UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Laura Luvison Méliga

Educação Infantil do Campo:

A educação das crianças pequenas nas proposições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Porto Alegre

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Laura Luvison Méliga

Educação Infantil do Campo:

A educação das crianças pequenas nas proposições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profª Drª Natália de Lacerda Gil.

Porto Alegre

2014

CIP - Catalogação na Publicação

Luvison Méliga, Laura
Educação Infantil do Campo: a educação das crianças pequenas nas proposições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra / Laura Luvison Méliga. -- 2014.
91 f.

Orientadora: Natália de Lacerda Gil.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Educação Infantil. 2. Educação do Campo. 3. Educação Infantil do Campo. 4. Educação não-formal. 5. Educação e Movimentos Sociais. I. de Lacerda Gil, Natália, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Às crianças pequenas, do campo e da cidade.

E aos adultos que lutam por um mundo (e uma escola) melhor para elas.

AGRADECIMENTOS

Embora o processo de pesquisa e escrita da dissertação seja em sua maior parte solitário, há aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para que ele fosse possível. Correndo o risco de não conseguir mencionar todos aqui, gostaria de agradecer a algumas pessoas e instituições importantes nessa trajetória:

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós Graduação em Educação, pela oportunidade concedida a mim de concluir o curso de mestrado em uma das universidades mais reconhecidas do país.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, por um ano de bolsa de estudos que permitiu que eu tivesse horas de trabalho dedicadas à pesquisa.

À minha excepcional orientadora Natália de Lacerda Gil, pela sabedoria compartilhada comigo, pela confiança no meu trabalho, e pela paciência e tranquilidade transmitida ao longo de todo o processo de pesquisa e escrita da dissertação. Nosso encontro nesta caminhada foi certamente o que me permitiu chegar até o final.

Aos meus colegas de pesquisa, por dividirem comigo as angústias e também as conquistas, lendo alguns dos meus textos e contribuindo para o aperfeiçoamento da escrita.

Às professoras e pesquisadoras Conceição Paludo e Maria Carmem Silveira Barbosa, pelas contribuições no momento da defesa do projeto e por aceitarem novamente o convite de compor a banca, me presenteando mais um vez com suas valiosas observações.

À professora e pesquisadora Fúlvia Rosemberg, pela inspiração diante da leitura de seus estudos e por aceitar também compor a banca para avaliação do trabalho final.

À querida amiga Michele Teixeira, que fez o possível para que eu pudesse ir à Brasília em um momento tão importante deste trabalho. E não mediu esforços para me ajudar em outras tantas ocasiões.

A todos os amigos e amigas que estiveram de uma forma ou outra partilhando comigo está caminhada, compreendendo minhas ausências e incentivando meu crescimento.

Ao companheiro Cristianderson, pelo incentivo incansável, pela escuta paciente e atenta, e por lembrar-me das coisas boas da vida nos momentos de angústia.

A minha mãe Idiana, e meu pai Laerte, por estarem sempre presentes nesta caminhada, demonstrando preocupação e carinho, e não poupando esforços para ajudar no que fosse preciso. Pelo incentivo de sempre, diante de todas as minhas escolhas.

Aos companheiros e companheiras do Levante Popular da Juventude, por me ensinarem tanto todos os dias, por me proporcionarem o encontro com a luta social, no campo e na cidade, e por compreenderem minha militância nem tão presente quando foi preciso.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pelos 30 anos de luta, pelo compromisso com uma educação mais humana e livre, e por permitir que eu transformasse meu olhar militante em um olhar pesquisador.

Por fim, a todas as crianças Sem Terra, simplesmente por existirem, e serem a semente de um sonho que está sempre a renascer.

RESUMO

A Educação Infantil do Campo vem se situando, como área de militância e pesquisa, na intersecção de outras duas áreas que construíram, até muito recentemente, trajetórias distintas: a *Educação Infantil* e a *Educação do Campo.* Ambas protagonizaram nas últimas décadas processos de lutas e conquistas no âmbito das políticas públicas de educação. Ainda assim, o compromisso do Estado brasileiro com as crianças pequenas de 0 a 6 anos, bem como com as populações camponesas, traduz-se em uma série de lacunas. Nesse sentido, a atenção institucionalizada às crianças pequenas do campo se constitui em uma das principais dimensões desta *ausência* de políticas e o cenário atual aponta para a consolidação do debate, político e acadêmico, em torno de uma *Educação Infantil no campo e do Campo*. Considerando a relevância da experiência dos movimentos sociais na construção das trajetórias que agora se encontram, os objetivos deste estudo se voltam à compreensão das concepções e práticas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no que diz respeito à organização da educação das crianças pequenas, tomando-a como a constituição de uma educação infantil própria dos sujeitos do campo. A metodologia utilizada na pesquisa sustenta-se principalmente na análise documental, tomando como referência três grupos de publicações do MST referentes à educação: os *Boletins da Educação*; os *Cadernos de Educação*; e a *Coleção Fazendo Escola;* como fontes complementares foram realizadas visitas a algumas Cirandas Infantis. A sistematização das análises está organizada em duas partes principais. Inicialmente, busca-se caracterizar as concepções de educação e infância no MST; em um segundo momento, a análise retoma a trajetória de constituição da escola moderna no Brasil, sugerindo a constituição da Ciranda Infantil do MST como projeto educativo contra-hegemônico. Por fim, procura-se visualizar o quadro das políticas públicas atuais para a infância e o campo, problematizando a consolidação de uma *Educação Infantil do Campo* e lançando alguns questionamentos frente aos direcionamentos das políticas públicas e as relações da educação infantil no MST diante deste cenário.

Palavras-chave: *Ciranda Infantil - Políticas públicas - Educação Infantil do Campo*

ABSTRACT

The Countryside Early Childhood Education comes to stand as an area of research and militancy at the intersection of two other areas that built until very recently, distinct trajectories: Early Childhood Education and Countryside Education. Both staged, in recent decades, processes of struggles and achievements in the field of public education policies. Still, the commitment of the Brazilian state with small children of 0-6 years as well as with the peasant population, can be translated into a significant number of gaps. In this sense, the institutionalized attention to the small peasant children constitutes one of the main dimensions of this lack of policies and the current scenario points to the consolidation of the debate, political and academic, around an Early Childhood Education *in* the countryside and *of* the countryside. Considering the relevance of the experience of social movements in the construction of those trajectories that are now together, the objectives of this study turn to understanding the concepts and practices of the *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST), with regard to the organization of small children education, taking it as the establishment of an early childhood education that is proper of the peasant population. The methodology used in the research is grounded mainly on documentary analysis, with reference to three groups of MST's publications about education: *Boletins da Educação*; *Cadernos de Educação*; and *Coleção Fazendo Escola;* complementary sources as visits to some Cirandas Infantis were performed. The systematization of the analysis is organized into two main parts. Initially, we seek to characterize the conceptions of education and childhood in MST; in a second stage, the analysis takes the path of construction of modern school in Brazil, suggesting the establishment of the Ciranda Infantil of MST as an educational counter-hegemonic project. Finally, we try to visualize the table of current public policies for children and countryside, discussing the consolidation of the Countryside Early Childhood Education and throwing some questions facing the directions of public policies and the relationships of early childhood education in the MST on this scenario.

