



**Prática comunitária e o trabalho do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
(MST) com crianças e adolescentes em Ribeirão Preto/SP - Brasil**

**Community practice and the work of Landless Workers' Movement (MST) with children
and adolescents in Ribeirão Preto/SP – Brasil**

Ana Paula Soares da Silva	Juliana Bezzon da Silva	Leandro Amorim Rosa	Regiane Sbroion de Carvalho	Ana Cecília Oliveira Silva	Thaise Vieira
---------------------------------	-------------------------------	------------------------	-----------------------------------	-------------------------------	---------------

Palavras-chave: comunidade rural, infância do campo, reforma agrária

Keywords: rural community, country childhood, agrarian reform

Autor Biografias: *Dr. Ana Paula Soares da Silva*, Coordenadora do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas – LAPSAPÉ, e Professora de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo – FFCLRP-USP. *Me. Juliana Bezzon da Silva*, Colaboradora do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas – LAPSAPÉ – FFCLRP-USP. *Me. Leandro Amorim Rosa*, Pesquisador (nível Doutorado) no Núcleo de Psicologia Política - PUC-SP; Colaborador do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas – LAPSAPÉ – FFCLRP-USP. *Dr. Regiane Sbroion de Carvalho*, Pesquisadora (nível Doutorado) do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas – LAPSAPÉ – FFCLRP-USP. *Dr. Ana Cecília Oliveira Silva*, Pesquisadora (nível Doutorado) do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas – LAPSAPÉ – FFCLRP-USP. *Me. Thaise Vieira*, Colaboradora do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas – LAPSAPÉ – FFCLRP-USP.

Autor Notas: Os autores agradecem o apoio financeiro às pesquisas recebido da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, e ao projeto de extensão, financiado pela Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo-USP.

Citar: Soares da Silva, A.P., Bezzon da Silva, J., Rosa, L.A., Sbroion de Carvalho, R., Oliveira Silva, A.C., and Vieira, T. (2016). Prática comunitária e o trabalho do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com crianças e adolescentes em Ribeirão Preto/SP – Brasil. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 7(1S), 1-23. Retrieved Day/Month/Year, from (<http://www.gjcpp.org>)

Prática comunitária e o trabalho do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com crianças e adolescentes em Ribeirão Preto/SP - Brasil

Resumo

O artigo relata a experiência de prática comunitária do LAPSAPÉ que, nos anos de 2007 a 2012, por solicitação do setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, realizou atividades em um assentamento de reforma agrária, localizado na cidade de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, Brasil. A atuação foi orientada pela perspectiva teórica e metodológica histórico-cultural, articulando conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Social-Comunitária. O objetivo da prática era contribuir para a formação de educadores populares, construindo com eles instrumentos para a atuação em diferentes níveis: organização e realização de atividades lúdicas e educativas com as crianças e adolescentes; construção de conhecimentos sobre a infância para proposição de ações de defesa de seus direitos junto a órgãos governamentais; envolvimento com as políticas de atendimento à educação das crianças e jovens assentados; integração das crianças ao espaço do assentamento da reforma agrária e ao modelo de produção econômica escolhido e em implantação pelos adultos. Participaram aproximadamente dez adultos e quarenta crianças e adolescentes de diferentes idades (dos três aos 17 anos). Orientou o trabalho o entendimento da necessária coconstrução e do aprendizado mútuo entre assentados e Universidade. Alguns dos eixos de trabalho desenvolvidos foram: o lugar da infância e da criança no assentamento rural de reforma agrária; direitos das crianças e adolescentes; brincadeiras; registro e memória; desenvolvimento infantil; educação do campo; relações campo-cidade; preconceito; sustentabilidade. Por meio do trabalho com diferentes linguagens e métodos, houve a contribuição no empoderamento dos adultos para a organização de ações de luta pela melhoria das políticas de educação. Destaca-se o protagonismo construído: na mobilização de adultos e crianças para combater os riscos no transporte escolar (o que resultou na visibilidade do tema na mídia, na conquista de melhores condições dos veículos e na contratação de adultos assentados para acompanhar o trajeto entre o assentamento e a escola); na luta pela inclusão, no planejamento orçamentário do município, de verba para a construção de escola no próprio assentamento; no envolvimento das crianças e adolescentes no projeto agroflorestal do assentamento. Ressalta-se que a prática foi realizada em uma comunidade politicamente engajada, principalmente devido à história de participação no movimento social e à luta pela consolidação do assentamento de reforma agrária. Nas avaliações conjuntas com os assentados, concluiu-se que a intervenção do grupo do LAPSAPÉ contribuiu, num movimento gradativo, para a construção das identidades dos participantes como educadores infantis, bem como para a construção da autonomia em relação à argumentação, junto aos poderes públicos locais, a favor das políticas públicas que visem a melhoria das condições de vida das crianças e adolescentes assentados.

Community practice and the work of Landless Workers' Movement (MST) with children and adolescents in Ribeirão Preto/SP – Brasil

Abstract

The aim of this article is to present the experience of community practice of LAPSAPÉ in an agrarian reform settlement, located in the city of Ribeirão Preto, State of São Paulo, Brazil. The practice was conducted, during the years 2007 to 2012, at the invitation of the Landless Workers Movement – MST. The cultural-historical psychological perspective and the link between Developmental Psychology and Community Psychology oriented the activities. The purpose of the practice was contribute to the work of popular educators, building with them instruments to act in different levels: organization of playful and educational activities with children and adolescents; construction of knowledges about childhood to propose actions of defence of their rights with government agencies; involvement with the policies of education of children and young people; integration of children into space of the settlement of land reform. Ten adults and 40 children and adolescents of different ages (from three to 17 years old) participated of the activities. The comprehension of mutual construction and learning between settlers and University guided the practice. Some of the principal lines of the developed work were: the place of childhood and of the child in the rural settlement; rights of children and adolescents; plays; registry and memory of the activities; child development; rural education; rural-urban relationships; prejudice; sustainability. Through the deployment of different methods and languages, there was contribution to the empowerment of adults for the organization of actions for improvement of education policies. We highlight the role built in: mobilizing both adults and children to combat the risks on school transport (which resulted in the visibility of this topic in media, in the conquest of better conditions of vehicles and in the engagement of settlers adults to follow the path between the settlement and the school); the struggle for inclusion in municipal budget funding for the construction of the school in the settlement; and the involvement of children and adolescents in the agroforestry project. It should be noted that the practice was performed in a politically engaged community, mainly due to the history of participation in social movement and the struggle for the consolidation of settlement of agrarian reform. In the joint assessments with the settlers, we concluded that the intervention of the LAPSAPÉ group contributed to the construction of the identities of the participants as child educators as well as for the construction of autonomy in relation to the argument in favour of public policies, aimed at improving the living conditions of children and adolescents from agrarian reform settlements.

Introdução

Ao longo da história do Brasil, os trabalhadores rurais e agricultores familiares foram submetidos a condições insuficientes de acesso aos bens sociais e de produção. Este processo é resultado de um projeto de desenvolvimento que privilegiou a concentração da propriedade da terra e de riqueza, expulsou do campo os pequenos agricultores e produziu desigualdades econômicas e sociais no campo e na cidade, assim como entre a cidade e o campo. As zonas rurais no Brasil são as que concentram os piores índices de pobreza e de acesso aos direitos fundamentais. As políticas públicas para o desenvolvimento social e ambiental do campo brasileiro são escassas e enfrentam o desafio de lidar com o conjunto de precariedades historicamente acumuladas no que se refere aos serviços de saúde, educação, moradia, condições sanitárias e previdência rural. Na análise da política agrícola direcionada ao setor rural (Leite, 2012), evidencia-se a destinação de grande parte dos incentivos econômicos e de benefícios políticos aos médios e, principalmente, grandes produtores rurais representantes do agronegócio e, portanto, a preferência clara por um modelo de produção agrícola baseado no latifúndio e na agricultura de exportação em detrimento da agricultura familiar.

