

INFÂNCIA E TRABALHO: REFLETINDO ESSA RELAÇÃO A PARTIR DOS INDICATIVOS DAS CRIANÇAS E DO MST*

Deise Arenhart¹

Resumo: O propósito desse artigo é refletir sobre a relação entre trabalho e infância, tomando como referência os indicativos de crianças que crescem e se educam no contexto sócio-cultural do MST. Assim, discuto sobre o conceito de trabalho a partir da perspectiva marxista, localizo como o trabalho é tomado pelo MST enquanto princípio educativo e, finalmente, aponto as significações que as próprias crianças atribuíram ao trabalho, bem como a forma como elas, como crianças, trabalham. O estudo revelou que, para as crianças, o trabalho é uma estratégia de sobrevivência econômica, de valorização e interação social e de manifestação lúdica.

Palavras-chaves: Trabalho. Infância. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

CHILDHOOD AND WORK: THINKING ABOUT THIS RELATIONSHIP FROM CHILDREN AND MST INDICATIVES

Abstract: The purpose of this paper is to think about the relationship between work and childhood, taking as reference the indicatives of children that are growing and being educated in the MST social-cultural context. Therefore, I discuss the concept of work, from a Marxist perspective, searching how MST uses the work as an educational principle, and finally, I pointed out the meanings attributed to work by the children themselves and the way they work. The study revealed that, for the children, the work is a strategy of economical survival, valorization, social integration, and a form of playing.

Key-words: Work. Childhood. Movement of Landless Rural Laborer (MST).

1 INTRODUÇÃO

Abordar sobre trabalho tem sido uma necessidade e uma constante nos estudos da infância, visto que, quando se fala em direito ou não ao usufruto da infância, geralmente o parâmetro que avalia a “qualidade dessa” é, justamente, o nível de envolvimento que as crianças têm com o lúdico e/ou o trabalho. Assim, é considerável a produção teórica acerca da problemática relativa ao trabalho infantil, designado por seu

* Esse artigo foi construído a partir de minha dissertação de mestrado (indicada na referência). As reflexões aqui tecidas contaram com as valiosas contribuições do orientador da pesquisa, Prof. Dr. João Josué da Silva Filho; da Profa. Dra. Célia Vendramini, do Prof. Dr. Mauricio R. da Silva e dos amigos, Prof. César Augusto Félix e Prof. Paulo Ricardo do Canto Capela

¹ Mestre em Educação pela UFSC. Professora na rede municipal de Florianópolis e pesquisadora do NUPEIN (núcleo de estudos e pesquisas da Educação na Pequena Infância).

caráter precoce, insalubre e explorado². Os estudos relativos a esse tema têm atingido extrema relevância para fortalecer a luta política pelo direito à infância³.

Contudo, sem desconsiderar a necessidade de se engrossar o debate nesse campo, mas, me certificando de que essa perspectiva do problema (da exploração do trabalho infantil) já tem sido alvo de pesquisas em diversas áreas, me centrei em estudar a constituição do trabalho na vida de crianças que se relacionam com ele não por uma necessidade de sobrevivência, portanto, *a priori*, não se trata da mesma natureza do trabalho infantil explorado. Mas, trata-se de olhar para o trabalho como condição que também constrói as experiências das múltiplas infâncias, uma vez sendo constitutivo do processo de humanização de nossa espécie. Desse modo, os espaços e tipos de trabalho aqui analisados referem-se aos espaços doméstico e escolar; em ambos perpassa o reconhecimento dos adultos da dimensão educativa do trabalho, sendo essa a intencionalidade pela qual as crianças são incentivadas a trabalhar nesses espaços.

Considerando, pois, que cabe uma reflexão capaz de ir além da denúncia, busquei compreender, a partir das próprias crianças, os significados que atribuem ao trabalho em suas vidas, o que buscam pelo trabalho e o que apontam, o que pode auxiliar na reflexão sobre os efeitos dessa atividade na infância.

Incluir as crianças como principais sujeitos do estudo justifica-se pela necessidade de dar coerência a uma concepção que as reconhece como atores sociais e, portanto, as mais capazes de fornecer informações no que concerne a si próprias (SARMENTO; PINTO, 1997; LANSTED, 1991). Assim sendo, a pesquisa que embasa as reflexões desse artigo foi desenvolvida junto a crianças moradoras no assentamento Conquista na Fronteira, cujo projeto político e pedagógico está articulado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Esse assentamento localiza-se no município de Dionísio Cerqueira, Santa Catarina, e comporta 60 famílias que coletivizaram a terra, o trabalho e a produção, de modo que, esta característica de

² A exploração do trabalho infantil tem se colocado na história do capitalismo como uma das ferramentas mais vantajosas para a produção de mais-valia. Essa problemática tem sido alvo de preocupação e estudos no mundo todo. No Brasil, destaco os trabalhos de Antuniassi (1983), Martins (1993), Del Priore (1999), Silva (2000), Azevedo, Huzak e Porto (1998).