Keywords: *Ciranda Infantil - Public policy - Countryside Early Childhood Education*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

COCEARGS – Cooperativa Central dos Assentamentos do Rio Grande do Sul

CONTAG - Confederação dos Trabalhadores da Agricultura

COOPAN - Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Santa Rita

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MEC - Ministério da Educação

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGEDU - Programa de Pós-Graduação em Educação

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RESAB - Rede de Educação no Semiárido Brasileiro

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. PRIMEIRAS PALAVRAS..... 10

1.1. O lugar da pesquisadora..... 13

1.2. O lugar da pesquisa..... 15

1.2.1. Educação do Campo: espaço de luta e produção de conhecimento..... 15

1.2.1.1. A Educação na agenda da luta camponesa..... 15

1.2.1.2. Surgimento e institucionalização da Educação do Campo..... 18

1.2.2. A Educação Infantil em debate..... 20

1.2.2.1. Educação infantil na pauta do MST..... 20

1.2.2.2. A Educação Infantil do Campo na pauta da política pública..... 22

1.3. A construção do objeto de pesquisa..... 23

1.4. Questionamentos, objetivos e metodologia: elementos para uma trajetória investigativa..... 27

1.4.1. As fontes documentais..... 28

1.4.2. Aproximação com a produção do conhecimento sobre o tema..... 31

2. EDUCAÇÃO E INFÂNCIA NO MST..... 34

2.1. Concepções fundamentais da Educação no MST..... 35

2.2. Constituição da infância Sem Terra..... 44

3. ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA MODERNA - DAS POLÍTICAS E SISTEMAS DE ENSINO AO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO..... 54

3.1. Ascensão do Estado moderno e consolidação da escola moderna no Brasil..... 55

3.2. A educação das crianças pequenas no Brasil..... 63

3.3. A organização da Ciranda Infantil na contramão da escola moderna 65

3.3.1. Os tempos, espaços e agrupamentos no cotidiano da Ciranda Infantil..... 68

3.4. As políticas públicas para a infância e o campo.....76

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....81

4.1. Retomando os primeiros passos: da necessidade à intencionalidade pedagógica..... 81

4.2. Desafios e perspectivas da educação infantil no MST..... 83

REFERÊNCIAS..... 87

Documentos consultados para a coleta de dados..... 89

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

Este trabalho se origina de uma série de encontros. Encontro da professora e aluna com a pesquisa. Encontro da militância social e política com o desafio da construção do conhecimento científico. Encontro da cidade com o campo e do Campo com a Educação Infantil. No ensejo de trajetórias distintas, esta escrita sistematiza reflexões acerca de um tema ainda pouco explorado pela academia, mas vivenciado desde sempre pelos sujeitos que o protagonizam.

Na atualidade do mundo ocidental, falar das questões sociais e das estruturas que movem a sociedade exige necessariamente que falemos da educação dos seres humanos. Da mesma forma, a temática da educação rapidamente remete à sua institucionalização, reconhecida principalmente pela instituição escolar. Ao buscar compreender a escola em sua construção social e histórica, é evidente o crescimento de sua complexidade, e o seu enraizamento enquanto estrutura fundamental do Estado e da organização social.

Na sociedade brasileira, a educação escolar é hoje representada pelos sistemas de ensino - municipais, estaduais e federais -, que dão conta da implementação do que compreendemos por Educação Básica, tanto pública quanto privada. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, a Educação Básica tem como primeira etapa a Educação Infantil, destinada às crianças pequenas de 0 a 6 anos[1]. O direito das crianças e de suas famílias ao acesso às instituições de Educação Infantil, e o dever do Estado para com a oferta desta modalidade de ensino, está garantido em uma série de documentos legais, desde, no mínimo, a constituição de 1988. O que por certo não significa que este acesso esteja garantido na prática a todos os cidadãos brasileiros.

Dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2012 *apud* Rosemberg, 2012) indicam que a taxa de frequência à escola de crianças entre 4 e 5 anos[2] não

[1]Embora a lei 11.274/2006, que institui a entrada das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, tenha modificado a idade oficial de atendimento da Educação Infantil para *0 aos 5 anos*, utilizarei ao longo de todo o trabalho a referência de *0 a 6 anos* ao falar das crianças pequenas da Educação Infantil, pelo fato de que muitas crianças de 6 anos, quando completos depois do mês de março, ainda frequentam as instituições de Educação Infantil.

[2] Considerado o público da Educação Infantil nos dados oficiais.

ultrapassa os 45%. Por ainda[3] não possuir caráter obrigatório, pode-se supor que uma parcela das crianças de 0 a 5 anos não estão na escola por opção da família. Mas a realidade também é que muitas crianças não têm acesso a estas instituições e por isso não as frequentam. Outro dado importante é que na área rural, esta taxa cai para 32%, o que significa que a falta de oferta de Educação Infantil, embora atinja de maneira significativa toda a população, é ainda mais grave quando se trata das crianças pequenas que moram no campo. Diante deste cenário, Rosemberg reflete que

> as políticas sociais para as crianças brasileiras são marcadas, então, por uma tensão entre uma legislação avançada que reconhece o dever do Estado frente aos direitos das crianças e um cenário de desigualdades no acesso ao usufruto das riquezas nacionais para diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno da cidadania de crianças de até 6 anos (2012, p. 16).

Para além desta realidade quantitativa, há ainda toda a série de fatores qualitativos que caracterizam a oferta de Educação Infantil, no campo e na cidade, e é sob este ponto de vista que este trabalho se situa. Pensar qualitativamente a instituição escolar precisa significar prestar atenção tanto às formas como a escola se relaciona com os sujeitos, quanto aos modos como os sujeitos e grupos sociais dão sentido à a escola. Este é o olhar que proponho a partir do exercício desta pesquisa. Olhar voltado aos sujeitos do campo, suas dinâmicas sociais e os modos como enxergam a criança, lidam com a infância e propõem o cuidado coletivo com elas. Mais especificamente, este trabalho se volta para a experiência de um grupo social, representativo de uma identidade camponesa, que não é única e está longe de ser generalizável, mas que traz elementos importantes na compreensão da realidade do campo e, neste caso, em especial da realidade das crianças pequenas: trata-se da experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST.

Os objetivos deste estudo, portanto, voltam-se à compreensão das concepções e práticas deste grupo social, o MST, acerca da educação das crianças pequenas, entendidas como aquelas que são o público alvo do que nosso sistema de ensino traduz por Educação Infantil. As ações da pesquisa passam por

[3] Utilizo esta expressão fazendo referência a Emenda Constitucional nº 59/2009, que declara obrigatória a frequência à escola a partir dos 4 anos de idade, ou seja, desde a Educação Infantil, mas que entrará em vigor somente em 2016.

reconhecer as trajetórias da escolarização e da educação das crianças, até caracterizar as formas como o MST constrói sua própria experiência de educação infantil, colocando-as em diálogo com a constituição da escola moderna ocidental e buscando apontar indícios da construção de um modelo de escola próprio dos sujeitos e crianças do campo, uma Educação Infantil *no* Campo e *do* Campo.

Ainda neste capítulo introdutório, busco situar os lugares de onde este trabalho se origina. O lugar da pesquisadora e as motivações que deram origem à pesquisa. O campo ou *os campos* de pesquisa em que se situa e os conhecimentos com os quais dialoga no decorrer das análises. Ainda, procuro descrever alguns percursos importantes, como a construção do objeto de pesquisa e a trajetória da pesquisa em si.

No segundo capítulo, inicio a sistematização das análises caracterizando dois aspectos elementares para a compreensão da experiência do MST em relação à educação infantil e às crianças pequenas: as concepções fundamentais de educação que o movimento formula no decorrer de seus 30 anos; e as concepções acerca da infância que vão sendo construídas a partir dessa experiência.

No terceiro capítulo, retomo o percurso de consolidação da escola seriada como modelo que homogeneíza as práticas escolares na modernidade. Nesse sentido, chamo a atenção para a trajetória da escola brasileira, destacando também os percursos da educação das crianças pequenas no Brasil. Em um segundo momento, busco situar nesse cenário o modelo de educação infantil vivenciado pelo MST, através das Cirandas Infantis, apontando os pontos de convergência e divergência para com a escola tradicional, através de alguns aspectos principais como a organização do tempo e espaço; os agrupamentos e as relações estabelecidas entres os sujeitos; e as atividades vivenciadas pelas crianças no cotidiano da Ciranda Infantil. Por fim, encerro as análises trazendo o diálogo da experiência do MST com as políticas públicas, buscando retomar alguns aspectos da agenda do Estado brasileiro para com as políticas educacionais, em especial as políticas de Educação Infantil e Educação do Campo, vislumbrando o cenário em que vem sendo construída a recente perspectiva de uma Educação Infantil do Campo.

As considerações finais buscam retomar as intenções inicias da pesquisa,

colocando-as em diálogo com as análises que o processo investigativo possibilitou. Além disso, procuro problematizar alguns dos desafios e perspectivas na educação infantil no MST, exponho outras considerações possíveis a partir da investigação realizada e lançando importantes questionamentos diante dos rumos da Educação Infantil do Campo na intersecção entre as proposições do Estado e a experiência do MST.

1.1. O lugar da pesquisadora

Para as crianças trabalhamos,
porque são elas que sabem querer,
porque as crianças são a esperança
do mundo. E queremos que nos
queiram, e nos vejam como coisa de
seu coração.

José Martí

É a partir do trabalho com as crianças que surgem as motivações e intenções desta pesquisa e, da mesma forma, é a partir de minha trajetória como professora que me circunscrevo como pesquisadora. Apresento, portanto, algumas considerações acerca de minhas vivências acadêmicas, profissionais e pessoais que estarão, de uma maneira ou outra, impressas nas reflexões, análises e considerações das páginas que se seguem.