Como uma forma de resistência a estas políticas e tendo como luta principal a reforma agrária, o movimento camponês no Brasil organizou-se, desde a década de 1940, em torno do que se denominou de Ligas Camponesas. Este processo foi reprimido a partir de 1964, quando o golpe civil-militar instaurou a ditadura como regime político, que sobreviveu até

final dos anos 1980. Neste contexto, muitos militantes comunistas e de esquerda, entre eles lideranças camponesas de todo o país, foram perseguidos e mortos. A emergência dos *novos movimentos sociais e sindicais* brasileiros de luta pela terra se dá, principalmente, a partir da década de 1980. Em 1984, é criado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, o movimento social de maior capilaridade e expressão política no Brasil. Embora o MST tenha uma forte organização e uma visibilidade nacional, há vários movimentos sociais no campo brasileiro, a maioria de abrangência regional ou local, que pressionam o governo para a efetivação da reforma agrária por meio de ocupações em áreas que não cumprem a função social da terra.

Com a retomada da democracia e a Constituição Federal de 1988, os direitos à propriedade rural e a reforma agrária são estabelecidos como princípios atrelados ao cumprimento da função social da terra, a orientar as políticas públicas de redistribuição e democratização do acesso à terra e de construção da justiça social no campo. Apesar dessa determinação legal, a maioria dos assentamentos rurais da reforma agrária¹ só é criada e consolidada a partir da pressão dos movimentos sociais (Leite, Heredia, Medeiros, Palmeira, & Cintrão, 2004). As lutas pela reforma agrária confrontam a lógica dos grandes proprietários rurais, a caracterizar uma situação de constante conflito, tensão e morte no campo brasileiro. Neste contexto, coexistem, geralmente em tensão, a agricultura pautada no agronegócio, na agroindústria e na produção para exportação, e a agricultura familiar, composta por grupos cujas identidades socioculturais são

diversas, como assentados da reforma agrária, ribeirinhos, quilombolas, entre outros.

Compreende-se que a reforma agrária brasileira e o desenvolvimento social do campo são princípios fundamentais para a transformação social e a emancipação dos povos historicamente subalternizados. Hoje, no país, de acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, há mais de 9.200 assentamentos rurais, nos quais vivem quase um milhão de famílias assentadas (INCRA, 2015). Esta conjuntura coloca em evidência a constituição de novos sujeitos do campo, os assentados da reforma agrária, em suas demandas particulares, configurações de vida específicas, condições de trabalho próprias, produção, moradia, lazer e outras necessidades pessoais e coletivas.

Apesar desta complexa situação no campo, que compõe parte significativa das problemáticas e da realidade brasileira, a Psicologia tem tido inserção pouco expressiva neste contexto (Leite & Dimenstein, 2013). No âmbito da Psicologia Comunitária brasileira, Lane (1996, p. 26) defende que foram “os trabalhos comunitários desenvolvidos na zona rural, provavelmente os primeiros a falarem em comunidade”, por meio da criação de centros sociais com apoio da igreja católica e orientados pela ideologia do desenvolvimento de comunidade da Organização das Nações Unidas – ONU. Para a autora, é somente na década de 1990 que são identificadas exceções a esta perspectiva, com alguns projetos que visavam a construção da autonomia e a crítica aos problemas derivados da contradição entre capital e trabalho no campo. Freitas (1996), por sua vez, destaca, entre os trabalhos pioneiros em

Psicologia Comunitária no Brasil, aqueles desenvolvidos, nas décadas de 1970 e 1980, com comunidades rurais e urbanas na região nordeste do país, na Universidade Federal da Paraíba.

Apesar de iniciativas e trabalhos pontuais em algumas localidades rurais, é apenas a partir dos anos 2000, provavelmente em virtude do processo de interiorização dos cursos de Psicologia no Brasil (Leite & Dimeinstein, 2013), que começa a aparecer um interesse maior da Psicologia pelos espaços rurais e áreas de assentamento da reforma agrária. Atualmente, há um movimento intencional de aglutinar os pesquisadores e psicólogos que atuam em contextos rurais (Conselho Federal de Psicologia, 2013), a partir de diferentes temáticas, como por exemplo, saúde mental, cultura e processos identitários, relações rural-urbano, movimentos sociais do campo, práticas educativas e vivências intergeracionais.

A aproximação dos assentamentos rurais partiu de um convite, feito por assentados da reforma agrária, para que a Universidade de São Paulo – USP, sob coordenação dos pesquisadores do hoje chamado Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas – LAPSAPÉⁱⁱ, desenvolvesse atividades com as crianças e adolescentes em uma comunidade rural localizada na cidade de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, região sudeste do país. O convite nos comprometeu ética e politicamente com os assentados, desafiando a nossa experiência de atuação com formação e infância, acumulada pela pesquisa e intervenção em instituições e comunidades urbanas, desde o início dos anos 2000.

As crianças do campo sofrem incidência dupla da ausência de políticas públicas. Se as populações economicamente ativas do campo foram submetidas a usurpações que as impediram de ter acesso a diversos direitos para o desenvolvimento de suas vidas e de se inserirem nas relações sociais com dignidade, as crianças que vivem em áreas rurais sofreram e sofrem ainda mais, por serem invisibilizadas pelas ações do poder público e da sociedade de modo geral. As políticas públicas, quando existentes, relacionam-se apenas com a vertente agrícola do campo, desconsiderando a dinâmica de recriação do rural, de construção de novas ruralidades e do campo como espaço de vida (Carneiro, 2011), onde diferentes gerações constroem e depositam seus projetos de esperança, de presente e de futuro (Cruz-Souza, 2011; Silva, 2014). As políticas públicas voltadas para a infância de modo geral, por outro lado, privilegiam as moradoras da cidade, dificultando o acesso das crianças de áreas rurais a direitos básicos como, por exemplo, a escola. Por este motivo, pode-se dizer que as crianças brasileiras de área rural sofrem um processo duplo de invisibilidade, seja pelo pertencimento ao campo, seja pela questão etária e geracional. No caso das crianças vinculadas ao MST, destaca-se a vivência de situações de vitimização e de preconceito, uma vez que a imagem social deste grupo é, em grande parte, mediada pelos órgãos de imprensa, a caracterizá-lo no imaginário social como um grupo perigoso à ordem pública.

É neste contexto amplo e complexo que se insere a atuação de nosso grupo. O artigo busca apresentar aspectos de uma experiência de prática social comunitária realizada com crianças e com educadores populares do Setor de Educaçãoⁱⁱⁱ de um

assentamento rural de reforma agrária localizado no município de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, Brasil. A atuação foi realizada num espaço/tempo específico da comunidade assentada, destinado à socialização e à educação não formal das crianças e adolescentes, sob a responsabilidade dos próprios assentados que, voluntariamente e de forma militante, realizam este trabalho estimulado pela coordenação do MST. O objetivo da atuação foi contribuir para transformações naquela comunidade no que se refere: às relações dos adultos com as crianças; ao acesso das crianças assentadas aos direitos sociais básicos; aos espaços da infância na localidade. O trabalho orientou-se por uma perspectiva ampliada de promoção do desenvolvimento rural que compreende a diversidade do campo e as necessidades específicas dos seus sujeitos em diferentes momentos do ciclo de vida. No caso dos adultos, focalizou-se na problematização crítico-reflexiva das práticas dos educadores populares naquela comunidade, na construção da identidade de educadores infantis – por eles denominados de “cirandeiros” (MST, 2004) – e no papel dos adultos como mediadores e apoiadores das crianças nos processos de luta por seus direitos.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA COMUNIDADE

Compreendemos a comunidade como um espaço no qual se metaboliza a dialética entre o individual e o coletivo, caracterizado não por consensos homogeneizadores (Sawaia, 2007) ou pela ausência de tensões, mas sim, como o local onde são desenvolvidos recursos pessoais e sociais para lidar coletiva e criativamente com tais problemas e conflitos, de forma a transformar a

realidade. O assentamento rural onde realizamos a intervenção, em sua história e organização, sintetiza tal concepção dinâmica de comunidade, a qual procuramos potencializar em nossas práticas.