³ Estudos mais críticos têm indicado que o problema da exploração do trabalho infantil deve ser visto de maneira a encarar suas causas. Portanto, deve ir além da simples erradicação do trabalho infantil, visto que essa medida não só não resolve, como pode inclusive piorar a situação de vida das crianças que têm na utilização de sua força de trabalho a sua principal luta pela sobrevivência. Nesse sentido, implica a garantia dos direitos básicos como emprego, trabalho, moradia, saúde, educação, etc, esses crescentemente roubados na medida em que cresce a imposição do Estado neoliberal. O direito à infância está relacionado, portanto, ao direito à vida com dignidade, para todos e todas e em todas as idades.

organização coletiva faz com que este assentamento seja visto como uma referência nacional que expressa o projeto de organização da vida no campo que o Movimento busca construir.

A pesquisa de campo foi realizada em 26 dias, distribuídos em quatro idas, sendo que permaneci hospedada na casa das famílias assentadas, vivendo o cotidiano daquele grupo de assentados. Os instrumentos utilizados na coleta dos dados se referem à observação registrada em diário de campo, a conversas informais com as crianças, a redações escritas por elas, a entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas e a registros fotográficos.

Uma vez que as crianças não constituem uma comunidade isolada, os estudos com elas devem buscar compreender o contexto sócio-cultural em que se inserem. Sendo assim, também foi realizado entrevistas com alguns adultos assentados no Conquista da Fronteira e com a coordenadora do setor de educação do MST em Santa Catarina. Me vali, ainda, de diversos materiais (livros, revistas, boletins, teses e dissertações) do e sobre o MST, incluindo uma vasta bibliografia nas áreas da Sociologia, Psicologia, História, Pedagogia e Antropologia, que se relaciona aos recortes temáticos e metodológicos do estudo.

Assim, este texto está estruturado de modo que, primeiramente, abordo o conceito de trabalho a partir da perspectiva marxista, pela qual reflito sobre as relações entre a concepção moderna de infância e a concepção burguesa de trabalho. Ainda nesse tópico, analiso a concepção do trabalho como princípio educativo, perspectivada na Pedagogia do MST.

Na segunda parte do texto, destacando em três sub-tópicos as manifestações das crianças sobre o trabalho, teço algumas reflexões no sentido de buscar responder às principais questões motivadoras do estudo e do presente artigo, a saber: Como as crianças percebem o trabalho em suas vidas? Como elas trabalham? O que as motiva para trabalhar? Em que o trabalho favorece e/ou limita a experiência da infância? Em que ele está sendo educativo para uma nova sociedade?

2 TECENDO CONCEITOS E RELAÇÕES ENTRE TRABALHO, INFÂNCIA E MST

O modo hegemônico de olhar sobre a infância se constrói sob o entendimento de que as crianças devem ficar isentas de qualquer tipo de trabalho, pois se acredita que este, em si mesmo, é incompatível com o direito dessas de gozarem da infância. Acredito que essa é uma visão equivocada e demasiada simplista de enxergar a problemática, pois está calcada também num jeito limitado de entender o que seja a atividade de trabalhar e os motivos que se relacionam à construção da oposição entre trabalho e infância.

Para desenvolver essa discussão, apóio-me em Sarmiento (2002), o qual afirma que toda a criança trabalha, pois desenvolve uma atividade social. Assim, esse autor defende que é preciso reconhecer o trabalho das crianças, uma vez que essas também realizam atividade social, e, como seres humanos, se humanizam e constroem cultura trabalhando.

Notadamente, é preciso compreender qual concepção de trabalho está alicerçando essa posição do autor. O mesmo parte de uma concepção de trabalho como atividade; não se pauta, portanto, na concepção burguesa de trabalho, em que este só é visto e valorizado como tal se serve para a acumulação capitalista. Indo ainda mais fundo na questão, Sarmiento nos ajuda a compreender como essa visão burguesa de trabalho tem construído formas de valoração sobre grupos sociais, condicionados a sua capacidade de produzir para o capital. Assim, afirma que por meio da expressão burguesa, alguns grupos como o das mulheres, das crianças, dos idosos e alguns tipos de trabalhos como de domésticas, de alguns artistas e voluntários, não são reconhecidos como produtivos, porque deles não se extrai exploração imediata da força de trabalho para a produção de mais-valia, ainda que, indiretamente, contribuam para o acúmulo do capital.

Problematizando ainda essa questão, o autor alega que o não-reconhecimento das atividades que as crianças realizam na infância, como estudar ou ajudar nos serviços domésticos, ajuda a construir uma imagem no senso-comum sobre as crianças que as coloca na escala de menoridade

por não ascenderem à condição de autonomia atribuída pelo desempenho de uma atividade socialmente considerada como útil (e,

conseqüentemente, remunerada). [...] Podemos, deste modo, considerar que o não reconhecimento da generalidade das atividades das crianças como trabalho é um efeito de poder, e reflete o desapossamento em que a infância está colocada na sociedade contemporânea (SARMENTO; BANDEIRA; DORES, 2000, p. 39-41).

Portanto, uma primeira questão que pretendo esclarecer é esta: a de que as crianças trabalham e isto não chega a ser problema para o direito à infância, desde que o tipo de trabalho que realizam não as aliene da condição de sujeitos e de crianças. Nesse sentido, somente um trabalho que não seja o trabalho explorado e alienado e um trabalho que não as limite a vivenciar outras experiências humanas, como o estudo e a brincadeira que é própria da infância, pode ser aceitável.⁴

Assim, cabe esclarecer que concepções de trabalho podem apontar para uma ou outra direção. Parto da concepção marxista, que analisa a ambivalência do trabalho, sua positividade como ação pela qual o homem constrói sua humanidade e sua negatividade, associada à submissão ao capital, condição pela qual o homem torna-se, no dizer marxiano, “perdido de si mesmo”.