Minha entrada na universidade esteve, desde o início, atrelada ao meu interesse pelo mundo do trabalho. Desde muito nova quis ser professora, e o curso de graduação, mais do que a possibilidade de estudar Pedagogia, foi para mim a porta de entrada para o trabalho com as crianças pequenas, a porta de entrada para a escola de Educação Infantil.

Nesse sentido, a pesquisa - a produção de conhecimento científico - surge sorrateira e silenciosa no decorrer de minha trajetória. Desde o segundo semestre da graduação, no ano de 2008, estive inserida no cotidiano da escola de Educação Infantil - como estagiária, auxiliar e depois professora - e não é preciso esconder que nunca me imaginei pesquisadora. Por muito tempo, inclusive, acredito não ter sido capaz de compreender o real sentido da pesquisa em Educação.

Mais do que o processo de construção de uma pesquisa, a entrada no mestrado e os dois anos de trabalho que agora culminam nesta dissertação, representaram, acima de tudo, minha autoconstrução como pesquisadora. Para além do caráter investigativo e de produção de conhecimento, esta trajetória está carregada de um caráter formativo que confesso nunca ter pensado em atribuir a um estudo investigativo.

Tendo em vista a significação que, em minha caminhada, o *ser professora* atribui ao *ser pesquisadora*, meus interesses de pesquisa acabaram por se voltarem aos elementos que me constituem pessoal e profissionalmente: as crianças pequenas e a escola organizada para elas. No decorrer de minha trajetória enquanto professora e aluna, sempre estive convencida de que o modelo de educação escolar que vivenciamos hoje, tanto na Educação Infantil quanto em outros níveis de ensino, já não responde - se é que um dia respondeu - às necessidades de crianças e jovens diante da construção de conhecimentos e aprendizagens acerca do mundo físico e da vida social. Da mesma maneira, convenci-me de que este modelo está longe de ser o único possível, e algumas boas experiências que tive na Educação Infantil me fizeram acreditar, de forma cada vez mais convicta, que é possível construir práticas escolares mais livres, mais humanas, menos homogêneas e padronizadas, menos absolutas e mais flexíveis.

Em 2012, pouco antes de minha entrada no mestrado, passei a militar mais organicamente próximo[4] aos movimentos sociais camponeses e desde fevereiro de 2013, atuo como professora de uma escola do campo[5]. Estas recentes transformações fizeram-me voltar o interesse também para educação das crianças camponesas, e é esta confluência de interesses e motivações que se materializa na construção desta pesquisa.

A proximidade com o objeto de estudo foi um dos elementos centrais na constituição desta trajetória. No entanto, fez-se necessário exercitar o distanciamento inerente ao caráter acadêmico do processo investigativo. Dessa forma, procurei trabalhar para que minha ligação com os movimentos sociais, e em

[4]No Levante Popular da Juventude, movimento social que atua em articulação a Via Campesina.
[5] Como professora de anos iniciais na Escola Estadual de Ensino Médio Nova Sociedade, localizada em um assentamento do MST no município de Nova Santa Rita, Rio Grande do Sul.

especial com o MST, atuasse ao longo da pesquisa como agente facilitador, e não o contrário, proporcionando um olhar privilegiado, porém crítico, ético e coerente.

Este é o lugar de onde falo: de professora apaixonada pelo seu ofício; de pedagoga convencida de que é preciso pensar e repensar a escola todos os dias; de militante engajada na luta por uma sociedade mais humana, que passe por uma escola igualmente mais humana e menos artificial, tanto no campo, quanto na cidade; de pesquisadora em formação.

1.2. O lugar da pesquisa

Tendo em vista tanto as ideias mobilizadas quanto os percursos traçados no decorrer da construção deste trabalho, creio que não seja possível situá-lo em um único campo teórico ou de pesquisa. Nesse sentido, a ideia de *encontro* parece-me novamente oportuna. O principal encontro aqui se refere ao da Educação do Campo com a Educação Infantil e é justamente na intersecção entre estas abordagens que se situa a Educação Infantil do Campo.

A seguir, procuro retomar a trajetória de construção desta nova área de estudos, descrevendo principalmente os percursos que o constituem. Ainda, outros diálogos foram estabelecidos para dar conta das análises propostas, os quais também buscarei localizar e descrever aqui de maneira breve.

1.2.1. Educação do Campo: espaço de luta e produção de conhecimento

O debate acerca daquilo que hoje é definido como Educação do Campo caracteriza-se pela confluência de dois processos: a militância política dos movimentos sociais do campo a produção de conhecimento científico. Nesse sentido, é preciso retomar aqui estas trajetórias, ainda que, em certa medida, elas possam ter se tornado uma só. Ainda antes de identificar o surgimento da expressão *Educação do Campo*, enquanto conceito científico e político, é preciso resgatar o período e o contexto em que os movimentos sociais do campo, e em especial o MST, assumem a educação como parte fundamental de sua pauta de lutas.

1.2.1.1. A Educação na agenda da luta camponesa

Ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980, as primeiras ocupações de terra que culminariam no surgimento do MST já se caracterizavam como um espaço de responsabilidade de toda a família. Ou seja, homens, mulheres e crianças deslocavam suas vidas ao contexto dos acampamentos.

Diante desta realidade, torna-se iminente a preocupação com a formação e ocupação das crianças, em um ambiente inicialmente hostil à infância. Camini ressalta que,

> a princípio, em Encruzilhada Natalino, ainda quando não se pensava em escola, mães e professoras do próprio MST começaram a organizar atividades educativas e culturais devido à preocupação com a formação, pois os pequenos se encontravam ausentes das escolas oficiais (2009, p. 103).

Em seguida ao reconhecimento de que era preciso garantir a continuidade dos estudos às crianças acampadas, passa-se a considerar também a importância de construir, nos acampamentos e primeiros assentamentos, outro modelo de educação, que valorizasse os sujeitos do campo e os princípios políticos e ideológicos da luta pela terra. Esta insipiente concepção, de uma pedagogia própria do MST, presumia também a reflexão acerca de um novo modelo de escola, que se diferenciasse / daquele reproduzido pelas escolas que as crianças já haviam frequentado.

É neste ensejo que surge, ao final dos anos 80, o setor de educação do MST, constituído de um grupo de militantes dispostos a pensar e sistematizar aquilo que o movimento vinha construindo enquanto proposta pedagógica. Caldart sintetiza este processo ao apontar que

> o MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de *organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica* para as escolas conquistadas, e *formar educadoras e educadores* capazes de trabalhar nessa perspectiva. A criação do Setor de Educação formaliza o momento em que essa tarefa foi

> formalmente assumida. E, a partir de sua atuação, o próprio conceito de escola vai sendo ampliado, tanto em abrangência como em significados (2012, p. 229).

Na segunda metade do século XX, a intensificação do processo de modernização da agricultura e de projetos de urbanização e industrialização tem como consequência o deslocamento de um significativo número de famílias do campo para os centros urbanos. Para os que permanecem no meio rural, as dificuldades quanto às condições de vida e trabalho se acentuam, impulsionando ainda mais a necessidade de criação de políticas públicas para estas populações, inclusive no âmbito educacional. No entanto, as iniciativas educacionais voltadas para o setor rural, que já existiam desde a década de 1930, cada vez mais representam a tentativa de levar para o campo uma simplificação do modelo urbano de escolarização.

Este movimento, que sintetiza o que compreendemos por Educação Rural, esteve, especialmente no Brasil, relacionado ao modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, Ribeiro destaca que

> a política adotada para a educação rural justificava-se, então, como resposta à necessidade de integrar aquelas populações ao progresso que poderia advir desse desenvolvimento. Entretanto, como objetos e não como sujeitos de tais políticas, as populações rurais não foram consultadas acerca de suas demandas, nem informadas sobre os programas a elas destinados e, nem ao menos, sobre a aplicação e avaliação destes programas (2012, p. 296).

A Educação Rural, nesse sentido, estaria atrelada à proletarização dos agricultores, funcionando como política de formação de mão de obra disciplinada para o trabalho no campo. Muito distante, portanto, do protagonismo dos camponeses diante da construção e transmissão de seus saberes.

