “elemento simbólico implícito”, refere-se a presença indireta do elemento simbólico, ele pode estar expresso através de uma cor ou uma forma, nesse caso a fala da criança sobre o seu desenho é importante para a que se possa identificá-lo com mais clareza. O quadro indica, em geral, a presença de elemento simbólico na maior parte dos desenhos realizados. A sigla (MST) e a bandeira são os símbolos que mais aparecem nas representações gráficas, referidas aqui como desenho, das crianças.

Os dados e resultados referentes aos desenhos das crianças da Escola Itinerante 1º de Agosto do Acampamento de Eldorado do Sul, demonstrados no quadro geral podem ser visualizados de forma mais abrangente, através dos gráficos.

FIGURA 1 – O gráfico correspondente a figura um nos permite uma visão da quantidade de desenhos que expressam a presença de elementos simbólicos, sobre o total de desenhos analisados.

FIGURA 2 – O gráfico correspondente a figura dois nos permite uma leitura mais detalhada sobre a presença de elementos simbólicos de forma implícita ou explícita, nos desenhos das crianças, em cada atividade.

FIGURA 3 – O gráfico correspondente a figura três nos traz a visão da presença de elementos simbólicos de forma explícita ou implícita nos desenhos das crianças, por faixa etária.

LEGENDA:

TDA - Total dos Desenhos Analisados

PES - Presença de Elementos Simbólicos

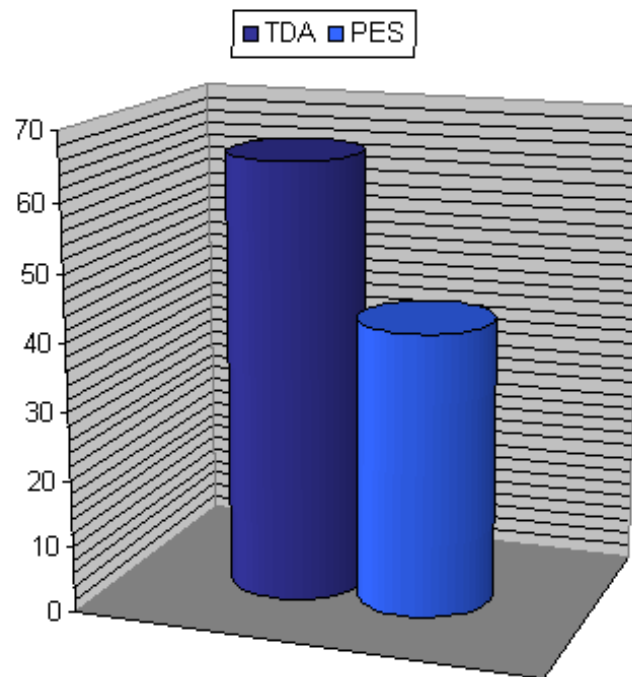


FIGURA 1 - Representação Gráfica das Crianças sobre a totalidade dos desenhos analisados.

LEGENDA:

DAA - Desenhos Analisados por Atividade

ESE - Elemento Simbólico Explícito

ESI - Elemento Simbólico Implícito

Atividades:

A - Contar História: "João e Maria"

B - Montagem de Boneco: "Criação de um personagem"

C - Jogo de Imitação: "A caçada ao urso"

D - Leitura de Imagem: "O Café" Portinari

E - Desenho Livre

F - Vivências Importantes: "Passeio pelo Acampamento"

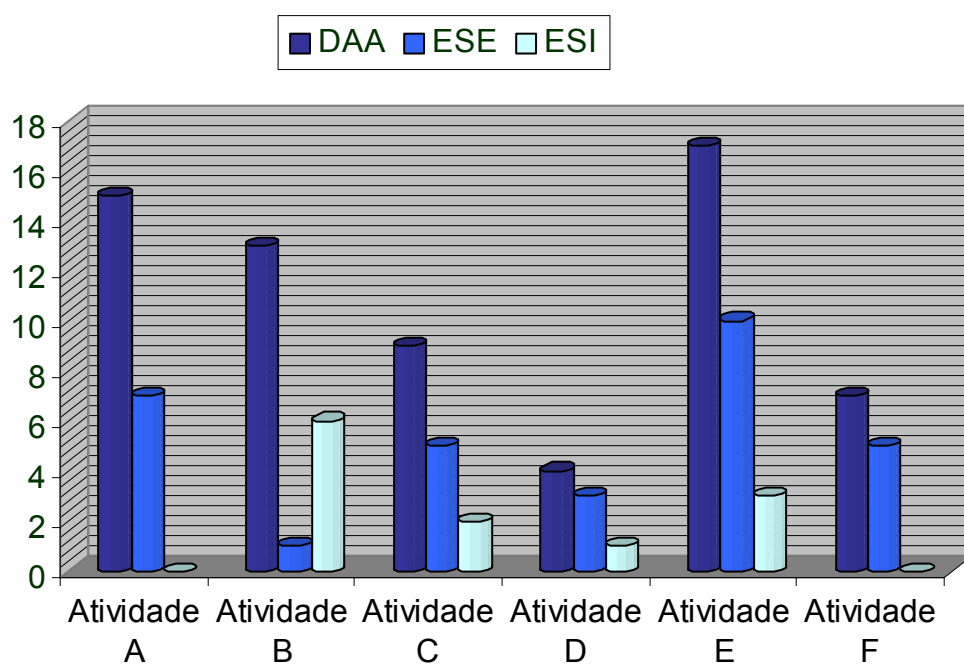


FIGURA 2 - Representação Gráfica das Crianças: análise dos desenhos por atividade.