A área do assentamento era uma fazenda de monocultura da cana-de-açúcar, principal fonte da economia agrário-exportadora da região. A desapropriação da fazenda decorreu da pressão de vários atores sociais e envolveu aspectos ambientais e políticos. A iniciativa do pedido de destinação da área para fins de reforma agrária aconteceu em 2000, quando a Promotoria de Justiça do Meio Ambiente e Conflitos Agrários requisitou ao INCRA a desapropriação, devido elevado passivo ambiental e suspeita de improdutividade econômica. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que havia chegado à região em 1999, conhecendo o conflito ambiental instaurado, ocupou a antiga fazenda em 2003. Vários foram os momentos em que experimentaram os conflituosos processos de reintegração de posse e embate com a polícia, até que a fazenda fosse desapropriada, por meio de decreto presidencial, em dezembro de 2005. Neste processo, o MST contou com um amplo apoio de setores da igreja católica, sindicatos, ambientalistas e demais setores progressistas da sociedade civil.

O assentamento rural situa-se em uma das áreas de recarga do segundo maior manancial de água doce subterrânea do mundo – o Aquífero Guarani – e, por esta particularidade ambiental, tem sua proposta de produção baseada em princípios ecológicos e no sistema agroflorestal. Foram assentadas 550 famílias que hoje estão organizadas em

quatro movimentos sociais e áreas distintas. O assentamento rural que realizamos a intervenção denomina-se “Mário Lago”^{iv} e corresponde à área composta por 264 famílias.

O Setor de Educação realiza um conjunto de atividades, dentre elas, a organização do espaço/tempo próprio das crianças e adolescentes – denominado pelo MST de “Ciranda Infantil” – e a formação dos educadores responsáveis por esses espaços (MST, 2004). As Cirandas Infantis são práticas comunitárias de educação dos filhos dos assentados e acampados. Foram criadas em função da necessidade concreta de uma ação partilhada entre a comunidade e as famílias para apoiar a participação dos pais nas atividades do movimento e para promover um espaço que possibilite à criança o seu direito à educação e considere as especificidades da vivência da infância (MST, 2004). Dentre os objetivos das Cirandas Infantis (MST, 2004), destacam-se: a organização de atividades nas quais as crianças sejam sujeitos do processo; o desenvolvimento da cooperação de forma educativa que construa a vivência de novos valores sociais; a construção da identidade das crianças como membros do MST; a garantia da formação política e pedagógica permanente das educadoras e educadores infantis.

No assentamento Mário Lago, a Ciranda teve sua origem ainda na fase de ocupação da fazenda, em 2003. Nossa inserção no projeto ocorreu a partir de 2007. Em 2009, a Ciranda do “Mário Lago” foi denominada de Ciranda “Rumo à Liberdade”, após um processo de escolha de aproximadamente dois meses, promovido como parte das atividades de extensão do LAPSAPÉ e protagonizado

por crianças e jovens no envolvimento de toda a comunidade.

Os objetivos do MST em relação às propostas educativas das crianças dialogaram com nossos princípios teóricos e metodológicos e nortearam a atuação comunitária realizada como uma forma de compartilhamento da compreensão dos papéis dos educadores, dos membros do LAPSAPÉ e da promoção do espaço da infância no assentamento rural.

OS PRINCÍPIOS TEÓRICO-PRÁTICOS DA ATUAÇÃO

A atuação pelos membros do LAPSAPÉ na Ciranda Infantil “Rumo à Liberdade” foi baseada predominantemente nas áreas de conhecimento da Psicologia Social Comunitária e Psicologia do Desenvolvimento. Desde a Psicologia do Desenvolvimento, nossa atuação teve como fundamento teórico-metodológico a perspectiva histórico-cultural, de cunho vigotskiano, o que orientou nossa concepção de sujeito, de desenvolvimento humano, de práticas socioculturais e educativas e, conseqüentemente, das relações interpessoais em contextos situados, incluindo nossas relações com a comunidade. Mesmo reconhecendo as contribuições de autores da Psicologia Comunitária vinculados a diversas origens (Reich, Riemer, Prilleltensky, & Montero, 2007), as especificidades históricas e contextuais de nossa intervenção nos aproximaram dos referenciais latino-americanos. Dentre nossos princípios orientadores podemos destacar: a concepção de sujeito dramático e concreto (Vigotski, 2000); construção de um projeto que parte da demanda e da escuta da comunidade e a relação teoria e prática (Campos, 2007); a construção de uma relação horizontal

como princípio dialógico (Mayorga, 2007); o reconhecimento da responsabilidade da prática psicológica no processo de promoção da comunidade e a potencialização de processos sociais comunitários no território (Guareschi, 1996); o fortalecimento comunitário (Freitas, 2010; Montero 2006) e sua reflexão em consideração às relações geracionais; a contribuição ao empoderamento psicológico (Menezes, 2010); a continuidade das atividades objetivando a autonomia (Campos, 2007).

A concepção de sujeito dramático e concreto:

Vigotski (1996, 2000, 2006) nos permite pensar os processos de constituição da mente como necessariamente caracterizados pela complexidade das funções psicológicas e de sua relação originária no seio de sociedades determinadas, histórica e culturalmente situadas, em tempos e espaços específicos. Deriva deste entendimento uma concepção também complexa de sujeito, que interioriza as tensões vividas na trama social. O autor entende a personalidade por meio da metáfora do drama, que constitui o embate entre a razão e a emoção construído no jogo das relações sociais e dos papéis por nós vivenciados. Uma vez que são tensos e contraditórios esses papéis assim como as relações sociais que os constroem, também a personalidade desta forma se constituiria, abrindo espaço para a concepção do sujeito dramático (Vigotski, 2000).

A perspectiva histórico-cultural, neste trabalho, é posta em diálogo com a Psicologia Comunitária a partir de seu posicionamento como uma abordagem teórico-crítica, carregando, do ideário marxista, a proposta de que o psiquismo

se dá de forma contextualizada, histórica e dialética, e apontando para a necessidade de comprometimento com uma práxis de transformação da realidade (Ximenes & Barros, 2009). Essa abordagem é partilhada com outros autores da Psicologia Comunitária brasileira (Brandão & Bonfim, 1999).

Orientados por esta perspectiva, em nossa prática, a busca é sempre pelo encontro com o sujeito *complexo*, na dramaticidade da vida, e *concreto*, síntese de múltiplas determinações materiais e simbólicas. As identidades de cirandeiro e de assentado da reforma agrária são apenas algumas daquelas que compõem os sujeitos com os quais nos relacionamos, que dialogam, por exemplo, com suas identidades de filhos/filhas, esposos/esposas, pais/mães, membros de grupos religiosos, membros das classes desfavorecidas economicamente. É na trama desses papéis que os adultos incorporam a responsabilidade do conjunto da comunidade na participação da educação coletiva das crianças, a preocupação com a criança e sua formação como uma prática social compartilhada entre a família e o movimento social. Isto inclui confrontos, conflitos e desacordos, entre eles e consigo mesmos, promovendo movimentos de empoderamento ou de estranhamento no que se refere aos próprios papéis de educadores populares e de representantes do movimento social nesta tarefa. Concorre ainda com esta construção o fato de estarem construindo seus projetos de presente e de futuro buscando concretizar o assentamento em meio às inúmeras dificuldades materiais e ao tempo despendido na obtenção de renda para a sobrevivência. Neste movimento, ocorrem processos de desenvolvimento diversos (relacionais, intergeracionais, grupais, identitários),

caracterizados por idas e vindas, avanços e retrocessos, transformações e continuidades.