É na contramão destas políticas, que por muito tempo tomaram o campo como lugar de atraso, que o MST, seguido de outros movimentos e organizações sociais, buscou construir princípios e práticas próprias da educação para as populações camponesas, que ao final dos anos 1990 viriam a constituir o que compreendemos por Educação do Campo.

1.2.1.2. Surgimento e institucionalização da Educação do Campo

A partir deste cenário - que aponta, de um lado, a preocupação dos movimentos sociais com a construção de um projeto educacional vinculado à realidade do campo e, de outro, a criação de políticas públicas que viriam a consolidar um modelo de Educação Rural - nasce, na década de 1990, o debate que culminará no surgimento da Educação do Campo enquanto pauta política e categoria científica. Neste momento, intelectuais, pesquisadores e militantes se unem em torno da construção de um movimento nacional, que envolve universidades e diversas organizações sociais. Dentre elas, o MST assume um papel importante, porém é conveniente destacar também a presença de outros grupos na constituição deste debate, como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Rede de Educação no Semiárido Brasileiro (RESAB), entre outros (Munarim, 2008).

Munarim compreende aquilo que chama de *Movimento Nacional de Educação do Campo* como um

> movimento pela renovação na qualidade pedagógica e política da viciada *Educação Rural* que, historicamente, tem sido usada como instrumento de domesticação dos povos que vivem no campo, além de ser excludente. (...) Trata-se de um movimento social que começa a ganhar contorno nacional, tendo por mira as políticas públicas (2008, p. 58).

Em suma, a proposta de uma *Educação do Campo* surge como alternativa à *Educação Rural* até então implementada pelos programas e políticas governamentais e que, segundo as palavras de Brandão (1983), na realidade não existe, “existem fragmentos da educação escolar urbana introduzidos no meio rural”. Ao contrário disso, a Educação do Campo requer, primordialmente, a elaboração de um projeto pedagógico voltado para os sujeitos do campo, suas necessidades, culturas e saberes.

Ao tratar do surgimento e consolidação da Educação do Campo na qualidade

de movimento político, parece-me interessante situar alguns marcos importantes desta trajetória, especialmente entre o final da década de 90 e início dos anos 2000, que simbolizam, também, parte de um processo de avanços e retrocessos nas conquistas da Educação do Campo diante do Estado e das políticas públicas:

- ✓ Em julho de 1997 ocorre o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em que foi lançado o *Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*. Este encontro simboliza o nascimento do movimento de Educação do Campo no Brasil;

- ✓ Em abril de 1998, a partir das discussões iniciadas no I ENERA, o Governo Federal, através do Ministério Extraordinário de Política Fundiária e em articulação com diversas universidades brasileiras, cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) [6]. O público alvo são jovens e adultos residentes em áreas de assentamento, atendendo a demandas tanto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto do Ensino Superior;

- ✓ Em julho de 1998 ocorre, ainda em decorrência do I ENERA, a *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.* A Conferência deu origem à *Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo,* composta por representantes da UNESCO, UNICEF, MST, Universidade de Brasília (UnB) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB);

- ✓ Em 2001 é aprovado o *Plano Nacional de Educação* (PNE) e as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*;

- ✓ Em agosto de 2004 ocorre a II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, momento de afirmação da demanda de Educação do Campo no âmbito das políticas públicas.

Como é possível inferir a partir desta breve retomada, não há como pensar a Educação do Campo como categoria acadêmica descolada de um processo de disputas políticas. Esta dimensão está presente também no percurso que descrevo a seguir.

[6] Em 2001 o PRONERA é incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

1.2.2 A Educação Infantil em debate

Segundo estudos do Ministério da Educação (Brasil, 2010), as discussões acerca da Educação do Campo, especialmente desde a produção de conhecimento científico, dedicaram-se a problematizar principalmente o Ensino Fundamental, a Educação profissional e a Educação de Jovens e Adultos. Ainda que outros setores, como os movimentos sociais, por exemplo, venham-na problematizando há bastante tempo, a Educação Infantil como temática de estudo, é, nesse sentido, menos explorada, e o debate em torno de uma Educação Infantil do Campo é ainda bem mais recente.

Na sua constituição enquanto campo de pesquisa, há também trajetórias distintas a serem identificadas, que novamente rementem ao encontro da militância dos movimentos sociais com a militância acadêmica. Principalmente para este trabalho e os caminhos que pretende cursar sob as margens da Educação Infantil do Campo, o primeiro percurso que merece ser observado diz respeito aos caminhos do próprio MST na educação das crianças pequenas. Seleciono esta abordagem por se tratar do objeto deste estudo. Cabe destacar, no entanto, que a Educação Infantil do Campo vêm sendo construída de maneira mais abrangente, e a experiência do MST diz respeito a um recorte específico deste campo.

1.2.2.1. Educação infantil na pauta do MST

Como apontado anteriormente, o debate em torno da educação das crianças e a sua assunção como parte fundamental da pauta de reivindicações do MST data ainda do início dos anos 80. Este debate, no entanto, concentra-se principalmente em torno da escola de Ensino Fundamental, reconhecendo-a como principal ferramenta para a garantia do acesso à educação no sentido de processo formativo.

A preocupação coletiva com as crianças pequenas, ainda fora da idade de obrigatoriedade escolar, surge diante da estruturação da organicidade do Movimento e do aparecimento das primeiras cooperativas de produção. Inicialmente, advém de um aspecto principal: a necessidade das mulheres, então responsáveis pelas crianças no contexto familiar, participarem de forma mais ativa no Movimento,

ocupando os espaços de coordenação política e também de trabalho. Nesse sentido, Rosseto observa que

> neste momento, especialmente o Setor de Produção era composto quase que somente por homens. Esta experiência levou o movimento a discutir a participação da mulher no trabalho e na organização. Assim, as mulheres sem terra começaram a se organizar e discutir sua participação na luta pela terra e no MST. Ao longo do processo, estas mulheres foram se organizando e articulando formas de intervenções, percebendo, então, que teriam que participar da estrutura orgânica do Movimento, ou seja, suas instâncias de decisões. (2010, p. 108-109)

Aos poucos, o espaço de cuidado coletivo com as crianças pequenas, que inicialmente foi chamado de *creche*, destaca-se como ferramenta importante nesse novo contexto. Surgem, portanto, experiências em diversos estados em que o MST estava organizado, tanto de creches permanentes - localizadas nas cooperativas e assentamentos – quanto de creches itinerantes - organizadas em encontros e mobilizações. Estas primeiras práticas coletivas impulsionam reflexões e formulações acerca da educação das crianças pequenas dentro do setor de educação, e este debate se aprofunda na segunda metade dos anos 1990, quando são formados coletivos para pensar especificamente a educação infantil.

> Com o passar do tempo, a partir de um longo processo de discussão nos coletivos de educação estaduais e nacional, **passamos a chamar nosso espaço de Educação Infantil de Ciranda Infantil**, nome que se refere à nossa cultura popular, às nossas danças, às brincadeiras, e à cooperação, à força simbólica do círculo, ao coletivo e ao ser criança (MST, 2004, p. 24, *grifos meus*).

Algumas experiências marcam momentos importantes da consolidação das Cirandas Infantis, como a primeira Ciranda Infantil Nacional, organizada em 1997, no I ENERA, com 80 crianças de todo o país; e a Ciranda Infantil Itinerante do IV Congresso Nacional, que atendeu a 320 crianças. A partir daí, desencadeou-se um processo de expansão e valorização das Cirandas Infantis em todos os estados onde o MST estava organizado.

Atualmente, as Cirandas Infantis são reconhecidas pelo MST como o espaço próprio para a criança de 0 a 6 anos, além de atender também crianças maiores, de até 12 anos, no turno inverso ao da escola de Ensino Fundamental ou em encontros do Movimento. Podem ser organizadas de duas formas: as Cirandas Permanentes, que estão fixas em assentamentos, cooperativas ou centros de formação; e as Cirandas Itinerantes, que são organizadas para atender as crianças durante os encontros, mobilizações e outras atividades esporádicas.

1.2.2.2. A Educação Infantil do Campo na pauta da política pública

A segunda trajetória relevante que quero destacar aqui, no contexto atual da Educação Infantil do Campo, se constrói através do diálogo entre o governo federal, universidades e alguns movimentos sociais. Mais recente e institucional, este percurso está situado no âmbito das políticas públicas para a Educação Infantil e para a Educação do Campo, cujos debates vêm avançando, ainda que não deixem de sofrer os entraves burocráticos e de disputa de poder existentes na esfera da administração pública.