LEGENDA:
DAI - Desenhos Analisados por Idade
ESE - Elemento Simbólico Explícito
ESI - Elemento Simbólico Implícito

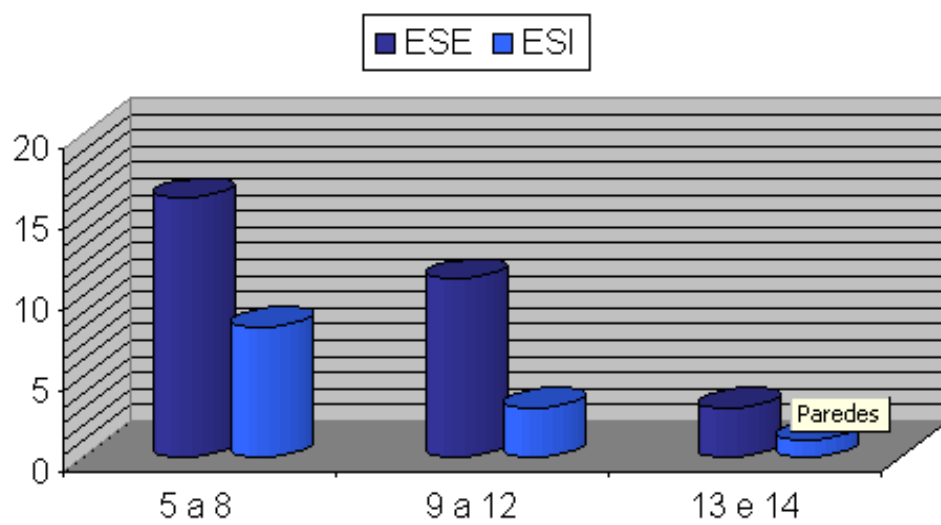


FIGURA 3 - Representação Gráfica das Crianças: análise dos desenhos por idade.

7.2 ANÁLISE E REFLEXÃO

Como vimos, no Capítulo 6, sobre o desenho da criança, a busca da representação do real faz parte do processo do seu desenvolvimento gráfico, ou seja, a criança quando desenha expressa o seu mundo dentro de um determinado realismo. A criança aprende a desenhar, desenhando e tendo o real como referência. Tanto nas atividades educativas realizadas na escola como no cotidiano do Acampamento, valores e elementos simbólicos se concretizam e fazem parte do mundo real da criança. Esses símbolos e valores aqui citados podem ser vistos de forma mais detalhada e contextualizada no capítulo 5, que trata dos símbolos e valores do MST.

Foram propostas atividades às crianças que não sugerissem e muito menos indicassem a necessidade da presença de elementos simbólicos que fizessem parte do Movimento. Mesmo assim, a presença de elementos simbólicos do MST nos desenhos foi muito significativa, tanto de forma explícita como implícita. Os símbolos denominados permanentes tais como a sigla e a bandeira do movimento foram os mais presentes nas representações gráficas das crianças. Outros elementos como a moradia e a cor também estão presentes nos desenhos e precisam ser analisados.

A sigla MST está presente na grande maioria dos desenhos. A criança, a partir do momento em que aprende a escrever seu nome demonstra a necessidade de colocá-lo no seu desenho como se fizesse parte da composição. Com isso, ela quer logo identificar sua produção, demonstrando orgulho por sua criação e, mais que isso, sente-se parte dela, como um prolongamento do seu eu. O mesmo acontece com a criança do Acampamento com relação à sigla do Movimento, que aparece no desenho como se a criança estivesse escrevendo o seu próprio nome no trabalho, ou seja, como uma necessidade de identificação além do seu nome. Talvez por esse motivo, a sigla MST esteja tão em evidência no desenho, ou seja, com tamanho grande, colorida, contornada

ou dentro de uma figura. Essa representação aliada às falas das crianças sobre a importância do MST na sua vida indica uma relação direta de identificação entre ela e o grupo social ao qual pertencem: as outras crianças do Acampamento, os educadores, as mães que preparam a merenda e cuidam das crianças na ciranda, enfim, todas as pessoas envolvidas com suas rotinas.

Os desenhos a seguir demonstram essa necessidade de identificação pela presença, em destaque, da sigla MST.

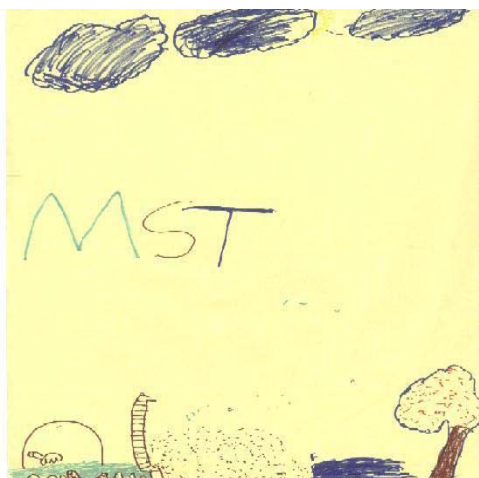


FIGURA 9 - RUD (9 anos) Desenho

Referente a atividade C “A Caçada ao Urso”

FIGURA 10 - CRI (7 anos) Desenho
Referente à atividade C “A Caçada ao Urso”



Essa identificação ocorre porque a criança tem um nome, uma família e faz parte de um grupo. Esse grupo também tem um nome que o identifica: MST, e essa idéia

de pertencimento expressa pela importância dada à colocação da sigla no desenho pode ser uma demonstração, por parte da criança, da necessidade de inclusão, de pertencer a um grupo social e de não sentir-se isolada.