Apesar de Marx se apresentar como o maior dos críticos à ideologia do trabalho, é preciso ter claro que sua visão pessimista não está relacionada ao trabalho em si mesmo, como atividade vital humana, mas ao que ele vem sendo nas condições históricas produzidas pela humanidade até então. Assim sendo, não dá para pensar na constituição de uma sociedade, nem mesmo da vida humana, sem o trabalho. Afinal, perguntava-se Marx ([1844] 2002, p. 229): “O que é a vida, se não atividade”?

A perspectiva materialista que embasa o pensamento marxista reconhece a dimensão humanizante do trabalho. Este é reconhecido como ação humana sobre a natureza para a produção das condições básicas de sobrevivência e de sociabilidade, a partir das quais o homem constrói a cultura humana, diferenciando-se dos outros animais que não produzem cultura na atividade de prover a sobrevivência de sua espécie.

O que faz do homem um homem, em confronto com os outros animais, é que “o animal se faz de imediato uno com sua atividade vital, dela

⁴ Sarmiento, Bandeira e Dores (2000), analisando o trabalho infantil domiciliário na região do Ave, em Portugal, apontam alguns indicadores gerais – ligados a perspectiva exposta acima – para avaliar os tipos de trabalho aceitáveis ou não-aceitáveis na infância. Consideram ainda que é preciso realizar mais pesquisa com as próprias crianças para poder ter mais elementos para perceber como elas próprias sentem o trabalho em suas vidas.

não se distingue, é ela”, enquanto “o homem faz da sua própria atividade vital o objeto do seu querer e da sua consciência”. (MARX, 1844 apud MANACORDA, 1991, p. 48)

Nessa direção, pelo trabalho, o ser humano humaniza-se, ganha o adjetivo de humano. É pelo mesmo que homens e mulheres educam-se, desenvolvem-se, criam, inventam, constroem signos e conhecimentos, códigos de identificação cultural, especializam competências, sedimentam valores e regras de convivência social que vão os diferenciar ou os identificar culturalmente.

Porém, no capitalismo, este sentido humanizador se perde para dar lugar a um outro sentido: a acumulação capitalista. Nesse caso, em vez de as pessoas trabalharem para se apropriarem do produto de seu trabalho e, ao mesmo tempo, se desenvolverem em suas várias dimensões, em sua totalidade, elas agora passam a trabalhar para servir a outrem, vendendo sua força de trabalho ao patrão, o dono dos meios de produção, na definição de Marx, o não-trabalhador.

*Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, se a ele se contrapõe como poder estranho, isto só é possível porque o produto do trabalho pertence a **outro homem distinto do trabalhador**. Se a sua atividade constitui para ele um martírio, tem de ser fonte de deleite e de prazer para outro. Só o homem, e não os deuses ou a natureza, é que pode ser este poder estranho sobre os homens. (MARX, [1844] 2002, p. 119, grifo no original)*

O dono dos meios de produção depende do máximo da exploração do trabalhador para poder aumentar a margem de lucro e o acúmulo de seu capital. Quando o trabalhador torna-se alheio ao que ele próprio produz, na visão marxista, ele realiza trabalho alienado: o trabalhador não é dono do seu tempo e muito menos do produto que gera com a ação de sua força de trabalho; além disso, o próprio processo intrínseco na produção lhe é vazio de sentido, é trabalho forçado, porque externo às suas necessidades, e abusivo, nas exigências vitais deste para que ocorra a extração de mais-valia.

A forma pela qual o trabalho tem se desenvolvido historicamente, dominado pela hegemonia do capital, também se caracteriza pela divisão de trabalho manual e intelectual, em que a classe trabalhadora – os excluídos da apropriação dos meios de produção – fica subsumida a realizar atividade manual. Assim, quando os trabalhadores passam a ter direito ao ensino escolar, esta formação tem tido caráter eminentemente prático, técnico, unilateral, enquanto os “não trabalhadores” filhos da burguesia gozam

de tempo e espaço próprios para se desenvolverem nas esferas cognitivas. Por meio desta fragmentação do trabalho, a burguesia consegue manter as “rédeas” de sua hegemonia enquanto classe, na medida em que o trabalhador não consegue ter os instrumentos para tomar consciência de sua condição de alienação.

A concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte; durante este tempo, os homens que constituem a massa da população, em especial a população rural, têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhe são destinadas. (LEONTIEV, 1978, p. 275 -276)

Portanto, na visão marxista, não há saída dentro da lógica capitalista para o trabalhador. Para que a relação deste com o trabalho, com a natureza, com os outros homens e com sua vida não seja alienada, é preciso que as relações de trabalho sejam transformadas conjuntamente com as mudanças mais amplas do sistema social. Não há como pensar que, dentro do capitalismo, ocorra a transformação do trabalho alienado para o trabalho educativo, edificante, pelo simples fato de que isto seria a morte do próprio sistema.

Por isso, na perspectiva marxista, está colocado o desafio histórico de se construir outras bases de relações sociais em que os meios de produção sejam distribuídos igualmente, sejam de domínio do coletivo, superando-se assim a propriedade privada dos meios de produção. O MST entendeu isso e tem nessa prerrogativa o embrião para construir concretamente outro tipo de organização social.