Desta forma, a atuação procura uma leitura atenta e constante do jogo dos papéis e do drama subjetivo dos participantes, a compreender as posições assumidas pelas e atribuídas às pessoas, marcadas por elementos afetivos, relações de poder, negociações carregadas de conflitos e permeadas por questões de gênero, classe e geração (Silva, 2003). Trata-se da leitura da qualidade concreta (Poltzner, 1998) e dramática do sujeito (Vigotski, 1929). É o sujeito na concretude viva, emergente, que se expressa na prática comunitária da Ciranda Infantil. Desde esta perspectiva, as dinâmicas em torno da mediação das crianças ao projeto de assentamento e aos princípios do MST ampliam-se para além de uma prática restritiva ao âmbito da educação; a formação de cirandeiros ultrapassa os limites de um projeto de formação de educadores populares. Este processo ganha sentido apenas no conjunto da vida dos assentados, no projeto do assentamento, nas práticas e expectativas educativas que vinculam as gerações naquele espaço e na luta cotidiana para a sobrevivência e para a melhoria das condições de saúde, educação, habitação e sociabilidade da comunidade. O trabalho busca refletir com os próprios assentados esse processo, de forma a trazer para a consciência os constrangimentos e, principalmente, a identificação das potencialidades de suas ações e das ações com as crianças e adolescentes, de modo a também implicá-los e reconhecê-los como sujeitos ativos, ligados intergeracionalmente na construção da proposta do assentamento.

Além deste papel mediador, as ações educativas dos cirandeiros também foram concebidas como uma prática social mediadora da relação das crianças com o assentamento, ou seja, de apropriação de signos, de inserção no mundo mediada por diversos outros, de vinculação e pertencimento a um grupo cultural e, conseqüentemente, de apropriação de formas de pensar, sentir e agir próprios daquele grupo. São compreendidas como práticas de constituição de subjetividades e poderiam ser chamadas de coeducação pelo caráter de troca que as caracterizam. Em torno dessas práticas, orbitam significações, valores, projetos de sujeitos e de sociedades em disputa. Olhar para elas é colocar em relevo os processos relacionais e de desenvolvimento entre pessoas de diferentes gerações ou coetâneos. Elas próprias caracterizam-se como elementos importantes na composição de uma situação social de desenvolvimento (Vigotski, 2006) para crianças e adultos; comportam aspectos afetivos, motores, cognitivos, assim como intencionais ou não; conformam-se como um sistema de relações entre o sujeito e a realidade, com peculiares e especificidades nos diferentes períodos do processo de desenvolvimento.

Do ponto de vista metodológico, esses entendimentos implicam em iniciar o trabalho com as seguintes análises: do contexto da comunidade e do grupo; do cruzamento das histórias que compõem aquele socioambiente, articulando a história de vida dos sujeitos, a história do território (assentamento rural) e do movimento social (MST) e a relação entre essas linhas históricas. Esse processo de análise histórica (diacrônica) e contextual (sincrônica) foi feito a partir de muitas visitas à comunidade em diferentes momentos da vida social, de entrevistas

com os assentados acerca de suas histórias de vida e do território ocupado, de leituras de documentos produzidos pelo movimento social. Ao longo de toda a intervenção e, principalmente, em momentos de início e de avaliação das atividades (que ocorriam conjuntamente com os assentados ao final de cada semestre), foram analisadas, em relação com as possibilidades e potencialidades para o trabalho coletivo com as crianças, as configurações subjetivas concretas dos assentados, o drama complexo em que se encontravam em cada momento na trama afetivo-cognitiva dos diferentes papéis.

A construção do projeto a partir da demanda e da escuta da comunidade e a relação teoria e prática:

A prática de contribuição na formação dos Cirandeiros para a atuação junto aos direitos das crianças da comunidade do Assentamento Rural "Mário Lago" foi permeada pela escuta dos atores sociais, de seus desejos, necessidades, projetos e escolhas enquanto um coletivo, na busca de uma compreensão integral do sujeito e de suas demandas. A atuação só tem sentido se opor-se a um pacote pronto de conteúdos e técnicas. Trata-se de uma ação formadora negociada com os envolvidos, em que a partir de suas concepções compreende-se o lugar por eles ocupado na comunidade. Por meio dessa forma de atuação, que focalizou a participação ativa com ênfase no desejo e na voz dos participantes em todos os processos, privilegiou-se a valorização das competências, capacidades e potencialidades dos membros daquela comunidade (Menezes, 2010). A intervenção nesta perspectiva se orienta a partir de uma práxis comunitária na qual teoria e prática são entendidas como indissociáveis (Campos, 2007). Os

conhecimentos dos universitários e dos assentados de reforma agrária dialogam com o objetivo de potencializar a prática de ambos, da qual advêm novos saberes e perguntas que, por sua vez, orientarão outras intervenções e reflexões. Este princípio traduziu-se em estratégias metodológicas de planejamento inicial das atividades, realizado coletivamente por meio de dinâmicas que exploravam a dialogia da interação grupal, além da definição de prioridades que articulavam as atividades das crianças com a pauta do assentamento e do MST. As reuniões periódicas mantinham em constância a preocupação quanto à adequação das atividades às demandas dos assentados.

A construção de uma relação horizontal como princípio dialógico:

Os contratos estabelecidos nas conversas iniciais e renegociados ao longo de toda a atuação buscaram intencional e, portanto, conscientemente, a manutenção de uma relação que questiona os poderes atribuídos social e historicamente cada papel dos participantes: adultos assentados; adultos da Universidade; crianças e adolescentes assentados. Esses papéis são significados por questões de classe e etárias, por relações entre o saber popular e o saber acadêmico. A consciência desta distinção e de sua tensão na construção da relação, antes de ser negada, era objeto das conversas entre assentados e membros do nosso grupo. A horizontalidade, contudo, foi entendida como um desafio e como uma utopia orientadora da inserção no campo, de forma a superar o “pseudodiálogo” (Mayorga, 2007). As concepções sobre as formas de cidadania ou emancipação foram construídas conjuntamente durante o processo de nossas práticas. Por outro lado, não foram negadas as

diferenças existentes entre os universitários e assentados. Ao contrário, tal diferença foi problematizada para potencializar a ação coletiva e superar instantes em que a relação de poder poderia estar centrada no nosso grupo.

O reconhecimento da responsabilidade da prática psicológica no processo de promoção da comunidade:

A atuação comunitária em um espaço e tempo determinados necessariamente implica em responsabilidades éticas e profissionais (Guareschi, 1996), com os adultos e as crianças. A promoção da comunidade se realizou pela coconstrução dos saberes e práticas e por um posicionamento de desconstrução de hierarquias, sociais ou etárias. Este duplo posicionamento problematizou a comunidade como um espaço em que os conflitos são também atravessados por questões etárias, por relações de poder diferenciadas entre adultos e crianças. Esse princípio exigiu métodos: para explicitar os determinantes culturais que impedem que as crianças sejam compreendidas como parte fundamental na construção da comunidade e do espaço do assentamento; para questionar e refletir sobre as práticas dos assentados na relação com as crianças. Jogos, histórias e dramatizações foram construídos para essa atividade reflexiva da própria práxis. A promoção da comunidade, desde uma perspectiva etária, passou a ser também um discurso dos assentados que começaram a defender junto a outros setores do assentamento que o empoderamento dos sujeitos no assentamento deve ocorrer independentemente do grupo geracional ao qual fazem parte.