Em outros desenhos a sigla aparece, também em destaque, porém com uma outra conotação, como podemos constatar na produção gráfica a seguir.



FIGURA 11 - CRI (8 anos) “A casa que eu quero ter.” Desenho referente a atividade A “a história de João e Maria”

No desenho acima podemos identificar claramente a presença da sigla MST, não apenas identificando a produção como é o caso da sua colocação no lado esquerdo da casa entre a própria casa e uma imagem denominada pela criança como os personagens: João e Maria, da história contada a ela. A sigla também se faz presente como parte integrante do desenho que pode ser verificado nos raios do sol e nas nuvens. Essa forma de representação da sigla aliada a fala da criança, que acompanha o desenho,

pode ser um indicativo da importância do Movimento para ela como a esperança da concretização do seu sonho.

Em outros desenhos, a sigla também aparece como parte integrante do desenho: além dos raios do sol, na porta da casa ou da escola do Acampamento e até mesmo desmembrada, com as letras espalhadas pela folha, junto com os outros elementos do desenho ou compondo um campo de futebol.

A **bandeira** geralmente aparece junto à barraca (casa onde mora no Acampamento), junto à escola ou à casa da base (casa onde morava antes do Acampamento), também sempre em destaque, no alto. As crianças não se prendem aos detalhes do desenho de elementos que há no centro da bandeira, e o referencial está na cor da bandeira representada muitas vezes nos desenhos por uma forma geométrica, mais especificamente por um retângulo de cor vermelho integrado ao desenho.

A bandeira é um símbolo de caráter nacional da luta pela Reforma Agrária e que aos olhos da sociedade já se tornou um elemento de identificação. Por isso, deve estar em casa e na sala de aula. Cada elemento que compõe a bandeira tem um significado e se repete estampada em bonés e camisetas. Vamos ver o desenho abaixo:



FIGURA 12 - AND (9 anos) "A casa do Assentamento que estamos indo amanhã."

A presença da bandeira junto a casa, pode nos remeter a idéia da forte relação que se estabelece entre o Movimento e moradia, para a criança, no sentido da importância do MST para a aquisição da casa, que junto a bandeira passa a ser um símbolo.

A moradia é um elemento que aparece em quase todos os desenhos, com muita força e essa força manifesta-se também na fala. A casa, independente da forma, adquire um sentido de moradia extremamente importante para as crianças que passam a desenhá-la de várias formas, porém, dando-lhes sentidos diferentes. A casa da base, a casa do Acampamento e a casa onde vão morar, todas representadas de várias formas gráficas. Algumas crianças, por exemplo, desenharam uma casa nos moldes convencionais, mas diz que é a casa do Acampamento. Outras desenharam barracas simples, apenas com duas paredes em forma de V com uma janela convencional. É importante salientar que a maioria das barracas do Acampamento se assemelham, em formato, ao modelo de casa que a criança pequena costuma desenhar. Vamos ver no desenho a seguir como essa moradia do acampamento pode ser expressa pelas crianças do Acampamento.

FIGURA 13 - ANG (7 anos)

“Minha casa daqui do acampamento e a bandeira.”



Os conceitos de tempo e espaço nos remetem ao sentido de lugar. Qual é o espaço que o sujeito ocupa na sociedade? A casa, para a criança, significa uma referência, a ocupação de um espaço e a representação desse espaço, nos traz a idéia do significado da moradia na vida dessa criança para que ela possa sentir-se integrante da sociedade.

No desenho acima pode-se perceber o misto da referência de casa no sentido mais convencional do desenho infantil, com a idéia de barraca, no sentido de que, independente da forma, ou seja, da estrutura física de uma casa, o significado de moradia enquanto um lugar de referência parece ser o mais importante para a criança do Acampamento, por isso que, de forma subjetiva e implícita na representação gráfica da criança, a moradia torna-se um símbolo.

Portanto podemos dizer que o sentido de moradia para as crianças do MST está diretamente ligado à concretização de um sonho. Conseguir a terra é sinônimo de ter uma casa própria, uma referência, um porto seguro. Fazendo uma análise sócio-econômica de uma sociedade vamos encontrar elementos que são essenciais a sobrevivência do homem, na sociedade atual, entre outros: o trabalho, o transporte, a educação, a saúde, a segurança e a moradia. Desde pequena a criança representa em seus desenhos uma casa como manifestação da importância da moradia na vida do ser humano, ultrapassando o sentido físico de abrigo. Além de uma aspiração do ser humano, a moradia é um fator de estabilidade social. Uma criança do Acampamento quando questionada sobre o que representava o MST na vida dela, sua fala foi: *“Ter a nossa casa, a nossa terra. Prá gente ter uma vida melhor”*.(Tat, 8 anos)