Assim, no projeto educativo do MST rumo à construção da sociedade socialista, o trabalho ganha destaque como elemento pedagógico central de sua Pedagogia. Quando o Movimento aponta o trabalho como princípio educativo, é preciso esclarecer a quem o MST deseja que ele seja educativo, uma vez que toda ação pedagógica é educativa para a construção de um determinado projeto, assim sendo, pode ser (des) educativa para outro.

Nesse sentido, o Movimento compreende que o trabalho é fundamental para a construção de uma nova sociedade, pois são fundamentalmente as relações de trabalho que determinam um certo modo de organização social, pela qual torna-se possível

construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais (MST, 1999). Portanto, uma vez que se almeja a construção de uma sociedade socialista – em cujo contexto as relações de trabalho não sejam determinadas pela exploração humana para a acumulação privada de riqueza material, mas sejam travadas com base na solidariedade para o bem do coletivo – esse novo jeito de produzir a vida deve ser compreendido e construído pelos Sem Terra, trabalhando.

O que defendemos através deste princípio é a relação necessária que a educação e a escola devem ter com os desafios do seu tempo histórico. No caso das práticas educacionais que acontecem no meio rural, esta relação não pode, hoje, desconsiderar a questão da luta pela Reforma Agrária e os desafios que coloca para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade. (MST, 1999, p.08)

Para o MST, o trabalho educativo para a transformação social não é aquele de concepção burguesa. Este, aliás, é (des)educativo para o projeto de sociedade do Movimento, mas, ao contrário, entende que é preciso recuperar sua dimensão edificante, educativa, transformando as relações de trabalho capitalistas para forjar a construção de uma nova cultura, pautada em valores socialistas. Dessa forma, indica o trabalho coletivo, cooperado, como uma das principais estratégias para a construção de uma nova forma de trabalhar no campo, diferente da cultura individualista e competitiva que marca o trabalho no sistema capitalista.

Assim, o trabalho, como elemento central da Pedagogia do MST, ocupa também a escola, se constituindo, pois, como princípio educativo. O que motiva esta premissa para o Movimento é justamente a necessidade de romper com a divisão entre ensino e trabalho, teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual, que tem marcado a perpetuação da sociedade dividida em classes. “Articulada à hegemonia do capital sobre o trabalho, no capitalismo a escola existe para distribuir desigualmente o saber, como resultado e condição da existência da divisão social e técnica do trabalho” (KUENZER, 1992, p. 97).

A forma de como o trabalho se manifesta como princípio educativo na proposta educacional do MST aproxima-se da proposição de Gramsci (c.f GRAMSCI), elaborada a partir da leitura marxiana. Esse autor propõe que o trabalho como princípio educativo deve ganhar autonomia em relação à qualificação imediata para determinado ofício produtivo, diferentemente de Marx, que apontava a possível integração das

crianças ao trabalho na fábrica. Na perspectiva gramsciana, o trabalho é conteúdo e método ao mesmo tempo, relacionando-se com a ciência e a ética (ligada ao desenvolvimento de valores humanistas), de modo a colocar a educação escolar a favor da formação integral do homem.

Num dos Boletins que discorre sobre a Educação do MST, esse princípio aparece nos termos da “Educação pelo trabalho e para o trabalho”, ou seja, é conteúdo (ligado ao mundo do trabalho) e método, pelo qual o Movimento pretende atingir seus objetivos políticos e pedagógicos. Reproduzo, a seguir, alguns dos objetivos que se atrelam a essas duas dimensões explicitadas num dos Boletins do MST. Com relação à educação ligada ao mundo do trabalho, o MST pretende:

desenvolver o amor pelo trabalho e, especialmente o trabalho no meio rural; entender o valor do trabalho como produtor de riquezas e saber sobre a diferença entre relações de exploração e relações igualitárias de construção social pelo trabalho; superar a discriminação entre o valor do trabalho manual e do trabalho intelectual, educando para ambos; tornar mais educativo o trabalho que nossos estudantes já exercem nos acampamentos, nos assentamentos ou em outras instâncias da organização, do ponto de vista técnico, mas também do ponto de vista da superação das relações de exploração e de discriminação. (MST, 1999, p. 16)

Já o trabalho como método pedagógico é concebido como possibilidade de desenvolver várias dimensões da proposta educacional do Movimento, assim explicitadas:

O trabalho como prática privilegiada capaz de provocar necessidades de aprendizagem, o que tem a ver com o princípio da relação entre prática e teoria, com a construção de objetos de capacitação, e com a idéia de produzir conhecimento sobre a realidade; o trabalho como construtor de relações sociais e, portanto, espaço também privilegiado de exercício da cooperação e da democracia; estas mesmas relações sociais como lugar de desenvolvimento de novas relações entre as pessoas, de cultivo de valores, de construção de novos comportamentos pessoais e coletivos em comum, de cultivo também da mística da participação nas lutas dos trabalhadores e da formação da consciência de classe. (op. cit., loc. cit.)

Como se pode perceber, nos próprios documentos do MST o trabalho, de fato, destaca-se como um componente fundamental para consolidar tanto a perspectiva mais imediata do MST, ligada à sobrevivência material, como também a dimensão mais ampla, relacionada à perspectiva da luta da classe trabalhadora por sua emancipação.