O fortalecimento comunitário:

Partimos da definição de Montero (2006) para quem o fortalecimento comunitário implica a construção conjunta de “capacidades e recursos para controlar sua situação de vida, atuando de maneira comprometida, consciente e crítica, para conseguir a transformação de seu entorno segundo suas necessidades e aspirações, transformando ao mesmo tempo a si mesmos” (p. 72, tradução nossa). A partir também do diálogo com os princípios de fortalecimento propostos por Freitas (2010), nas intervenções, há uma preocupação constante com: a construção partilhada do sentimento de pertencimento e de comunidade; a sensibilidade e a conscientização dos determinantes sócio-políticos da situação vivida; o posicionamento crítico e histórico frente ao mundo, às relações rural-urbano e às relações geracionais, identificando os determinantes estruturais e conjunturais de sua condição; a capacidade de traduzir este posicionamento crítico em ações efetivas em direção da transformação numa perspectiva coletiva; a busca e o desenvolvimento de estratégias nas intervenções comunitárias que tragam resultados para as crianças, e não apenas individuais ou para os adultos. A estratégia inicial e permanente foi o forte investimento na construção de vínculos de confiança e na explicitação constante de nossos posicionamentos, o que caracterizou o desafio ético de conciliar a aproximação do grupo e a construção de uma relação pautada na sinceridade e na explicitação dos papéis inconciliáveis de assentados da reforma agrária e de membros do nosso grupo, de adultos e crianças.

Contribuição ao empoderamento psicológico:

O empoderamento é entendido como um desenvolvimento interrelacionado das capacidades de autoaceitação e autoconfiança, compreensão social e política, e de envolver-se significativamente no controle de recursos e decisões de sua comunidade (Menezes, 2010). Na vivência prolongada com os assentados, o fortalecimento da identidade de educador popular atuou em outras esferas da vida afetiva dos sujeitos. Isto se deu como uma produção paulatina, verificável nas verbalizações dos assentados que começaram a agregar, nas apresentações de si mesmos, a identidade de educador. Também testemunharam transformações ocorridas em seus papéis e relações familiares, decorrentes deste fortalecimento, objeto da ação comunitária.

A continuidade das atividades objetivando a autonomia:

O desenvolvimento da autonomia (Menezes, 2010) foi buscado considerando o aspecto intergeracional do grupo com o qual trabalhamos, ou seja, tanto dos adultos para atuarem na Ciranda Infantil com as crianças como na construção de estratégias de empoderamento das crianças para que sejam protagonistas em processos de reivindicação de políticas públicas e de melhoria do assentamento. Campos (2007) defende que a problemática central da psicologia comunitária é a transformação de indivíduos em sujeitos. Ou seja, as práticas nesse campo visavam potencializar a autonomia, a conscientização e a capacidade de atuar dos sujeitos (individuais e coletivos, adultos e crianças) em relação às suas condições de vida e, principalmente, em relação à nossa atuação. As atividades com o grupo de assentados adultos foram

mudando ao longo do tempo, em direção a maiores graus de organização e ação autônomas e autogestionárias, as quais pudessem sustentar suas práticas e reflexões na ausência de nosso grupo de psicólogos e universitários. A própria relação autonomia-dependência foi pautada em alguns momentos da intervenção, em particular quando, a partir de algum afastamento do grupo, as atividades com as crianças deixavam de ocorrer ou aconteciam com pouca reflexão e planejamento.

A ATUAÇÃO COMUNITÁRIA NA CIRANDA INFANTIL “RUMO À LIBERDADE”

A atuação, ocorrida de forma continuada, de 2007 a 2102, aconteceu basicamente aos sábados, com periodicidade semanal, em encontros na área coletiva do assentamento, na maioria das vezes no período da manhã. Ao longo dos anos, participaram de cada encontro, em média, cinco profissionais da psicologia / membros da Universidade, 10 cirandeiros e em torno de 40 crianças e adolescentes de 3 a 17 anos de idade. Os encontros possuíam uma natureza não obrigatória sendo que a maioria das crianças e adolescentes tinha uma frequência ativa e alguns participavam mais de determinados períodos. O tempo era dividido em atividade planejada e livre, salientando-se, contudo, que as crianças não necessariamente eram cobradas para realizar as atividades planejadas, o que lhes dava alguma margem de autonomia para construir também alternativas no caso de não quererem participar das propostas estruturadas pelos adultos.

Ao longo dos anos, a atuação foi desenvolvida por meio de diferentes formatos bem como pela diversificação de atividades e temáticas. Essas adequações

foram feitas como resultado de uma ação organicamente vinculada às mudanças das demandas dos adultos e das crianças, à medida que a prática se desenvolvia. Apesar das diferentes configurações, a metodologia contava sempre com uma estrutura básica que procurava atender às atividades: formativas dos assentados; *com* as crianças e *das* crianças; de formação dos membros do LAPSAPÉ.

As atividades com os assentados, partindo da reivindicação para se formarem como educadores populares, buscaram construir um caminho de gradativa aquisição de autonomia para o trabalho com as crianças, modificado sempre que havia uma expressão da confiança em si mesmos. A construção desta identidade precisava acontecer, uma vez que alguns assentados, com pouco domínio da leitura e da escrita, viam-se como incompetentes para mediar, no tempo e no espaço, as ações coletivas com as crianças. Três grandes momentos podem ser identificados no processo das atividades com os assentados.

No desenho inicial, as atividades eram feitas apenas com os adultos, que acreditavam ser necessária uma aproximação primeira com conteúdos relativos à infância^v para somente depois “colocarem tudo em prática”. Neste período, não articulavam as atividades formativas com aquelas que já desenvolviam com as crianças desde o início do assentamento. A problematização deste modelo que separa a teoria e a prática, feita com os assentados, com o tempo, somou-se ao desejo, por eles manifestado, de uma ação direta com as crianças – um indício do embrião da identidade de educador.

Posteriormente, quando já se sentiam responsáveis pela realização dos

encontros com as crianças de modo a articular o momento formativo e o momento com as crianças, o investimento dos encontros priorizou as propostas para as crianças na Ciranda e a sistematização de um projeto que assumisse uma concepção de infância e de criança na comunidade; isto conduziu às discussões sobre as condições concretas das crianças na Ciranda no assentamento e o espaço que a comunidade desejava-lhes construir. Também foram discutidas temáticas que abordavam situações de preconceito às quais os assentados e as crianças eram submetidos fora do assentamento, responsabilizando-os para um trabalho de modo a fortalecer as identidades das crianças para o enfrentamento e a superação destas situações. Foi destacado o preconceito sofrido no contexto escolar pelas crianças, que adotavam medidas para disfarçar as marcas de terra do trecho de casa para a escola. A temática do preconceito ganhou espaço quando as crianças do assentamento começaram a apresentar problemas na relação com outras crianças na escola e desenvolviam estratégias individuais para enfrentar situações do estranhamento do outro: choro; carregar sapatos adicionais para serem trocados quando chegava à escola; uso de sacos plásticos nas pernas; apelo ao confronto físico. Reações que, por vezes, buscavam um distanciamento da identidade de Sem Terra e, por outras, procuravam mantê-la e defendê-la. Nesta etapa, que durou aproximadamente de 2009 a 2010, temas relativos ao protagonismo infantil foram introduzidos nos encontros de discussão com os assentados adultos e com as crianças. As iniciativas de práticas coletivas de escuta das crianças sobre situações vividas na escola e sobre a própria Ciranda – como, por exemplo, a

promoção de assembleias e reuniões específicas sobre essas questões com as crianças – foram fomentadas na atuação com os assentados e acompanhadas por nosso grupo.