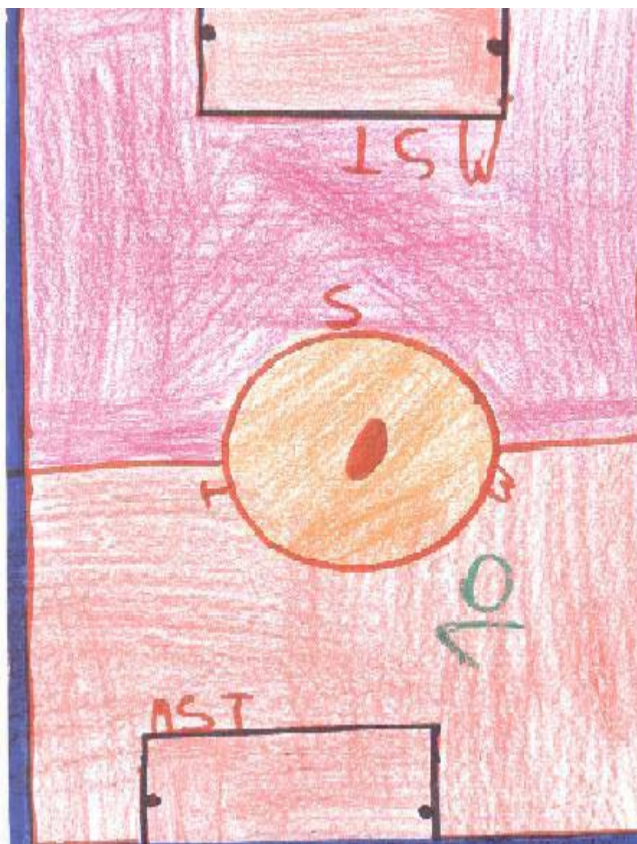
A cor é outro elemento que interfere significativamente no processo de interiorização de um símbolo. A criança até, aproximadamente, 8 anos não busca a aproximação da cor com o real, utiliza a cor como um elemento decorativo e como um prazer estético. Nesse período, a criança se identifica mais com a forma do objeto a ser representado e com o seu significado do que com a cor, por isso utiliza-se de um grande número de formas e cores variadas para enriquecer o desenho que se torna farto em formas e cores. Essa idade é chamada por Gardner de “a idade de ouro da criança”. Ainda assim em alguns desenhos de crianças de 7 e 8 anos percebe-se barracas pretas e

bandeiras vermelhas. As cores vermelha e verde estão muito presentes nos desenhos, como no desenho de um campo de futebol com o contorno da quadra e goleiras verdes, o centro do campo e a sigla do Movimento presentes numa goleira, em vermelho. Em outro exemplo, toda a demarcação do campo em vermelho, um lado do campo e a sigla estão todos em vermelho com goleiras pretas. Já nos desenhos dos maiores (mais de dez anos) percebe-se a preocupação com a aproximação da cor com o real.

No desenho a seguir vamos verificar o elemento cor atrelado a forma, mas sem a preocupação da identificação desse elemento com o real.

FIGURA 14 - ALE (10 anos)

“Porque eu faço parte do MST.”



O desenho acima pode estar expressando um sonho individual e que está presente em muitas crianças dessa idade, independente de pertencerem ao MST ou não, referente ao futebol em conflito com a construção de uma identidade que, além de

individual é coletiva. Isso pode estar indicando que, mesmo Sem Terra ele pode se jogador de futebol.

Um misto de sonho e realidade pode estar expresso através de um desenho, onde a criança se utiliza de elementos como a cor, a forma e as linhas para demonstrar o que sente. A presença da sigla (MST) distribuída pelo campo de futebol pode ser um indicativo de que ambos, para esse menino são um sonho, ou então que o MST está sendo uma situação concreta que a criança está vivendo.

Nessas crianças, a representação simbólica se dá em um nível mais reflexivo, demonstrada por ações que são realizadas no Acampamento ou que serão feitas nos Assentamentos e que são o propósito da luta; por exemplo, um homem empunhando o machado, cortando e carregando troncos de árvore para a construção das barracas ou com a enxada, plantando. Vamos ver o que nos diz o desenho a seguir.