O assentamento pesquisado de onde decorre esse artigo tem colocado a si o desafio de construir relações de trabalho pautadas na orientação do MST, portanto, caracteriza-se como um assentamento coletivo em que todas as pessoas coletivizam a terra, o trabalho e a produção. Tendo em seu cerne a idéia do coletivo, e não da propriedade privada; da cooperação, e não da competição; em princípio, a experiência construída nesse assentamento se coloca como possibilidade de superação desse modelo. Porém, esse processo é marcado por vários conflitos, dificuldades e contradições inerentes a toda experiência social que se propõe a construir o novo, mas se encontra ainda condicionada – economicamente, socialmente e culturalmente – pelo velho modelo desumanizante do capital.

Portanto, as crianças que falaram por meio da pesquisa e que retrato nesse artigo são construídas por esse contexto – a sociedade capitalista e o assentamento coletivo do MST. Tendo como referência o conhecimento do contexto de onde elas advêm, bem como o conhecimento do que é próprio do ser criança, é que construí a base teórica para buscar compreender o que queriam dizer-me suas falas, gestos, expressões, silêncios, contradições, enfim, suas múltiplas manifestações.

Antes de passar a focalizar as significações e produções⁵ das crianças sobre o trabalho, é importante fazer duas considerações: a primeira se relaciona a necessidade de esclarecer sobre a natureza do trabalho a que se referem as análises. Assim, os locais e os tipos de trabalho sobre os quais lancei meu olhar são, respectivamente, os espaços da casa (trabalho doméstico) e da escola (de manutenção e gestão escolar). A segunda consideração é sobre a intenção desse olhar, que não esteve voltado tanto em avaliar se o trabalho, em si mesmo, mostra-se bom ou ruim para as crianças. Não acredito que construir esta simples polaridade poderia contribuir para a reflexão sobre infância e trabalho. Por isso, quis dar visibilidade às várias relações que se estabelecem a partir da atividade de trabalhar, que podem justamente ser as pistas que as crianças nos fornecem para pensar as relações não só dentro do trabalho, mas também fora dele.

⁵ Esses dois conceitos foram construídos durante o desenrolar da pesquisa de mestrado, na qual percebemos que era importante tomar duas formas de aproximação com as crianças: uma é o que denominamos de *significações*, ou seja, o que elas dizem, os significados que as crianças atribuem por meio de sua fala aos elementos em torno dos quais são questionadas. O segundo é o que denominamos de *produções*, ou seja, aquilo que elas expressam na ação, os modos com que realizam determinada atividade.

3 AS SIGNIFICAÇÕES E AS PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O TRABALHO

Contrariando minhas hipóteses, que se construía na direção de relacionar o trabalho como uma atividade malquista pelas crianças, quando conversei com elas sobre o cotidiano e o que gostavam de fazer em casa e na escola, era quase unânime a indicação do trabalho como uma atividade que valorizam e de que gostam.

Orientaram a interpretação desse dado duas considerações, construídas pela imersão teórica e as observações sobre as crianças pesquisadas.

Primeiramente, trata-se da consideração de que as crianças, levadas pelo fato de se reconhecerem como um grupo subordinado aos saberes e domínios dos adultos, geralmente não dizem aquilo que realmente pensam ou sentem, mas aquilo que elas pressupõem que queremos ouvir. Leite (1997, p.76) chama a atenção para esse fato, argumentando que “comumente em desigualdades de forças – pai/filho, patrão/empregado, aluno/professor – a pessoa facilmente age ou responde, não necessariamente o que pensa, mas o que imagina que deveria, o que imagina que querem que ela faça ou fale”. Assim, tendem a assumir as expectativas que os adultos têm para elas, no caso, não é outra senão a de reproduzir o sentido moralizador que o trabalho tem na sociedade capitalista, e também no MST.

Segundo, a consideração de que a relação que as crianças constroem com o trabalho também tende a ser diferente da dos adultos, visto que essas geralmente se fixam mais no processo, na experiência imediata da ação do que no produto, como o é na lógica adulta e nas relações de trabalho alienado. Assim, as crianças demonstraram querer viver, por meio do trabalho, experiências que, muitas vezes, não conseguem garantir fora dele, como estar em grupo para brincar juntos, manusearem a terra, os instrumentos de trabalho e converterem isso em brinquedo, estarem próximas dos animais, da natureza, dos pais e /ou da família.

Assim, percebi que as crianças vêm no trabalho uma estratégia de sobrevivência econômica, valorização e interação social e manifestação lúdica. Ou seja, dentro da atividade de trabalhar, elas procuram garantir esses três elementos, ou porque assim lhes foi ensinado pelos pais, ou porque elas próprias sentem a necessidade de viverem essas dimensões e o trabalho acaba sendo um espaço possível.

3.1 O trabalho como estratégia de sobrevivência econômica

Esta parece ser a forma que mais expressa a aprendizagem adquirida pelos pais, em que se misturam os valores do MST com os valores da ideologia do trabalho capitalista.

Por um lado, as crianças reconhecem no trabalho a possibilidade de ganhar dinheiro para prover a subsistência. “Eu acho que trabalhar é melhor do que ficar sem dinheiro, sem casa, ter que dormir na rua”. (Cléber, 9 anos).