Por fim, como um terceiro amplo momento das atividades com os adultos, já entre 2011 e 2012, as necessidades de incorporação da criança ao projeto agroflorestal do assentamento traduziram-se na escolha deste modelo de produção como o eixo norteador das ações. Foi construído um projeto de criação de um espaço coletivo de cultivo por meio do sistema agroflorestal, especificamente para o manejo das crianças e adolescentes, procurando envolver profissionais da área agrícola e ambiental, especialistas neste tipo de manejo. Essa escolha sinalizou para uma integração das crianças como sujeitos do assentamento, possível de ser feita apenas porque já estava atrelada a uma concepção de criança como parte de um grupo. No processo de construção de si como educadores populares, a aproximação sucessiva, provocada pelas atividades crítico-reflexivas, produziu um olhar nos adultos que fortaleceu as proposições gerais do movimento social ao qual pertencem (MST), de inserir as crianças nas pautas de reivindicação do movimento e de melhorias das condições de vida no assentamento. Nesse período, foram intensificadas atividades de reivindicação do MST, cruzando as ações e os conteúdos da produção conjunta do espaço de formação da Ciranda com as ações que realizavam como membros do movimento social. Do ponto de vista do lugar da criança na Ciranda, introduziram, de forma ainda incipiente, a função do que denominaram de “Cirandeiro Mirim”, distribuindo parte das responsabilidades

dos educadores para as crianças na condução da própria Ciranda.

Em todos os momentos, uma estrutura básica também era seguida: levantamento no início do semestre das demandas, dificuldades, potencialidades e desejos de ação com as crianças; desenvolvimento dos encontros com as crianças por meio de diferentes recursos; reuniões de avaliação do trabalho, principalmente ao final do semestre, com indicações para o semestre seguinte e com questionamentos sobre os caminhos da atuação, sobre os papéis de cada um e sobre as relações de dependência/autonomia em relação às nossas ações. Todas as atividades, do planejamento à avaliação, implicavam em construir e operar com instrumentos e signos diversos, a fim de fomentar e de configurar uma base comum de conversa e de troca. Recursos expressivos variados foram explorados, por exemplo: material gráfico, dramatização, leitura e confecção de textos ou portadores de texto, criação de estórias coletivas, confecção de cartas, confecção de objetos a partir de elementos naturais, recursos fotográficos, jogos criados com objetivos específicos, uso de bonecos, tapetes e objetos não estruturados. A ação privilegiou, portanto, a multiplicidade de linguagens, as diversas dimensões expressivas e possibilidades participativas dos sujeitos envolvidos.

As atividades com as crianças tinham como eixo central a ludicidade e buscavam trazer para a Ciranda temas relativos ao assentamento e às suas vidas, objetivando fundamentalmente que se apropriassem dos espaços, tempos e relações do assentamento. Também o trabalho com múltiplas linguagens foi uma estratégia utilizada no engajamento

das crianças nas atividades planejadas. Os recursos para as ações com as crianças foram: desenho; dramatização; plantio de árvores; escrita de cartas; leitura de histórias e poesias; exibição de filmes; jogos; modelagem com argila; brincadeiras com brinquedos e objetos da natureza; construção de brinquedos e objetos a partir de materiais reciclados.

As atividades podem ser consideradas de dois tipos: aquelas circunscritas ao espaço da Ciranda; e aquelas destinadas a articular as crianças às ações do movimento social e do assentamento. No primeiro tipo, que concentra a grande maioria das atividades, em cada encontro, temáticas eram propostas por meio de algum recurso ou linguagem, visando fortalecer as identidades pessoais e coletivas e promover o desenvolvimento das crianças em suas múltiplas dimensões. Compunham os conteúdos das atividades temas como: a descoberta da história de denominação dos núcleos onde moravam as crianças; vivências de preconceito; as minas de água no assentamento e problemas relativos ao seu uso; agrotóxico e produção agroecológica; riqueza ambiental no assentamento; sistema agroflorestal; espaços do assentamento; espaços da criança no assentamento. No segundo tipo, as atividades eram principalmente realizadas de modo a articular a Ciranda às ações de reivindicação do assentamento e à pauta local e nacional do MST, na linha de empoderamento das crianças e de sua construção como sujeitos políticos. Nesses momentos, as atividades eram planejadas para que a presença e a voz das crianças, de alguma forma, se fizessem presentes nessas manifestações. Como exemplo, podemos citar: elaboração de cartas de reivindicação e panfletos sobre as

condições do assentamento; desenhos e redações como pressão para a construção da escola no assentamento; elaboração de músicas e de teatro para apresentação da Ciranda em atividades coletivas do assentamento; registro fotográfico do assentamento para exposição na cidade. As cartas foram levadas por crianças e adolescentes, acompanhadas dos adultos, à Prefeitura Municipal, à Promotoria de Justiça, à agência financeira responsável pela liberação dos créditos da reforma agrária para a produção e para a construção das casas. Algumas das demandas expostas pelas crianças nas cartas, por exemplo, foram: necessidade de instalação de energia elétrica nas ruas e casas do assentamento; necessidade de construção de cisternas e fossas sépticas; entrega de liberação de material para construção das casas; melhoria do transporte escolar e da estrada no assentamento. Algumas dessas reivindicações reproduziam as pautas dos adultos, mas eram trazidas pelas crianças como uma ausência compartilhada com o conjunto dos assentados, que afetava profundamente suas vidas. Outras reivindicações eram próprias do mundo das crianças e adolescentes, como a construção de um parque infantil, de um campo de futebol e de melhor estrutura no ponto do transporte escolar para se protegerem da chuva e do sol.

Em uma das atividades, as cartas foram redigidas como convite para que os moradores da cidade fossem conhecer o assentamento e foram entregues às crianças que estavam em um parque público municipal localizado na área urbana. Em relação à construção da escola, durante muitos anos, o tema foi pauta do assentamento “Mário Lago” e dos outros três assentamentos junto aos órgãos governamentais. As crianças, que

são transportadas todos os dias para as escolas da cidade, foram incluídas neste processo, tanto para compreender a discussão que os adultos faziam em torno da escola como para manifestar aos adultos a escola que gostariam que fosse construída no assentamento. Uma das cartas foi entregue ao Ministério Público, que mediava a definição da área de construção da escola. Instaurou-se uma agenda de luta pela inclusão de verba, no orçamento municipal, para a construção de escola no próprio assentamento.

As condições do transporte escolar também foram objeto de ação das crianças com os adultos, cujas manifestações foram levadas ao Conselho Municipal de Educação^{vi}, ganhando visibilidade na mídia local (imprensa escrita e televisiva). Algumas destas reivindicações foram conseguidas na ação continuada de luta do coletivo do assentamento, por exemplo, a conquista de melhores condições dos veículos para o transporte escolar e a contratação de adultos assentados para acompanhar o trajeto entre o assentamento rural e a escola, visando a segurança e o conforto das crianças no trajeto. Foi também realizada uma atividade de fotografia para que as crianças registrassem as imagens que gostariam de apresentar em uma exposição na cidade. Nessa ocasião, uma das fotos apresentava o poste de energia, acompanhada da fala de que estavam contentes com aquela conquista do assentamento. Outras reivindicações, contudo, não tiveram sucesso; a construção da escola no assentamento continua ainda um sonho para as crianças e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caráter prolongado de inserção na comunidade investiu na atuação com foco

no processo mais do que no resultado, sendo este um desdobramento da contínua reconstrução da vida comunitária e das demandas que se modificavam na medida em que determinadas conquistas eram alcançadas e o cenário socioambiental se transformava. Durante tal processo, foi possível verificar, por diferentes manifestações e indícios, a potencialização do espaço social comunitário, segundo a concepção de Guareschi (1996). As transformações processuais relacionadas a essa potencialização são relativas: à construção da identidade dos cirandeiros; à apropriação que as crianças fizeram da Ciranda; à participação das crianças na conquista de melhorias do assentamento; ao papel dos membros da Universidade.

A promoção da relação intergeracional ocorrida na Ciranda e da interação de crianças de diferentes idades impôs desafios para as propostas formativas e para a construção das identidades de educadores (adultos assentados), de membros de um movimento social de luta pela terra (crianças) e de supostos formadores (membros da Universidade), constituindo uma ambiência de trocas e aprendizados cujas hierarquias de saber ou etária foram radicalmente questionadas.