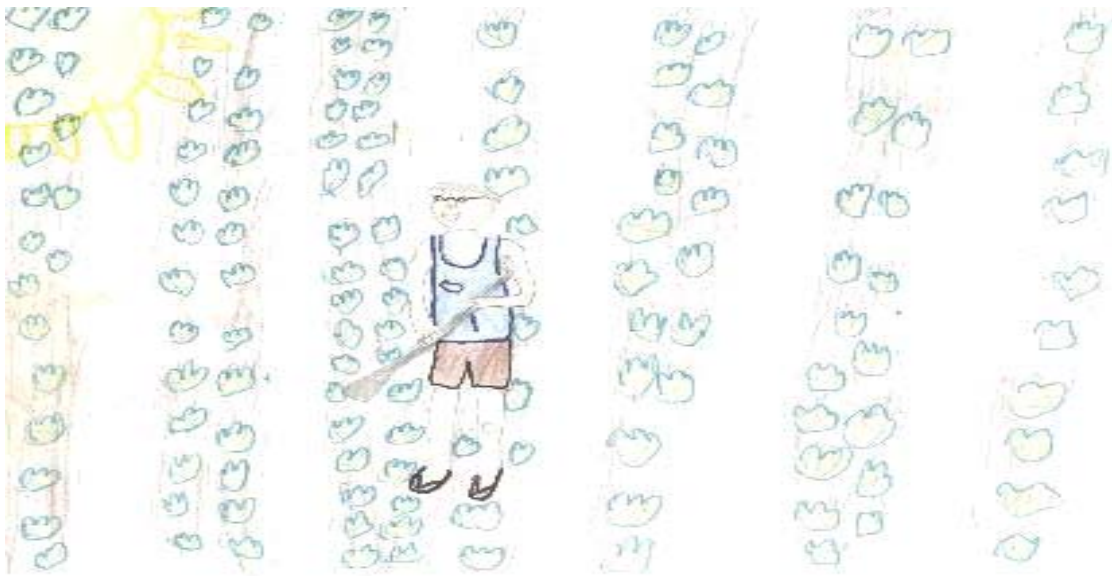


FIGURA 15 - EVE (13 anos) “Um agricultor que está trabalhando para o sustento da família”

O desenho acima nos permite uma leitura mais direcionada ao trabalho, que é um outro elemento essencial na estrutura de uma sociedade. O homem se constitui em função do trabalho, da sua produção e a agricultura como fonte de produção é uma das fortes relações do Movimento na ligação homem/terra, expresso com autenticidade nesse desenho respaldado pela fala do adolescente.

As relações entre trabalho e educação são constantes durante o processo educativo. Alguns desenhos retratam a forma de trabalho que pode se concretizar na horta do acampamento ou assentamento.

A representação da Escola também está muito presente. Percebe-se a valorização que é dada à educação, por parte das crianças, como em um desenho onde aparece um lápis e uma ferramenta cruzando-se, indicando que trabalho e estudo devem andar juntos. A relação educação e trabalho é altamente valorizada pelo Movimento e, provavelmente por isso está também muito fortemente presente nas falas e nos desenhos.



FIGURA 16 - CAS (12 anos) “Eu desenhei a escola e as árvores que têm perto dela.”

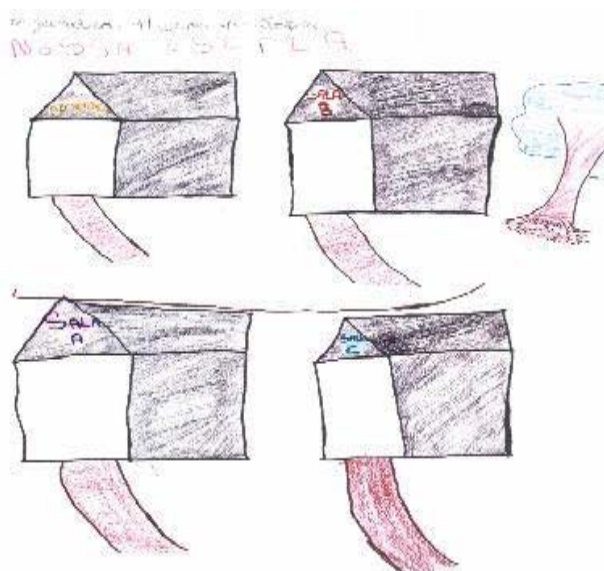
Mesmo com características de uma estrutura física convencional de construção, esse desenho pode nos demonstrar uma certa valorização da presença da escola no acampamento no cotidiano da criança.

A importância da Escola Itinerante para a vida das crianças do acampamento do MST, pode estar fortemente demonstrada no desenho a seguir.

FIGURA 17 -

ELI (11 anos)

“Eu desenhei a nossa escola aqui do Acampamento.”



A idéia de conjunto demonstrada no desenho acima se manifesta também na fala que o acompanha. Além do grupo de barracas iguais e distribuídas de forma organizada, a referência feita pela criança à escola como “nossa escola” e não “minha escola”, nos permite uma leitura mais atenta. Essa leitura nos remete ao trabalho de conscientização que faz parte do processo metodológico presente nos diversos momentos da ação educativa da Escola Itinerante, em relação aos valores que fazem parte da estrutura ideológica do Movimento e que compõe o cenário do Acampamento do MST.

Os elementos gráficos como transparência, rebatimento e perspectiva, aparecem nos desenhos conforme o momento gráfico em que a criança se encontra.

Esses aspectos ficaram apenas em nível de constatação, pois não vamos nos ater a eles nesta pesquisa.

A criança coloca no desenho seu mundo real o que, neste caso, se refere às coisas pertencentes ao meio que a cerca e que interfere na construção de sua identidade, ou seja, as crenças, símbolos e valores que fazem parte da sua cultura, representada por ações como a mística, a marcha e as mobilizações.

8 CONCLUSÃO

Esse trabalho tem a intenção de mostrar a influência do meio na representação gráfica da criança num contexto social diferenciado. Nada melhor do que um lugar onde a segurança de moradia e escola fixas estejam ausentes do cotidiano da criança, bem como a falta de meios de comunicação para mostrar a influência que o meio em especial a simbologia que permeia esse cotidiano tem sobre a manifestação artística da criança. Uma escola em que tanto o aspecto físico quanto o pedagógico possuem características específicas, próprias da instituição em que está inserida; constitui-se esse meio em ambiente simbólico intenso e bastante presente no dia-a-dia da criança.

O mundo simbólico que se manifesta através do desenho, no jogo entre significante e significado, vai além dos traços gráficos. “A criança enquanto desenha canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia...” (DERDYK, 1989, p. 19). A questão simbólica e seu significado é o enfoque central da análise e a presença dos elementos simbólicos do MST (sigla, bandeira, ...) nas representações gráficas, nos permite a seguinte colocação: os desenhos das crianças do acampamento do MST demonstram a nítida necessidade intrínseca que a criança tem de expressar seu mundo real.