Historicamente, é disseminada no senso comum uma ideologia valorativa sobre o trabalho pela qual o sistema encobre a real degradação humana que o trabalhador sofre nas relações capitalistas. Por essa ideologia, o trabalho possui valor moral, que enobrece as pessoas e as torna úteis à sociedade, portanto, é preciso trabalhar para ser pessoa de valor.

Naturaliza-se, assim, um valor moral positivo e quase inquestionável, ficando imune às reflexões até dos setores mais críticos da sociedade, inclusive o MST (uma vez que ele não está fora da sociedade capitalista). Com o desenvolvimento do neoliberalismo na era da globalização, essa conformação tem aumentado, pois, pior do que o trabalho, é ficar sem ele. Dessa forma, as pessoas estão duplamente alienadas: as que estão empregadas sofrem a exploração e as que não estão, sofrem em dobro por não poderem ser exploradas. Se o MST pretende transformar o trabalho de concepção burguesa, é preciso que tanto a prática como a retórica construída em torno do trabalho sejam distintas da veiculada no seio deste sistema.

Por outro lado, percebi que as crianças, motivadas por sentimentos de sensibilização social, conseguem dar outra serventia para o usufruto do produto de seu trabalho.

“O que eu mais gosto é de ajudar os outros, trabalhar, carpir.”

E se eu te convidasse para trabalhar de vendedor lá na cidade, você iria?

“Eu sim, porque daí a gente vende e se têm os pobres que não têm dinheiro, a gente pode dar de graça e os outros que tem dinheiro, dão dinheiro para a gente.” (Cléber, 9 anos)

O dinheiro – objeto de extrema ganância dada sua representação de poder e riqueza na sociedade capitalista – é visto pelas crianças com fins que extrapolam a

serventia de ótica individualista, o que indica a presença dos valores aprendidos no MST.

3.2 O trabalho como estratégia de valorização e interação social

“Eu gosto de trabalhar para ter o próprio dinheiro e porque daí nós já estamos trabalhando que nem os grande.s” (Andrea, 11 anos)

Nas entrelinhas desse depoimento, lê-se que as crianças sentem a desvalorização de que a infância é vítima em nossa sociedade, uma vez que não é o grupo etário mais produtivo ao capitalismo (pelo menos, não deveria ser). Assim, disseminada a concepção de infância sem valor em si mesma, as crianças são apressadas a se tornarem logo adultas e esta conquista é mediada pela capacidade de trabalhar; então, o trabalho passa a ser uma porta de entrada para o reconhecimento social que muitas não conseguem sentir fora dele.

Partindo do pressuposto de que a infância não é uma experiência que já está dada naturalmente, mas está condicionada às diferentes relações culturais e sociais construídas historicamente, Souza e Pereira (1998) afirmam que as crianças são portadoras das aspirações que cada época e contexto projetam nelas.

a produção e o consumo de conceitos sobre a infância pelo conjunto da sociedade interferem diretamente no comportamento de crianças, adolescentes e adultos, e modelam formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas nos discursos que passam a circular entre as pessoas, expectativas essas que, por sua vez, correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo. (JOBIM; SOUZA, 1996 apud SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 28)

Ao mesmo tempo em que, na modernidade, a infância passa a ser reconhecida como categoria social, esse reconhecimento não respeita a experiência humana de ser criança, pois a nega, à medida que a empurra para o futuro, valorizando-a o quanto mais seus comportamentos e atitudes se pareçam com os dos adultos.

Numa sociedade guiada mais por interesses econômicos do que humanitários, e impulsionada pela racionalidade científica (que se submete a esses interesses), é compreensível que a infância em si mesma seja vista como um tempo inútil, uma vez que o que as crianças são e produzem nesse tempo é subversivo e escapa aos controles de um projeto calcado pela razão científica e pelo progresso econômico.

Isso equivale a dizer que o modo de vida na modernidade está assentado em cima da demanda que o trabalho (alienado) impõe sobre o cotidiano. O tempo para si próprio e as experiências pessoais dos sujeitos estão comandados pelo tempo exíguo que o relógio do capital lhes permite.

Por isso, pensar no não-apressamento da infância e lutar pelo direito à experiência de ser criança dentro daquilo que caracteriza essa categoria tem a ver não somente com a defesa dos direitos de um grupo etário, mas com a necessária retomada da própria humanidade dos homens e mulheres, tão ameaçada em *nossos tempos*. Para tanto, é preciso estranhar o desejo que as crianças expressam em serem valorizadas como os adultos, estranhando também o próprio lugar em que a modernidade colocou a infância – lugar de espera e preparação para a vida adulta. Quem sabe assim se torne possível que elas, podendo se colocar como crianças no mundo, também nos revelem pistas do que andamos perdendo e ganhando nesse caminho guiado quase exclusivamente pela dimensão racional do homem adulto.

Voltando aos discursos das crianças sobre o trabalho, elas ainda parecem manifestar que é através dele que conseguem uma outra forma de interação social: a de estar em companhia de seus pais e familiares. O convívio social é outra negação da modernidade, que vem se agravando com o desenvolvimento do capitalismo, em que a classe trabalhadora tem que cada vez trabalhar mais para conseguir manter o mesmo padrão de vida, prejudicando, conseqüentemente, as relações sociais.