Em 2010, por iniciativa do Ministério da Educação, cria-se o Grupo de Trabalho nacional para a elaboração de Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. O mesmo é composto por pesquisadores e pesquisadoras da Educação Infantil e da Educação do Campo de diversas universidades, além de movimentos sociais como MST e CONTAG. O objetivo central era buscar alternativas para o reconhecido esgotamento do modelo de Educação Infantil que vem sendo reproduzido nas escolas. Identificava-se a necessidade de construção de um novo projeto, que atendesse às especificidades da demanda de Educação Infantil nos territórios rurais.

Ainda em dezembro de 2010, o grupo organiza o I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo. É a partir deste movimento que em 2011 passa a ser realizada a pesquisa nacional *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em áreas rurais.* A pesquisa, realizada em cooperação técnica do Ministério da Educação (MEC) com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, envolvendo diversas universidades do país, foi concluída em

2012 e teve por objetivo mapear a oferta de Educação Infantil no campo[7], no ensejo das necessidades já apontadas de formulação de políticas públicas e construção de um novo projeto educacional.

Embora a pesquisa conte com contribuições tanto do espaço teórico da Educação Infantil quanto do da Educação do Campo, pesquisadores e pesquisadoras de ambas as áreas ressaltam o desafio e a fragilidade do diálogo entre essas perspectivas, "duas áreas da Educação que possuem saberes acumulados que, até recentemente, eram construídos de maneira paralela" (Silva et al., 2012, p. 37). Nesse sentido, a pesquisa nacional dá conta de produzir um retrato da Educação Infantil ofertada em áreas rurais, pelos sistemas formais de ensino: uma Educação Infantil *no* campo, e não necessariamente *do* campo, uma vez que o conceito de Educação *do* Campo, como vimos, está diretamente vinculado às experiências dos movimentos sociais e organizações camponesas em torno de proposições pedagógicas e políticas próprias da vida no campo. Isto não significa que o esforço de ambas as áreas não esteja sendo de unir cada vez mais estas abordagens, na perspectiva de construir conhecimentos e políticas que respondam aos anseios de uma Educação Infantil *do* Campo.

1.3. A construção do objeto de pesquisa

No momento de minha entrada no mestrado, em agosto de 2012, meus interesses pessoais, profissionais e acadêmicos já indicavam a Educação do Campo como principal área possível para o desenvolvimento da pesquisa. Da mesma forma, o interesse pela área da Educação Infantil me trouxe a tomar a Educação Infantil do Campo como primeiro desenho daquilo que viria a se constituir no objeto central da investigação.

Em setembro do mesmo ano, tive a oportunidade de participar do II Encontro Temático de Educação Infantil do Campo, realizado em Brasília. O evento fez parte das atividades da já citada pesquisa nacional *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais*. Na ocasião, foram apresentados os resultados preliminares da pesquisa, com a intenção também

[7] Utilizo aqui a expressão *no campo*, no sentido de estar situado em territórios considerados rurais, e não necessariamente apresentando a proposta de Educação do Campo discutida neste trabalho.

de apontar possibilidades na construção de políticas públicas e alternativas para as crianças pequenas do campo.

A participação no encontro me permitiu conhecer algumas das características do atendimento às crianças nas instituições formais de Educação Infantil situadas em territórios rurais, nas quais pude aprofundar-me após a publicação do livro com a síntese das análises realisadas (Barbosa et al., 2012). O estudo da realidade do sistema de ensino formal deixou, no entanto, uma lacuna, que diz respeito à experiência dos povos do campo em construir suas próprias formas de atenção à criança pequena. Foi nesse espaço que enxerguei a possibilidade de construir uma caminhada investigativa acerca da Educação Infantil proposta pelos movimentos sociais e, em especial, pelo MST.

Primeiramente, meu olhar esteve voltado para um aspecto específico: as formas de agrupamento das crianças na escola infantil. Os resultados da pesquisa nacional indicam a existência de diferentes formas de agrupamentos das crianças nas instituições investigadas: agrupamentos etários, multietários e multisseriados, como é possível observar no quadro a seguir:

Agrupamentos/atendimentos		
Tipo	Modalidade	Crianças (%) [1]
Turmas organizadas por idade[2]	0 a 01 ano	11,3
	01 a 02 anos	16,7
	02 a 03 anos	37,3
	04 a 05 anos	81,8
	05 a 06 anos	57,9
Turmas de multi-idade	0 a 03 anos juntos	38,7
	04 a 06 anos juntos	89,2
Turmas multisseriadas	0 a 3 anos junto com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	16,2
	4 a 6 anos junto com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	92,5

Fonte: Relatório síntese da Pesquisa nacional *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em áreas rurais* (MEC/UFRGS - 2011/2012)

Segundo as pesquisadoras, as motivações para o agrupamento de crianças de diferentes idades em um mesmo espaço-tempo parecem concentrar-se em dois aspectos principais: a pouca demanda - poucos alunos de uma mesma faixa etária residentes em regiões relativamente próximas - e/ou a baixa infraestrutura das escolas. Os agrupamentos multietários, portanto, costumam ser compreendidos, pelos próprios sistemas de ensino, como problemas ou medidas emergenciais e temporárias, que remediam uma situação e afastam a escola infantil da forma escolar conhecida como *de qualidade*.

Nesse sentido, a pesquisa anuncia a necessidade de repensar os agrupamentos como proposta pedagógica:

> A oferta de educação infantil do campo precisa estabelecer parâmetros próprios em função da organização da vida no campo, nas suas especificidades, há a necessidade de se pensar uma outra forma de oferta, com critérios próprios para cada especificidade, como a possibilidade de turmas menores e com a quantidade mínima de crianças para 1 professor, com a organização de agrupamento vertical ou de grupos multietários, que não é a mesma situação das turmas multisseriadas do ensino fundamental (Relatório Município 4, p. 34 *apud* ALBUQUERQUE, 2012, p. 283)

Com o olhar já voltado para as práticas e principalmente para as concepções de educação infantil circunscritas pelo MST, acabei por encontrar indícios de que o agrupamento de crianças de diferentes idades como opção pedagógica para a organização da educação infantil no campo se constituiria em uma temática relevante e interessante para pesquisa. Como contraponto às práticas reconhecidas na oferta formal de Educação Infantil, no que diz respeito aos agrupamentos por faixa etária, Rosseto, ao refletir sobre a Ciranda Itinerante do V Congresso Nacional do MST, lança mão de importantes questionamentos:

> “até quando a separação por idade? Será que não poderíamos ter usado outros critérios e misturar as crianças, independentemente de sua idade?” Sabemos que o processo pedagógico ao misturar as idades é muito mais rico, mas também exige uma formação aprofundada dos educadores e das educadoras, para a realização das atividades com mais qualidade e envolvimento de todas as

> crianças. (...) O desafio para as próximas é pensar numa organização das crianças independente da idade (2009, p. 113).

Foi neste contraste entre os resultados da pesquisa nacional e as experiências e reflexões acerca das Cirandas Infantis do MST, que circunscrevi inicialmente o objeto de pesquisa em torno dos *agrupamentos multietários Educação Infantil do Campo,* trabalhando com a hipótese de que a prática de Educação Infantil construída pelo MST através das Cirandas Infantis - e em especial a experiência do agrupamento de crianças de diferentes idades - poderiam constituir uma referência significativa para a formulação de políticas públicas que atendam às demandas da Educação Infantil do Campo[8]. Portanto, formulei, no período de construção do projeto de dissertação, a seguinte pergunta investigativa:

Quais as aproximações e distanciamentos entre a experiência de educação de crianças pequenas do MST com a estruturação da Educação Infantil ofertada no campo, no âmbito das Políticas Públicas e Sistemas de Ensino, no que diz respeito, principalmente, às formas de agrupamento de crianças de diferentes idades?

Os objetivos propostos para a pesquisa neste período constituíam-se principalmente em torno da compreensão das trajetórias e concepções, tanto das Cirandas Infantis, quanto da Educação Infantil ofertada pelos sistemas formais de ensino e as políticas públicas que os orientam - referentes à Educação Infantil e à Educação do Campo. Estes foram valorosos no sentido de guiar meus primeiros olhares diante do objeto e dos materiais de pesquisa.