Feitas as análises, podemos constatar dois aspectos importantes desta pesquisa: o primeiro é de que o meio, onde a criança está inserida, com todo o conjunto de elementos simbólicos concretos e subjetivos, constitui o seu mundo real e, por isso mesmo, passível de ser representado por ela. O segundo aspecto é a intensidade com que esses elementos simbólicos interferem no processo de construção mental da criança e aparecendo, por isso, nos seus registros gráficos.

Um fator que deve estar presente em nossas análises é a forma como esses elementos são trabalhados com as crianças, no seu cotidiano, daí a importância da

leitura do mundo dessa criança por parte do pesquisador, envolvendo o contexto, o sujeito e os aspectos que compõem a interação homem/mundo, com o seguinte questionamento: Que sujeito é esse? Em que contexto vive? Que linguagens utiliza para se expressar?

Para compreendermos melhor esses aspectos é preciso, antes de mais nada, olharmos o homem enquanto um ser simbólico, histórico e social que faz parte de um mundo real, concreto que o desafia a todo momento a construir o novo.

As abordagens teóricas realizadas durante esse estudo possibilitam-nos uma reflexão sobre questões referentes à educação no atual contexto social e as relações entre teoria e prática, que devem ser estabelecidas no ambiente escolar.

Um estudo mais aprofundado sobre o processo de desenvolvimento cognitivo da criança na dimensão simbólica, tanto individual como coletivamente, e envolvendo aspectos como cooperação e solidariedade, que são muito importantes na construção desse sujeito social, possibilita uma melhor compreensão das manifestações das crianças direcionando o olhar para as crianças do acampamento. Este ser, além de social e simbólico, também um ser consciente de suas ações e de seu papel no mundo envolvendo todas as coisas que fazem parte dessa interação homem/mundo. Para tanto encontramos suporte nas teorias desenvolvidas por Piaget e Freire que tratam das relações que se estabelecem entre o homem e o mundo, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, suas construções simbólicas e o processo de internalização das ações que possibilita, entre outras coisas, a representação . Apesar de enfoques diferentes sobre os mesmos assuntos, ambos autores contribuem significativamente para o processo educativo trazendo em suas colocações aspectos teóricos e práticos que movimentam educadores e educandos na busca da construção do conhecimento.

A educação, atualmente, não pode mais ser vista como algo estanque, parado, ou que, ao mover-se, o faça devagar pelo peso dos “resquícios” pedagógicos que foram sendo acumulados ao longo da história. Esses “resquícios” são a causa, talvez, da lentidão com que algumas questões referentes à educação ainda caminham, da mesma forma que o educador não pode ficar preso a esses “resquícios” e esconder-se dos fatos

sociais, políticos e econômicos que compõem o atual cenário brasileiro e que estão pulsantes no cotidiano escolar.

“O pesquisador, como o educador, o líder político ou o religioso e o dirigente sindical também precisam ser educados e esta educação só pode vir no bojo de sua prática, dentro de uma realidade social que não tem nada de fria, estática e imutável. Aprender a rede de relações sociais e de conflitos de interesse que constitui a sociedade, captar os conflitos e contradições que lhe imprimem um dinamismo permanente, explorar as contradições que abrem caminho para as rupturas e mudanças, este é o caminho para o educador – pesquisador que quer se deixar educar pela experiência e pelas situações vividas.” (BRANDÃO, 1999, p. 25)

O conhecimento dos fatos históricos como os movimentos que uma sociedade realiza dentro de diferentes áreas devem ser uma constante nos momentos de formação dos educadores. O MST é um movimento social que coloca a educação como um de seus princípios junto com a organização da luta pela posse de terra e investe na formação das pessoas que assumem o papel de educadores num processo educativo que acontece em ambientes escolares diferenciados.

A criança do acampamento do MST, considerando o universo simbólico que a cerca, tanto no seu cotidiano de acampamento como no ambiente escolar, é uma criança que aprende desde cedo a lidar com os desafios que lhe são propostos pelo meio social em que vive. Por isso este trabalho tem como finalidade proporcionar aos educadores e educadoras do MST e, em geral, aos que acreditam numa educação libertadora e transformadora, momentos de análise e reflexão referentes aos seguintes aspectos: o contexto social amplo e a realidade local onde a criança está inserida, e como esses fatores, pertencentes ao seu contexto e representados no seu desenho, podem interferir no seu desenvolvimento cognitivo.

Para tanto, é importante que o educador tenha presente: a compreensão da importância dos procedimentos educativos para o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo da criança e o conhecimento do meio físico ou social em que vive, isto é, urbano ou rural; e a identificação dos elementos simbólicos que compõem esse contexto e como trabalhá-los no cotidiano escolar. O planejamento do professor deve ter como referência

a realidade da criança e não a sua própria realidade. Conhecer a realidade do aluno não significa apenas constatar o nível de carência material e até afetiva em que vivem, mas ir além, ou seja, construir com ele uma consciência crítica dessa realidade, um olhar “indagador” e impaciente sobre os conflitos e contradições que vive enquanto sujeito pertencente a um grupo social. O educador precisa conhecer as contradições vividas pela comunidade em que a escola está inserida e da qual o aluno faz parte, para poder intervir, problematizar e provocar mudanças.