As ações da Psicologia nesta experiência potencializaram um convívio social comunitário dentro do assentamento rural, reiterando a perspectiva de promoção das novas ruralidades como espaço de vida (Carneiro, 2011). O principal objetivo foi contribuir para o fortalecimento do vínculo entre os sujeitos e o movimento social no qual eles militam e com a comunidade na qual vivem. As relações ali estabelecidas –

mesmo permeadas por tensões e contradições – permitiram que adultos e crianças, a partir da reconfiguração das subjetividades e considerando as singularidades, pudessem protagonizar as ações coletivas, assim como o fortalecer suas atividades individuais e grupais por meio destas ações.

Dentre os resultados alcançados, destacamos crescente desenvolvimento e sensibilidade da comunidade para a questão da infância. Ao longo dessa trajetória, podemos acompanhar as diferentes formas com as quais a comunidade se relacionou com a questão e como constantemente pautou e lutou pela efetivação dos direitos das crianças, de proteção, educação e participação.

Durante muitos momentos, os assentados mencionaram a importância da atuação no interior da Ciranda e da vivência com os membros da Universidade como parte do empoderamento dos adultos e das crianças em relação à postura diante da defesa das políticas públicas para a infância, o que foi trabalhado ao longo dos encontros de formação e nas atividades com as crianças, por meio do desenvolvimento de sentidos ampliados sobre os direitos das crianças e adolescentes. Contudo, a inserção prolongada na comunidade, pela força que os vínculos construídos acabam assumindo, por vezes, comprometeu a leitura crítica que o lugar da Universidade permitiria trazer no diálogo com os assentados. As configurações das relações entre comunidade e Universidade, de longo prazo, poderiam ser objeto de pesquisas, uma vez que complexificam o fazer da Psicologia Comunitária a partir de demandas vinculadas a processos formativos, os quais necessariamente requerem um tempo prolongado para que

haja transformação nas práticas sociais e nas interações humanas.

Ressalta-se que nosso trabalho foi realizado em uma comunidade politicamente engajada, principalmente devido à história de participação no movimento social e à luta pela consolidação do assentamento rural de reforma agrária. Entretanto, nas avaliações conjuntas, concluiu-se que a intervenção do grupo contribuiu para o processo de empoderamento da comunidade na defesa dos direitos das crianças, seja pela oferta de conteúdos e repertórios, seja pelas transformações produzidas pelo processo e pelas dinâmicas grupais. Isso não significa dizer que as contradições e tensões foram superadas. A problematização da centralidade das atividades (se construídas predominantemente *com* as crianças, mais do que *para* ou *por* elas) ganhou espaço na medida em que avançava esse debate com os cirandeiros, evidenciando-se no plano discursivo; contudo, nem sempre se traduzia na sua efetivação em termos da organização das crianças e das relações com elas estabelecidas. Este ponto indica para a necessidade de pesquisas que investiguem as dinâmicas sociais comunitárias que dificultam a construção de novas relações com as crianças e do reconhecimento de sua constituição como sujeito do espaço em que habitam. Pode estar em jogo, neste processo, a produção de uma dicotomia entre os direitos de proteção e de participação das crianças, assim como concepções unidirecionais de socialização e de inserção da criança no seu grupo sociocultural.

Também as transformações nos papéis dos membros do LAPSAPÉ foram intensas, desde o necessário

aprofundamento nas questões relativas ao rural brasileiro à construção de recursos materiais mediadores das interações com os assentados, adultos e crianças. Compondo a atuação, além da presença na Ciranda, participamos de eventos diversos do assentamento, como: assembleias gerais; atos coletivos e reuniões de organização sobre a homologação dos lotes do assentamento e sobre a assinatura do termo de ajustamento de conduta, que definiu o sistema agroflorestal como um dos pilares da produção no local; festividades e comemorações; reuniões com os assentados nas negociações com os órgãos governamentais, no atendimento aos direitos das crianças à educação de qualidade, principalmente no que se refere à demanda pela escola naquele território, às condições do transporte escolar e à obtenção de vagas das crianças em creches e pré-escolas. Vivenciar essas experiências com os assentados auxiliou na ampliação da compreensão sobre os sentidos da comunidade e sobre o papel e importância da Ciranda na construção do assentamento e na vinculação intergeracional que ali ocorre.

Essa experiência de atuação comunitária acrescentou ainda muitos desafios aos modos como trabalhávamos em organizações urbanas, a demandar um constante processo de reflexão sobre o papel e os limites da nossa atuação, além da leitura acurada e da análise sensível na avaliação e reorganização de nossas ações de acordo com o momento vivenciado na comunidade, com os adultos, as crianças e com o movimento social. A imbricação de muitos dos pressupostos por nós adotados com os pressupostos do próprio movimento social, dificultam uma avaliação precisa sobre o papel da intervenção junto às ações naquela

comunidade assentada. Pereira e Guzzo (2014), também em trabalho realizado com crianças em assentamento de reforma agrária, convocam os profissionais a ocuparem tais espaços para a construção de práticas de conscientização e fortalecimento comunitário, mas, ao mesmo tempo, sinalizam como, muitas vezes, essas ações são avaliadas como *militância* e não como trabalho profissional. Esta questão aponta para o tênue limiar que se estabelece na ação da Psicologia Comunitária de cunho transformador com as identificações hegemônicas que circulam no imaginário social acerca dos grupos que politizam suas causas e demandas. Esse aspecto comporta problematizações que merecem investimentos futuros, a problematizar tanto as forças externas que atuam no julgamento da ação dos psicólogos como as tramas que se estabelecem entre eles e as pautas das comunidades vinculadas a movimentos sociais. De qualquer forma, podemos verificar que foi exatamente a junção de ambos os sujeitos, cimentada pelo compartilhamento de posicionamentos e pelo reconhecimento de lugares e funções distintas, que auxiliou a construção de um vínculo que serviu de fonte para a criação de espaços de potência e de nossa intervenção na busca de um papel de facilitador, que deu suporte à participação e ao protagonismo dos membros da comunidade, elementos característicos do fazer na Psicologia Comunitária (Menezes, 2010).

A intervenção descrita e analisada permite a reflexão sobre as potencialidades do trabalho da Psicologia Comunitária em comunidades rurais desfavorecidas economicamente, como um importante mediador da promoção da luta pelos direitos sociais básicos. A precariedade da oferta de serviços, assim

como a lentidão no processo da reforma agrária, produz um permanente estado de luta, a demandar constantemente energias dos assentados na organização da comunidade para a defesa dos direitos coletivos. Este aspecto concorre com as demandas da vida diária, com a necessidade de buscar alternativas para a sobrevivência e com as expectativas de construção de novas relações geracionais e com o ambiente natural, constituindo uma situação dramática que submete os assentados a processos bastante desgastantes pessoal e coletivamente, física e mentalmente. Nesse sentido, aponta-se para a necessidade de políticas públicas que favoreçam o trabalho do psicólogo em equipes multiprofissionais que atuem em serviços de atendimento básico a esta população, por meio de políticas de educação (escolas nos assentamentos rurais), saúde (unidades de estratégia de saúde da família) e assistência social (centros de referência, fortalecimento de cooperativas e centros comunitários, por exemplo). A presença desses equipamentos na comunidade poderia produzir ações integradas e garantir o acesso aos direitos sociais básicos, como os citados neste trabalho, por exemplo, relacionados à infraestrutura, transporte e vagas em escolas próximas de casa. Além disto, a intervenção relatada aponta para a necessidade de investigações futuras nesses contextos, de modo a explicitar as demandas próprias e específicas dessas localidades para a Psicologia Comunitária e os efeitos da ausência das políticas públicas na organização subjetiva de suas populações e grupos etários. Por outro lado, também é necessária a investigação dos efeitos psicológicos de políticas específicas para essas populações de forma a evidenciar possíveis processos de

guetização e discriminação que as próprias políticas poderiam causar. É sabido que as políticas públicas podem ser elas mesmas produtoras de processos de exclusão.