No assentamento investigado, percebi que as crianças não vão à roça pela necessidade acima exposta, mas, uma vez que seus pais trabalham de quatro a oito horas diárias e, provavelmente, estão cansados à noite, esta pode ser uma forma de garantirem a companhia deles por mais tempo. Por outro lado, o modo de vida do campo ainda consegue manter a aproximação entre as gerações, pois a mistura entre crianças e adultos permite às primeiras acompanharem os últimos em seus ofícios. Esse modo de organização social primitivo está sendo quase totalmente abandonado pelo modo de vida da sociedade moderna. Esse afastamento tem produzido relações de estranhamento entre as gerações, em cujo contexto pais desconhecem e temem os próprios filhos e os filhos não respeitam e não aprendem com a experiência dos mais velhos, assim, também “não se reconhecem como continuidade da história dos pais” (SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 38).

Portanto, pelo trabalho as crianças conseguem garantir a interação com a família, o que nos indica que elas exprimem este desejo de aproximação. Além disso, nessa interação, torna-se possível trocar experiências entre gerações, tanto no sentido de preservar a tradição e os saberes dos mais velhos, como no sentido dos mais novos acrescentarem novidades à tradição acumulada historicamente. Desde que seja fundada no respeito às diferenças do “outro” e no reconhecimento daquilo que ele produz, a interação apresenta-se como campo fértil, pela qual diferentes experiências – advindas de tempos históricos diversos, mas interconectados – podem se intercruzar de modo a conseguir melhor olhar o passado, para compreender o presente e inventar o futuro.

Assim, através das experiências dos adultos, as crianças podem aprender as habilidades técnicas de diferentes trabalhos, bem como ainda compreenderem suas origens culturais, étnicas e de classe, de forma que, assumindo seu condicionamento, possam reconhecer-se como capazes de criar outro rumo para sua história.

Alerto ainda que este anúncio elas já fornecem no momento presente de suas vidas, em sua latente capacidade de juntar o que já existe e criar o novo. Dessa forma, as crianças humanizam a história, porque pela mania que têm de brincar com a realidade, resgatam aspectos que tendem a desaparecer pela ação de uma racionalidade calcada mais na valorização do capital do que nas várias dimensões inerentes à espécie humana. Como mais uma vez elas transgridem e (re)produzem a realidade, é que continuo a discutir no tópico que segue.

3.3 O trabalho como estratégia de manifestação lúdica

Essa dimensão está relacionada às várias interações que o trabalho possibilita: o contato com a natureza (terra, plantas, água, animais), a companhia dos adultos e dos pares.

Nessas interações, as crianças transgridem o sentido puramente produtivo do trabalho que o separa da possibilidade lúdica, e associam o caráter de brincar ao trabalhar. Assim, a forma de trabalhar, aqui entendida como produções das crianças durante o trabalho, identificam que esta possibilidade é mais presente quando o trabalho é nas equipes, sendo realizado pelo coletivo de pares de crianças. Daí que o trabalho

adquire mais graça, porque quando estão juntas em pares, transformam a atividade do trabalhar em brincadeira e os instrumentos de trabalho, em brinquedo.

“O trabalho coletivo é muito divertido, porque é junto com os outros e a gente vai brincando também. Que nem quando a gente vai levando o adubo na horta, uns vão colocando e quando busca dá para subir no carrinho e brincar de levar o outro passear.” (Volnei, 8 anos)

O que essa criança exprime demonstra a busca da construção de estratégias que garantam a ludicidade. Com isso, ela transforma o próprio trabalho, dotando-o de sentido e prazer.

Portanto, para as crianças pesquisadas, parece que a motivação dominante da atividade de trabalhar não está necessariamente na produção advinda do trabalho, como o é na lógica adulta, mas nas experiências, sensações, prazer imediato que podem obter através dele. Por aí elas transgridem o sentido (ou a falta de sentido para o trabalhador) atrelado nas relações capital \times trabalho. O trabalho alienado impede que o trabalhador possa sentir-se integrado à atividade que está realizando, pois esta geralmente lhe é forçada e estranha. Por isso, trabalhar torna-se uma atividade vazia de sentido, de vida e de prazer. O trabalhador agüenta a degradação de que é vítima fixando-se no usufruto de seu resultado. Este, por sua vez, não é o que produz com seu trabalho, mas o dinheiro com o qual não consegue fazer mais do que sustentar a própria força de trabalho, sem a qual o capital não existe.

As crianças conseguem estabelecer uma relação subversiva a esse modelo. Analiso que isto se deve a dois fatores: primeiro, porque os tipos de trabalho que realizam, não sendo de caráter remunerado e não estando elas diretamente relacionadas à produção capitalista, não sofrem a imposição abrupta do capital. Segundo, porque elas, como analisa Iturra (2002), apresentam-se, em seus modos de ser crianças, mais inteiras na atividade que realizam, na qual querem abstrair o máximo de sentidos. Por isso, elas trabalham encontrando nesta ação possibilidades de trocar afetos, de criar, inventar, brincar. Elas sabem da importância de trabalhar, mas não se fixam e não se contentam com isso, pois querem mais, querem ser felizes no momento presente, transformando a atividade que comumente é vista como tediosa e chata, em oportunidade para saborear outros gostos.

Por isso, ao contrário do que a tradição moderna buscou consolidar sobre a infância – aquele que não fala –, as crianças não só querem falar, como falam de várias

formas, apontando ao adulto “verdades que ele já não consegue ouvir ou enxergar” (SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 36).