O MST ainda tem muitos desafios e um deles é proporcionar cada vez mais, ao adolescente, momentos de lazer, diversão e educação para que ele não busque nos grandes centros urbanos uma realização ilusória e passageira, que acaba, na maioria das vezes não se concretizando da forma mais adequada. Outro grande desafio é com a educação no sentido de torná-la cada vez mais significativa e integrada ao contexto vivido pelo educando de forma crítica e consciente.

O conhecimento que a criança construiu fora do ambiente escolar e traz com ela para dentro desse ambiente deve ser considerado pelo educador não como um fim mas como um meio no caminho da aprendizagem. O educador precisa ser pesquisador, mediador e acima de tudo comprometido com uma educação que quer transformar, para que possa estabelecer um diálogo de saberes com o educando de forma a ampliar a visão de mundo dele. Os saberes que devem dialogar são os conhecimentos construídos pelo sujeito na sua história de vida com a interferência do meio em que vive e o conhecimento científico construído e sistematizado através dos diferentes tempos e contextos históricos.

Portanto, o educador precisa conceber a educação no seu sentido mais amplo, ter uma visão macro das questões sociais e possibilitar ao educando um processo educativo vivo, dinâmico e mutável que coloque o conhecimento em movimento ao mesmo tempo que seja significativo para ambos, educador e educando.

Essa cumplicidade está presente na escola itinerante do acampamento, concretizada na ação de jovens adolescentes, cujos sonhos se identificam com o coletivo do acampamento a que pertencem e que desempenham a importante tarefa de educar, refletido na fala de um educador adolescente sobre as crianças que recém iniciaram na

escola do acampamento: *“Eles estavam acostumados a receber tudo prontinho. Eles queriam aquelas “continhas” tradicionais. Eu fiz eles pensarem e eles tiveram que formular um problema sobre a quantidade de pessoas do acampamento e suas idades e tiveram que explicar como chegaram ao resultado e porque é “de mais” ou “de menos”*. Como diz Freire: *“...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”*. (FREIRE, 1998, p. 25)

Os elementos simbólicos que compõem a vida do sujeito estão presentes em suas crenças, seus sonhos, seus ideais e, na criança, manifesta-se com mais intensidade no jogo, na brincadeira e na representação gráfica. Esses elementos devem ser levados em conta pelo educador no momento do planejamento da ação educativa. A grande questão está na clareza, por parte do educador, da função social da escola que está no respeito às diferenças étnicas, culturais e econômicas, direcionando seu olhar a cada um e a cada uma, com a crença de que: *“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”* (FREIRE, 1998, p. 25) do educador no possível e na busca de alternativas metodológicas

Acredito que as análises e reflexões propostas neste estudo possam contribuir para que o educador busque caminhos que tornem, realmente, significativas as ações educativas fazendo com que o educando sinta-se sujeito desse processo.

Os elementos que compõem o meio aparecem representados nos desenhos das crianças; qual a importância que lhes é dado? Como é aproveitado pelos educadores de Artes ou educadores em geral? A representação gráfica das crianças deve ser uma fonte de exploração e de estudos para novas idéias educativas. Que caminhos desafiadores um contexto escolar diferenciado pode oferecer aos educadores e educandos que vêm na educação o caminho para a construção de uma sociedade que possibilita a todos libertar-se e libertar o outro da idéia fatalista de que nada mais tem solução? Esse deve ser o desafio de todo o educador tanto do meio urbano como rural ou seja qual for meio social em que estiver atuando.

9 REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte–educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 1998.
- BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire**. Porto Alegre: DP&A, 1997.
- _____. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1997.
- BIHAIN, Neiva Marisa. **Alfabetização**. 3. ed. São Paulo: MST, 1998. (Caderno de educação, n. 2)
- BOGO, Ademar. **O MST e a cultura**. São Paulo: [s.n], 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino eu lia o mundo**. São Paulo: ITERRA, 2001.
- _____. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- CALDART, Roseli Salete. **Como fazer a escola que queremos: o planejamento**. São Paulo: MST, 1995. (Caderno de educação, n. 06)
- _____. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- _____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- _____. **Princípios da educação no MST**. São Paulo: MST, 1999. (Caderno de educação, n. 08)
- CERIOLI, Paulo Ricardo. **Somos sem terra**. Veranópolis: ITERRA, 2001. (Pra soletrar a liberdade, n. 2) Caderno do educando.

_____.; CARDART, Roseli Salete. **Como fazemos a escola de educação fundamental**. São Paulo: MST, 1999. (Caderno de educação, n. 9)

CONGRESSO NACIONAL DO MST, 4., 2000, Brasília. **Reforma agrária**: por um Brasil sem latifúndio! São Paulo: MST, 2000. Textos para debate.

CONVERSA em torno da diversidade. **Pátio**: revista pedagógica, Porto Alegre, v. 5, n. 20, p. 28-35, fev./abr. 2002. Debate com Rosa Maria Torres, Carlos Alberto Torres, José Gimeno Sacristán, Bernard Charlot, Fernando Hernández, Jaume Carbonell, Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão, mediado por Adriane Kiperman Rojas, Beatriz Vargas Dorneles e Maria Lúcia Badejo

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1989.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brasil**: quantos anos você tem? São Paulo: MST, 2000.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. São Paulo: Papyrus, 1998.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 2000.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed.UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEANDRO, Rubneuz et al. **Nossos valores**. São Paulo: MST, 2001. (Pra soletrar a liberdade, n. 1) Caderno do educando.