Nossa atuação conduziu os princípios da Psicologia Comunitária para um campo de diálogo com as ações educacionais, geracionais e etárias, historicamente marcadas por hierarquias que desconsideram a criança como sujeito. Tal perspectiva nos leva a compreender a contribuição de nossa atuação nos avanços comunitários nessas áreas, inclusive na compreensão da dimensão ética e relacional desta prática em psicologia (Montero, 2008). Esses desafios representam reflexões que corroboram com Montero (2008) no que se refere à Psicologia Comunitária não apenas como um modelo de intervenção, mas como uma práxis de reflexão crítica sobre a participação em um momento da comunidade, como coconstrutora de propostas de transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brandão, I. R. & Bomfim, Z. A. C. (org.) (1999). *Os Jardins da Psicologia Comunitária*. Fortaleza: Pró-Reitoria de Extensão da UFC, ABRAPSO.
- Campos, R. H. F. (2007). Introdução: Psicologia social comunitária. In: Campos, Regina Helena de Freitas Campos (org.) *Psicologia Social Comunitária: Da solidariedade à autonomia*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carneiro, M. J.. (org.). (2011). *Ruralidades contemporâneas: Modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ.
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). *Referências técnicas para atuação das(os) psicólogas(os) em questões relativas a terra*. Brasília: CFP.
- Cruz-Souza, F. (org.). (2011). *Desarrollo rural y sostenibilidad: Estrategias y experiencias en España y Brasil*. Palencia: Pais Romanico.
- Firmiano, F. D. (2009). *A formação cultural dos jovens do MST: A experiência do assentamento Mario Lago, em Ribeirão Preto*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara.
- Freitas, M. F. Q. (1996). Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia (social) comunitária: Práticas da psicologia em comunidade nas décadas de 60 e 90, no Brasil. In: R. H. F. Campos (org.) *Psicologia social comunitária: Da solidariedade à autonomia* (p. 54-80). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freitas, M. F. Q. (2010). Prefácio. In: I. Menezes. *Intervenção comunitária: Uma perspectiva psicológica* (pp. 9-28). Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Guareschi, P. A. (1996). Relações Comunitárias – Relações de dominação. In: R. H. F. Campos (org.) *Psicologia Social Comunitária: Da solidariedade à autonomia*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. (2015). *Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária*. Fonte: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária: http://www.incra.gov.br/reforma_agraria. Acesso em 27 jul 2015.

- Lane, S. T. M. (1996). Histórico e fundamentos da Psicologia Comunitária no Brasil. In: R. H. F. Campos (org.). *Psicologia social comunitária: Da solidariedade à autonomia* (p. 17-34). Petrópolis: Vozes.
- Leite, S. (2012). Crédito rural. In: R. S. Caldart; I. B. Pereira; P. Alentejano & G. Frigotto (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (p. 170-178). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Leite, J. F. & Dimenstein, M. (2013). *Psicologia e contextos rurais*. Natal: EDUFRN.
- Leite, S.; Heredia, B.; Medeiros, L.; Palmeira, M. & Cintrão, R. (2004). *Impactos dos assentamentos: Um estudo sobre o meio rural brasileiro*. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura - Núcleo de Estudos Agrários do Desenvolvimento Rural.
- Mayorga, C. (2007). Revisitando a pedagogia do oprimido: contribuições à psicologia social comunitária. In: C. Mayorga & M.A.M. Prado (org.). *Psicologia social: Articulando saberes e fazeres*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Menezes, I. (2010). *Intervenção comunitária: Uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Montero, M. (2006). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedade*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2008). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2004). *Caderno de Educação nº 12*. Educação Infantil. Brasília: MST.
- Pereira, M. L. M. & Guzzo, R. S. L.. (2014). Ciranda Infantil, a educação das crianças "Sem-Terrinhas": Um desafio à Psicologia. *Anais do XIX Encontro de Iniciação Científica*; ISSN 1982-0178.
- Politzer, G. (1998). *Crítica dos fundamentos da Psicologia: A Psicologia e a Psicanálise*. São Paulo: Editora UNIMEP.
- Reich, S. M.; Riemer, M.; Prilleltensky, I. & Montero, M. (orgs.) (2007). *Internacional community psychology: History and theories*. New York, USA: Springer.
- Sawaia, B. B. (2007). Comunidade: apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. In: R. H. F. Campos (org.). *Psicologia Social Comunitária: Da solidariedade à autonomia*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva, A. P. S. (2003). *(Des)continuidade no envolvimento com o crime: Construção de identidade narrativa de ex-infratores*. São Paulo: IBCCRIM.
- Silva, A. P. S. (2014). *Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Socioambiental: Interface a partir do contexto rural*. Relatório final de Pós-Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo – IPUSP.

Vigotski, L. S. (1929). *Psicologia concreta do homem*. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, 21(71), 21-44.

_____. (1996). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2000). *A Formação Social da Mente*. 6ª edição. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (2006). *Obras escogidas IV: Psicologia Infantil*. Madrid: Visor y A. Machado Libros. (Original publicado em 1933).

Ximenes, V. M.; Barros, J. P. P.. (2006). Perspectiva Histórico-Cultural: que contribuições teórico-metodológicas podem dar à práxis do psicólogo comunitário? *Psicol. Argum.*, Curitiba, 27(56), 65-76.

NOTAS

ⁱ “Acampamento” e “assentamento” rural de reforma agrária são espaços/tempos que passam a compor de forma mais intensa o cenário rural brasileiro no final da década de 1980. O primeiro termo caracteriza a ocupação temporária de terras, organizada por famílias em um movimento social de luta pela terra, com o objetivo de conquistar a área. O segundo termo refere-se já à situação em que a terra foi legalizada para fins da reforma agrária.

ⁱⁱ O LAPSAPÉ, situado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP), foi criado em maio de 2015, resultado do desdobramento dos trabalhos do grupo até então denominado SEITERRA (Subjetividade, Educação e Infância em Territórios Rurais e de Reforma Agrária). A expansão da atuação em comunidades não apenas localizadas em áreas rurais e o interesse em uma perspectiva com influência dos debates da relação entre sujeitos, comunidade e questões ambientais impulsionou a criação deste Laboratório. Fazem parte do LAPSAPÉ alunos de graduação em Psicologia, de iniciação científica, mestrado, doutorado e psicólogos e pedagogos já formados pelo grupo.

ⁱⁱⁱ Os acampamentos e os assentamentos rurais vinculados ao MST estruturam-se em torno de setores e de uma coordenação geral. Os principais setores são: saúde; segurança; esporte, cultura e lazer; finanças; secretaria; educação; produção (Firmiano, 2009). Os membros dos setores e da coordenação geral estão subordinados às decisões da assembleia geral, realizada periodicamente. Além da organização social acima descrita, há a setorização relacionada à divisão espacial por meio de lotes individuais e de áreas coletivas, sendo que um conjunto determinado de lotes é considerado um núcleo, cada qual possuindo um representante na coordenação geral. Todas as representações são igualmente compostas por homens e mulheres.

^{iv} Mário Lago foi um intelectual marxista e artista brasileiro com expressão nacional, vinculado a um ideário de esquerda. É uma prática do MST nomear os territórios por eles ocupados com nomes de personalidades associadas às bandeiras dos movimentos populares.

^v Nesse primeiro momento, os temas abordados nos encontros basicamente trataram do resgate das brincadeiras na história de vida de cada um, do repertório de brincadeiras e da cultura popular na comunidade, além de discussões sobre infância e direitos da criança.

^{vi} Instância de definição das políticas públicas de educação, o Conselho Municipal de Educação é constituído por membros da administração pública indicados pelo poder público municipal e por representantes eleitos da sociedade civil e de entidades de classe vinculadas a área da educação.