Nesse caso, elas nos ensinam a transformar o trabalho sério e chato em trabalho lúdico, prazeroso. É claro que não se trata de somente “brincar em serviço”, até porque esta estrutura capitalista, de fato, não permite isso. Mas trata-se de reconhecer que, para além da necessidade de mudar o sistema econômico forjando outras relações de trabalho que ultrapassem a subordinação deste ao capital, é preciso também repensar outra forma de viver, de dar sentido ao trabalho, de juntá-lo ao prazer, à criação e à brincadeira, transformando a cultura da alienação em uma cultura de humanização. As crianças já buscam fazer isso, mostrando que também têm coisas para ensinar.

4 POR FIM...

Cabe-nos indagar: o que o olhar sobre os discursos e as manifestações das crianças pode nos ajudar a pensar não só sobre as relações destas com o trabalho, mas também sobre a relação com a infância de forma geral?

Primeiro, há de se refletir sobre os motivos que levam as crianças a gostarem tanto de trabalhar. Para além dos de ordem moral – o que considero também ser preciso questionar – destaco um outro elemento: o da suposta busca da satisfação no trabalho porque talvez fora dele possa ser mais difícil de obter a valorização social, o contato com os pais, o encontro entre pares, o livre contato com a natureza e o brincar.

Por outro lado, é importante destacar que, se as crianças conseguem viver essas várias dimensões por meio do trabalho, isto também se deve ao fato de que as relações ali estabelecidas (no assentamento pesquisado) permitem que isto seja vivenciado. É o coletivo que favorece a construção de relações menos individualizadas, mais autônomas e mais lúdicas. “No individual as pessoas cansam de trabalhar e no coletivo não, começam a dar risada” (Volnei, 8 anos).

Por meio do trabalho coletivo na escola, as crianças são incluídas no processo de organização e gestão escolar. Cuidando, zelando, planejando, embelezando, pesquisando, avaliando o andamento estrutural e pedagógico elas constroem conhecimento, desenvolvem sua autonomia e cidadania, como pessoas que aprendem e participam (trabalhando) do espaço social que é próprio da infância.

É o coletivo que permite às crianças não precisarem inserir-se tão precocemente nos serviços da lavoura, como ocorre em grande parte das localidades rurais que individualmente precisam dar conta de uma demanda de trabalho grande e diversificada. É o coletivo que permite que elas tenham mais contato com os adultos e pares, condição importante para que essa atividade possa constituir um momento de inventar brinquedos e brincadeiras, contar piadas, histórias ou simplesmente sentir que não estão sozinhas.

Portanto, aos ensinamentos do MST aliam-se os ensinamentos das crianças, a nos mostrar que, em síntese, o princípio da vida é que deve inspirar as relações do ser humano, sendo que todo o trabalho é válido desde que gere e não roube a vida, a vitalidade, alegria, a imaginação e a infância. As crianças me ensinaram muito sobre a vida, a desejá-la, a lutar e a trabalhar por ela, afinal... “Quando uma pessoa tem vida ela faz muitas coisas como trabalhar, brincar, estudar, correr, pular e ajudar os outros” (Cléber, 9 anos).

Assim, nos alertam para aproximar o ser humano daquilo que a sociedade moderna tem tratado de afastar – as gerações, a natureza, as várias dimensões, a criação, a ludicidade. Nos ensinam que o olhar para a infância, buscando aprender com as crianças a (re)encontrar com nossa humanidade, pode ser um canal pelo qual, brincando, trabalhando, subvertendo, criando e transformando a realidade, podemos fortalecer a crença de que um outro mundo, e nele, novas relações de trabalho, sejam possíveis de serem sonhadas e construídas.

REFERÊNCIAS

ANTUNIASSI, Maria Helena *Trabalhador infantil e escolarização no meio rural*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

AZEVEDO, Jô; HUZAK, Iolanda, PORTO, Cristina. *Serafina e a criança que trabalha*. São Paulo: Ática, 1998.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

ITURRA, Raul. *As culturas da cultura: infantil, adulta, erudita*. In: Revista Educação, Sociedades e Culturas. Ed. Afrontamento, n. 17, p. 135-153, 2002.

- KUENZER, Acácia. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 2ªed. São Paulo : Cortez, 1992.
- LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.
- MARTINS, José de Souza. *O massacre dos inocentes*. In: _____. (org.) *Regimar e seus amigos – A criança na luta pela terra e pela vida*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* (1844). (Coleção obra-prima de cada autor). São Paulo : Ed. Martin Claret, 2002.
- _____. *O Capital: crítica da economia política* (1867) (vol. II). 3ª ed., São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Princípios da Educação no MST*. Caderno de Educação n. 8, 3ª ed., São Paulo/SP, 1999.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *Crianças: educação, culturas e cidadania activa*. Projeto de pesquisa. Universidade do Minho: Portugal, 2002 (mimeo).
- _____. BANDEIRA, Alexandra; DORES, Raquel. *Trabalho domiciliário infantil: um estudo de caso no vale do Ave*. Lisboa/Portugal: PEETI, 2000.
- SILVA, Mauricio Roberto da. *O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar. Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?* Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- SOUZA, Solange Jobim, PEREIRA, Rita M. R. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: Kramer, Sônia. e Leite. Maria Isabel. *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998.

Deise Arenhart
E-mail: deise.arenhart@hotmail.com

Recebido: 01/05/2005
Aprovado: 09/06/2006.