LUQUET, Georges Henri. **O desenho infantil**. Porto: Civilização, 1969.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2001.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **A representação do mundo na criança.** Rio de Janeiro: Record, 1926.

_____. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construção de conhecimento na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **A Educação do Olhar no ensino das artes.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Desenho e escrita como sistemas de representação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. **Escola itinerante.** [Porto Alegre], [200-]

SPINK, Mary Jane. **Os conhecimentos no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

VASCONCELOS, Mário Sérgio et al. **Criatividade:** psicologia, educação e conhecimento do novo. São Paulo: Ed. Moderna, 2001.

WILSON, Brent; HURWITZ, Al; WILSON, Marjorie. **Teaching drawing from art.** Worcester: Davis Publ., 1987.

APÊNDICE

FICHA DE ANÁLISE DOS TRABALHOS DAS CRIANÇAS

FICHA DE ANÁLISE DOS TRABALHOS DAS CRIANÇAS

- Dados sobre a criança:

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Etapa: _____

- Data do encontro: _____

- Atividade desenvolvida: _____

- Sobre a representação gráfica da criança:

Presença explícita de elementos simbólicos (do Movimento):

Sim Não

Quais? _____

Presença implícita de elementos simbólicos (pode ser detectado através de uma fala da criança sobre o desenho):

Sim Não

Quais? _____

- Falas sobre o desenho: _____

- Fase do grafismo (características) : _____

- Material utilizado na execução do trabalho: _____

- Observações: _____

ANEXOS
OS DESENHOS DAS CRIANÇAS DA ESCOLA ITINERANTE 1º DE AGOSTO -
MST

ANEXO A



MIC (10 anos) “A enxada significa trabalho e o lápis significa estudo. Minha idéia é que a gente tem que fazer um pouco de cada estudo e trabalho. Ajudar os pais em casa e também estudar, evitar faltar a aula.”

ANEXO B



CRI "Nosso passeio no Acampamento."

ANEXO C



ELI (9 anos) "A escola aqui no Acampamento e a minha casa aqui no Acampamento."

ANEXO D



CAR (7 anos) "A minha casa do Acampamento."

ANEXO E



REN (13 anos) “Um lenhador, porque trabalho com lenha é o que mais tem aqui no nosso Acampamento, daí estou mostrando como tem eu cortar. Eu desenho sempre pensando no Acampamento porque eu quero ser assentado.”

ANEXO F

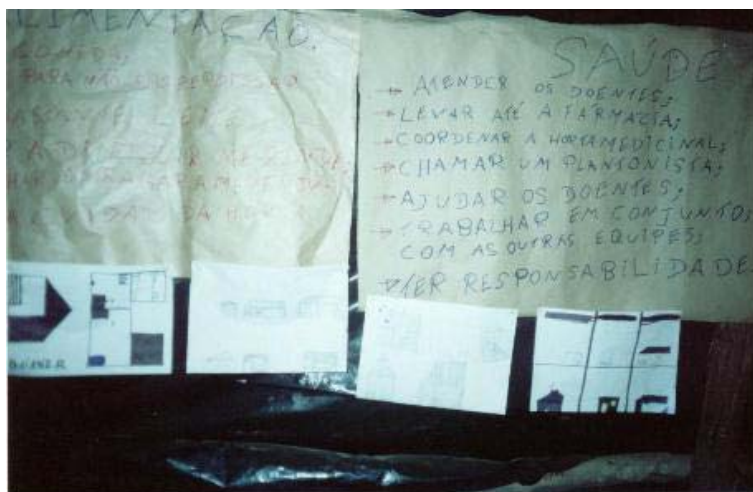
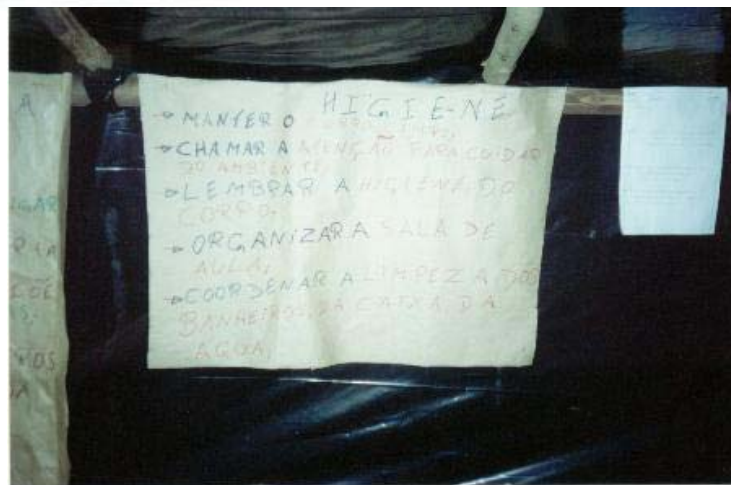


CRI (8 anos) “Eu gosto de desenhar o meu lugar. A casa que eu quero ter. Meu lugar.”

FOTOS DAS CRIANÇAS DA ESCOLA ITINERANTE 1º DE AGOSTO

MST

ANEXO G



ANEXO H