Desde este período, já havia definido como principal metodologia de pesquisa a análise documental, situando os materiais selecionados em dois grupos: as cartilhas e cadernos do MST; e os documentos legais que instituem as políticas públicas. Durante a construção do projeto de pesquisa, pude me aprofundar na leitura dos documentos e, dessa forma, esboçar algumas análises que indicassem caminhos possíveis para condução dos passos seguintes. Após a defesa do projeto e as contribuições da banca, foi possível rever todo o processo e algumas transformações importantes em relação à proposta inicial deram novos rumos à

[8] Nesse caso, utilizo a expressão *do Campo* uma vez que a construção de novas políticas visa atender à demanda do projeto de educação constituído em torno do conceito de Educação do Campo, aqui explicitado.

investigação. A seguir, descrevo como a pesquisa se estruturou a partir das reformulações após a defesa do projeto de dissertação.

1.4. Questionamentos, objetivos e metodologia: elementos para uma trajetória investigativa

A principal mudança ao longo do percurso, em meu ponto de vista, diz respeito à abrangência do objeto de pesquisa. Se inicialmente tomei como ponto central os agrupamentos multietários, as reflexões e diálogos posteriores conduziram a uma ampliação significativa das questões a serem observadas e analisadas. De buscar compreender especificamente as formas de agrupar as crianças, passei a assumir como intenção investigativa o estudo não somente deste aspecto, mas da organização da educação infantil de maneira geral.

Outra transformação importante foi a redefinição do foco da pesquisa. Antes direcionado às relações entre a Ciranda Infantil do MST, o sistema de ensino e as políticas públicas, agora passa a enfatizar de forma mais específica a experiência de educação infantil no MST, tomando os demais aspectos como pontos de reflexão, dentre outros possíveis no momento da análise.

Tendo em vista a trajetória narrada até aqui o objeto central da pesquisa que hoje da origem a esta dissertação pôde enfim ser definido como: *a organização da educação infantil no MST.* E para conduzir as ações de pesquisa e análises dos materiais, formulo a seguinte questão:

Quais as principais características da experiência de educação das crianças pequenas vivenciada pelo MST, no que diz respeito à organização de uma Educação Infantil no campo e do Campo?

Na busca por responder a esta questão, os objetivos específicos do estudo se constituíram, por fim, em:

- ✓ *Reconhecer a trajetória que levou à constituição do modelo de educação das crianças pequenas vivenciado pelo MST;*
- ✓ *Identificar as concepções de educação e de infância formuladas pelo MST;*

- ✓ *Compreender as formas de organização das crianças na experiência educativa do MST;*
- ✓ *Identificar as aproximações entre a educação infantil proposta pelo MST e as necessidades da atenção às crianças pequenas no/do campo;*
- ✓ *Reconhecer a trajetória das Políticas Públicas para a Educação do Campo e a Educação Infantil do Campo;*
- ✓ *Estabelecer possíveis relações entre as proposições do MST para a educação das crianças pequenas, a oferta formas de Educação Infantil e as políticas públicas para a Educação Infantil do Campo.*

Um aspecto que sofreu poucas alterações desde o início do processo de pesquisa diz respeito às fontes de coleta de dados. Em relação aos documentos selecionados na primeira etapa do estudo, ainda na construção do projeto, mantive os cadernos e cartilhas produzidos pelo MST como documentos centrais para a produção das análises. Os documentos legais que antes ocupavam a mesma centralidade na pesquisa que os documentos do MST, ocupam nesta estrutura final um lugar periférico. Sua leitura de qualquer forma foi necessária para estabelecer o diálogo entre o objeto de pesquisa, a legislação e as políticas públicas. Como *fontes complementares* realizei visitas à algumas Cirandas Infantis. São elas: *Ciranda Infantil Pequeno Colibri*, no Instituto de Educação Josué de Castro, em Veranópolis, Rio Grande do Sul; *Ciranda Infantil Saci-Pererê*, na Escola Nacional Florestan Fernandes, em Guararema, São Paulo[9]; *Ciranda Infantil da Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Santa Rita* - COOPAN, em Nova Santa Rita, Rio Grande do Sul; e *Ciranda Itinerante Paulo Freire*, no VI Congresso Nacional do MST, realizado entre os dias 10 e 14 de fevereiro de 2014. Nas duas últimas, tive a oportunidade de contribuir como educadora.

1.4.1. As fontes documentais

O MST, ao longo de sua trajetória, preocupou-se fortemente com o registro de suas experiências e princípios, formulando assim uma série de publicações, nas

[9] As Cirandas Pequeno Colibri e Saci-Pererê foram selecionadas por estarem situadas nos dois maiores e mais consolidados centros de formação do MST, o Instituto de Educação Josué de Castro e a Escola Nacional Florestan Fernandes, respectivamente.

diferentes áreas de interesse do Movimento. A temática da educação, como vimos, ganha, desde o princípio um papel de destaque em sua pauta reivindicatória - e o mesmo acontece no que tange ao registro das experiências, propostas e pressupostos. Dessa forma, desde o início dos anos 90, são editadas publicações sobre a educação no MST.

Desde a construção do projeto, esteve claro para mim que os documentos produzidos pelo MST seriam a principal fonte de dados desta pesquisa. A decisão de buscar em fontes documentais o caminho para alcançar os objetivos propostos foi motivada por algumas questões que considero importante destacar - aspectos referentes tanto ao conteúdo dos documentos quanto à viabilidade metodológica da coleta e análise dos dados.

Os objetivos da pesquisa, como já apontado, estiveram em torno, fundamentalmente, da compreensão de princípios e concepções, mais do que de práticas propriamente ditas. Ao tomar como dados de pesquisa as reflexões e elaborações teóricas do MST acerca da Educação Infantil e das Cirandas Infantis, pareceu-me pertinente definir como principal fonte investigativa as publicações do MST acerca da educação, retirando o foco central de outras fontes mais comumente utilizadas em pesquisas qualitativas, como entrevistas e observações.

Isto não significa, no entanto, que os registros documentais do MST acerca das Cirandas Infantis estejam distantes das práticas cotidianas do Movimento. Ao contrário, toda grande parte da sistematização acerca da educação, registrada nas publicações selecionadas para a pesquisa, tem as práticas cotidianas nas escolas, acampamentos e assentamentos como uma de suas principais ancoragens.

Para a seleção dos materiais a serem analisados, realizei inicialmente um levantamento de todas as cartilhas e cadernos organizados pelo MST. Para tanto, utilizei-me de sistematizações já feitas acerca destas publicações (Fernandes, 2002)[10], além de consultas e visitas à Cooperativa Central dos Assentamentos do Rio Grande do Sul – COCEARGS, em que foi possível tanto complementar o levantamento inicial, quanto ter acesso à maior parte das publicações. A partir daí, foi necessário selecionar as publicações que se estabeleceriam como fontes de

[10] Disponível em: http://www.landless-voices.org/vieira/archive-05.phtml?rd=MSTPUBLI109&ng=p&sc=3&th=45&se=0

dados relevantes aos objetivos do estudo proposto. Dada a temática da pesquisa, optei por debruçar-me, portanto, em torno dos cadernos e cartilhas que dizem respeito especificamente à Educação. Dessa forma, as publicações selecionadas para consulta concentram-se em três coleções principais. São elas: os *Boletins da Educação,* com 9 números publicados; os *Cadernos de Educação,* com 13 números*;* e a coleção *Fazendo Escola,* com 5 números. Além destes, há ainda o *Caderno da Infância*, com somente um número publicado até então. Outros documentos aos quais tive acesso ao longo da pesquisa também foram utilizados como fonte de dados, como o Projeto Político Pedagógico da Ciranda Infantil Pequeno Colibri, e o caderno de orientações aos/às educadores/as da Ciranda Infantil Paulo Freire.

Os cadernos e cartilhas publicados pelo MST têm como principal público alvo a própria militância do Movimento. Ainda assim, são publicações de domínio público, podendo ser acessadas por todos que tiverem interesse e são encontradas em sua maior parte nas bibliotecas dos centros de formação do MST, ou sob solicitação às secretarias estaduais e nacional.

A metodologia utilizada para seleção e análise dos materiais de pesquisa aproxima-se da Análise de Conteúdo descrita por Franco (2008). Nesse sentido, a leitura dos materiais selecionados busca respeitar algumas etapas importantes, como uma pré-análise, exploração dos materiais e tratamento e categorização das informações. A leitura, portanto, aconteceu de *duas formas e momentos distintos* ao longo da pesquisa. Inicialmente, realizei uma leitura exploratória de todos os materiais selecionados, fazendo anotações em um diário de campo e destacando alguns trechos à luz dos objetivos propostos. Após esta primeira leitura, o andamento do estudo - levando também em conta as leituras realizadas para sustentação das análises - permitia que eu selecionasse algumas categorias, que a partir daí guiariam meu olhar em um novo contato com os materiais. São elas: (1) concepções fundamentais acerca da infância e da educação das crianças; (2) tempos e espaços no cotidiano da Ciranda Infantil; (3) agrupamentos e relações interpessoais na Ciranda Infantil; e (4) Atividades realizadas pelas crianças: aprendizagem, trabalho e luta pela terra. É importante registrar que as categorias mencionadas serviram como metodologia de leitura e análise dos materiais, não aparecendo discriminadas desta maneira na exposição dos resultados ou análises

finais da pesquisa.

Em seguida, portanto, procedi a uma nova leitura, desta vez mais específica, buscando localizar, principalmente dentre as observações que já haviam sido feitas acerca dos documentos, elementos que ilustrassem as categorias formuladas, permitindo análises em diálogo com os referenciais teóricos aos quais fui me aproximando.

1.4.2. Aproximação com a produção do conhecimento sobre o tema

Na construção desta pesquisa, parti da ideia central de que a metodologia e a perspectiva teórica às quais me iria vincular precisavam estar em consonância com as intenções procedimentais do estudo, os dados coletados e o campo de pesquisa - e não o contrário, evitando que o processo investigativo fosse formatado aos moldes de uma escolha pré-estabelecida. Assim, ao longo do percurso fui estabelecendo diálogos importantes com autores cujas abordagens contribuíram não somente com as análises propostas pela pesquisa, mas também para o processo formativo desencadeado em mim, a partir da realização deste estudo.

Como sustentação à compreensão das concepções do MST acerca da educação, busquei suporte principalmente nos estudos Roseli Caldart (2012), em que caracteriza aquilo que chama de Pedagogia do Movimento Sem Terra. A autora problematiza o MST como sujeito sociocultural, apontando as formas como o Movimento toma para si a questão da educação e da escola, no decorrer da construção de uma identidade coletiva.

Deise Arenhart (2007) contribui com as análises acerca da infância no MST ao discutir a infância Sem Terra sob a perspectiva das próprias crianças. Para isso, faz também uma retomada importante a cerca da infância e da educação na modernidade. Alguns eixos fundamentais de sua análise, como a relação das crianças com o *trabalho* e com a *luta social*, estabelecem diálogos significativos com os materiais pesquisa, qualificando a análise dos dados.

Também Clarice Cohn (2005), propondo uma *antropologia da criança*, contribui para as reflexões deste trabalho a partir de dois aspectos sob os quais aponta que a criança vem sendo compreendida na atualidade: a *criança como ator*

social ou a *criança atuante* e a *criança como produtora de cultura.* A partir do estudo sobre as crianças Xikrin, descreve algumas marcas importantes nelas observadas nestes dois sentidos, que subsidiam interessantes reflexões no que diz respeito às crianças Sem Terra.

Ao buscar caracterizar a infância no MST, valho-me ainda de alguns autores que se propuseram a pensar a infância e a criança como conceitos sócio-historicamente construídos. Philippe Ariès, em seu estudo sobre a *história social da criança e da família,* compreende a infância como uma construção histórica da modernidade, que se caracteriza principalmente pela diferenciação do tempo da infância em relação à vida adulta. Os argumentos que nos auxiliam na compreensão da infância Sem Terra são tecidos em torno do surgimento da escola como instituição destinada à educação da criança, e do consequente isolamento da infância, que por muito tempo esteve, nas palavras do autor, "misturada aos adultos". Outro aspecto relevante de suas elaborações teóricas para este estudo diz respeito à marcada diferenciação entre o processo de constituição da infância nas elites e nas classes populares.

Para discutir o caráter institucional que a educação da infância vai assumindo, recorri a alguns autores como Cambi (1999), que ao resgatar a constituição da escola seriada como modelo homogeneizante das práticas educativas de nosso tempo, fornece elementos importantes para a compreensão da escola como instituição própria da modernidade e que sofre influência da ascensão do Estado e da consequente necessidade de formação moral e disciplinar dos indivíduos. Ao pensar este processo na história da escola brasileira, Diana Vidal (2000) e Luciano M. de Faria Filho (2000; 2007) contribuem com a análise da conformação de espaços e tempos específicos da cultura escolar constituídas entre os séculos XIX e XX. Kuhlmann Jr. (2011; 2007), ao abordar a história da infância e da Educação Infantil, permite-nos compreender os diferentes percursos que dão origem à institucionalização da atenção às crianças pequenas no Brasil, em especial no que diz respeito às relações entre a escolarização dos filhos das elites e das classes populares, materializados em creches, jardins de infância e pré-escolas.

Fiz ainda um levantamento de trabalhos realizados acerca da temática de estudo, em que ganham destaque as dissertações de Neiva Bihain (2001) e Edna

Rosseto (2007), que abordam a temática da educação infantil no MST através da análise das Cirandas Infantis. Em ambos os trabalhos, o enfoque está voltado para a trajetória e caracterização das Cirandas como modelo de educação infantil formulado pelo MST, tendo como metodologia o estudo de caso de algumas Cirandas em específico. O trabalho que desenvolvi dialoga com estes conhecimentos já produzidos e traz novos elementos à medida que busca problematizar as Cirandas Infantis e as concepções de educação das crianças pequenas propostas pelo MST sob a perspectiva da constituição de algo que se possa chamar de Educação Infantil do Campo. Ou seja, não somente busco caracterizar as Cirandas Infantis, mas compreendê-las como uma alternativa à organização formal da escolarização das crianças pequenas do Campo.

2. EDUCAÇÃO E INFÂNCIA NO MST

Educamo-nos no trabalho, na família, na comunidade, nas brincadeiras, nos movimentos sociais, na escola; na ciranda infantil, no parque infantil, aprendemos e ensinamos no coletivo, pois viver em coletivo é o que dá possibilidade à existência humana.

MST - Caderno de educação nº 12

Pensar a educação das crianças pequenas exige inicialmente compreender os sentidos da educação no MST de maneira geral, compreender a dimensão que a educação ocupa e os conceitos e concepções que mobiliza dentro das instâncias organizativas do Movimento. Para dar conta desta necessidade, parte das ações de pesquisa consistiu em olhar para os documentos analisados buscando indícios desta caracterização. Em um segundo momento, faz-se fundamental sistematizar a ideia de infância produzida e vivenciada pelo MST, retomando o processo de constituição da infância na sociedade moderna ocidental.

Como mencionado anteriormente, as reflexões acerca da educação e a necessidade de construção de uma proposta educativa própria surge, no MST, em torno da escola como instituição formalizada e, principalmente, do direito à escola de Ensino Fundamental. Do mesmo modo, e como um desdobramento deste processo mais amplo, a preocupação com a criança pequena e a necessidade de sistematizar conhecimentos e princípios específicos para o trabalho com ela, caminha ao lado da constituição e consolidação das Cirandas Infantis. No entanto, as bases do projeto de educação proposto pelo Movimento estão em princípios, valores e pressupostos que se originam muito além da fronteira institucional. Veremos a seguir a sistematização daquilo que foi possível apreender dos documentos pesquisados, no que diz respeito a: (1) construção de uma pedagogia própria do MST e (2) constituição de uma representação de infância do campo.

2.1. Concepções fundamentais da Educação no MST

Ao sistematizar suas concepções acerca da educação, o MST registra, nos documentos pesquisados, elementos que se identificam principalmente por *princípios filosóficos, princípios pedagógicos* e *matrizes pedagógicas* (MST, 1999). A partir da leitura e análise destes materiais, foi possível inferir os elementos que deram origem à sistematização apresentada a seguir[11]. Identificam-se, nesse sentido, duas categorizações distintas: a primeira diz respeito aos *aspectos fundamentais,* que se caracterizam pelos elementos que dão sustentação à proposta educativa do MST, e permeiam, de acordo com a pesquisa realizada, todo o processo de consolidação de uma Pedagogia própria do Movimento; a segunda categorização refere-se aos *eixos da prática educativa*. Trata-se de alicerces vinculados aos elementos anteriores, que por sua vez aparecem mais diretamente relacionados às práticas, escolares ou não, preconizadas pela Pedagogia do MST.

Se ao falar de educação é quase impossível não falar da escola e das instituições formais, no caso do MST é também impossível não falar do que acontece fora delas, na família, na comunidade, nos assentamentos, acampamentos, encontros, mobilizações. E não quer dizer apenas reconhecer o contexto social e político em que as instituições se inserem, que no caso de um movimento social como o MST, é bastante relevante. Quer dizer enxergar os modos como a educação é pensada nesse contexto e de que forma está presente nestes diferentes espaços. Este é o primeiro aspecto que destaco como fundamental para compreender a forma como o MST constitui a sua pedagogia, o seu projeto educativo: a convicção de que a *educação* tem um significado muito mais amplo e abrangente do que a *escola,* ainda que sem falar de escola não seja possível falar de educação no MST. Ou seja, “a Pedagogia do Movimento não cabe na escola, mas a escola cabe na Pedagogia do Movimento” (Boletim da Educação, 1997, nº 08, p. 23).

Alguns trechos retirados dos documentos pesquisados ilustram essa afirmação, e nos ajudam a compreender porque se torna tão importante para o MST

[11] Embora tenha por base o registro do MST, a sistematização apresentada neste capítulo é oriunda do processo de pesquisa em questão, e, portanto, não se utiliza das mesmas categorias que os materiais analisados ao descrever e caracterizar a educação no MST, e sim de eixos de análise próprios da pesquisa realizada.

derrubar os muros que separam a escola do seu contexto sociopolítico, desde o momento da definição de pressupostos até a efetivação da prática educativa:

> Educação não é sinônimo de escola. Ela é muito mais ampla porque diz respeito à complexidade do processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente dos aprendizados do ser humano. Mas a escolarização é um componente fundamental neste processo e um direito de todas as pessoas (Boletim da Educação nº 09, 2004, p. 26).

> Do processo histórico da formação dos Sem Terra podemos extrair as matrizes pedagógicas básicas para construir uma escola preocupada com a formação humana e com o movimento da história. Mas é bom ter presente que a pedagogia que forma novos sujeitos sociais e que educa seres humanos, não cabe numa escola. Ela é muito maior e envolve a vida como um todo. Certos processos educativos que sustentam a identidade Sem Terra jamais poderão ser realizados dentro de uma escola. Mas os MST também vem demonstrando em sua trajetória que a escola pode fazer parte de seu movimento pedagógico e que precisa dela para dar conta de seus desafios como sujeito educativo (Boletim da Educação nº 08, 2001, p. 24).

mesma reflexão é feita no que diz respeito à educação infantil e às Cirandas Infantis: “A Educação Infantil é mais que a ciranda. Como a educação é mais que escola. Mas é na ciranda que se exercita toda a prática pedagógica pensada para as crianças” (Boletim da Educação nº09, 2004, p. 47).

Sobre esta questão, Caldart contribui com a seguinte reflexão:

> Não é possível compreender o sentido da experiência de educação no e do MST, se o foco de nosso olhar permanecer fixo na escola. Somente quando passamos a olhar para o conjunto do Movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que *educação pode ser mais do que educação*, e que *escola pode ser mais do que escola*, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nessa realidade (2012, p. 225).

No que tange às reflexões encontradas nos documentos, a própria escola, portanto, adquire um sentido mais amplo do que aquele comumente atribuído ao espaço escolar, e não pode ser referido sem considerar as relações que estabelece com as outras formas de socialização e aquisição de conhecimento, como a comunidade, o trabalho, as cooperativas e a vida familiar. Em suma, o processo educativo é compreendido através de uma perspectiva de formação que não se restringe ao espaço escolarizado. Para aprofundar este debate é preciso retomar alguns elementos que caracterizam o MST como espaço de constituição de uma identidade e uma cultura próprias. Nesse sentido, os materiais de pesquisa analisados também trazem importantes elementos:

> Ser Sem Terra hoje é bem mais do que ser um trabalhador ou uma trabalhadora que não tem terra, ou mesmo que luta por ela; Sem Terra é uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social: sem-terra, e aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada, mas sim como uma identidade de cultivo (Caderno de Educação nº 9, 1999, p. 5).

Sob a ótica mais elementar, do que leva o indivíduo a envolver-se no Movimento, inicialmente a única condição que precisaria caracterizá-lo seria o fato de não possuir terras para produzir. No marco das primeiras mobilizações e ocupações de terra, talvez esta condição fosse a mais visível e imperativa para todos os militantes do MST. 30 anos depois, no entanto, ser um Sem Terra adquiriu outra série de significações que vão para muito além da posse de terra e da produção agrícola.

A trajetória do MST traduz-se hoje em uma identidade construída histórica, social e culturalmente, que está presente tanto no sujeito social coletivo, que é o Movimento como um todo, quanto nos sujeitos/indivíduos que pertencem ao movimento e fazem com que ele exista. Sobre esta questão, Caldart identifica a existência de um *sentido sociocultural do MST*, que está intimamente ligado à formação dos sem-terra como sujeito social, ou *sujeito sociocultural*. Esta condição torna-se hoje uma das dimensões importantes no direcionamento e na força política do Movimento, que já vai para além das questões agrárias referentes ao campo.

> Não se trata de afirmar que os sem-terra são sujeitos culturais

> porque produzem cultura. Isso seria óbvio. Na concepção antropológica de cultura, toda pessoa humana e todo grupo social à medida que se relaciona com a natureza, produz cultura. (...) Trata-se de compreender o MST e os sem-terra como algo mais, ou com um ingrediente algo diferente; como sujeitos sociais que se produzem como sujeitos de uma cultura que tem uma forte dimensão de projeto, ou seja, de algo que ainda não é, mas que pode vir a ser (Caldart, 2012, p.39).

É a partir deste projeto, portanto, e da identidade sociocultural que ele representa, que a concepção de escola e de educação no MST vai sendo construída. Este sentimento de pertença presente nos valores cultivados em todas as instâncias do Movimento remete a um segundo aspecto que identifico como significativo na compreensão de sua proposta educativa: o sentido da *coletividade*.

Se, como vimos, é possível pensar o MST como um sujeito social coletivo, no que diz respeito à educação, este sujeito social, esta coletividade, é quem tem o papel de educar. Ao pensar a educação dos sujeitos, adultos, jovens e crianças, o projeto educativo proposto pelo MST não busca estabelecer tarefas educacionais que competem a uma ou outra dimensão da vida do indivíduo, criando distinções entre o que é responsabilidade da família e o que é responsabilidade da escola, por exemplo. Os sujeitos se educam em todos os momentos e em todos os espaços, e por isso a tarefa de educar é de todos, de toda a coletividade Sem Terra. A coletividade aparece expressa nos documentos em duas dimensões principais: a do coletivo que educa, e neste caso principalmente educa as crianças; e a do sujeito que é educado pela coletividade, pela história social e política que constitui o Movimento, pela identidade Sem Terra:

> Nos acampamentos e assentamentos, principalmente nos coletivos, nas agrovilas, as crianças têm a grande vantagem de ampliar a sua família, pois a convivência social é intensa. O coletivo educa, as crianças se educam entre si e na convivência com os outros (Caderno de Educação nº 12, 2004, p. 42).

> O MST é uma coletividade. E nela aprendemos que o coletivo é o grande sujeito da luta pela terra e nosso grande educador. Ninguém conquista a terra sozinho. As ocupações, os acampamentos, os

> assentamentos, são obras coletivas. E é fazendo parte do coletivo que realiza estas obras que as pessoas se educam; não sozinhas, mas em relações sociais que potencializam o seu próprio ser pessoa, que é singular, único, mas que se manifesta na relação com outros seres humanos, igualmente singulares, únicos (Boletim da Educação nº 8, 2001, p. 37).

Ainda: “é por influenciar a vida da família e por ser influenciada pela da comunidade, que se entende a criança como um sujeito nessa história. Ela tem que ter seu espaço assegurado, sendo responsabilidade de todo o Movimento” (Boletim da Educação nº09, 2004, p. 49).

Este princípio não quer retirar da família, da mãe ou do pai a responsabilidade de educar suas crianças, ao contrário, quer compartilhar esta responsabilidade. Mais a frente, este será um elemento importante ao pensarmos principalmente a educação das crianças pequenas.

Do ponto de vista teórico, Caldart novamente destaca que

> A potencialidade pedagógica da coletividade, ou mesmo das práticas organizativas e das relações sociais, não é uma novidade proposta pelo Movimento. Podemos dizer que há mesmo uma tradição pedagógica dessa reflexão, em grande parte vinculada às reflexões sobre a dimensão educativa do conjunto das práticas sociais (2012, p. 353).

Ainda quanto às questões que me parecem elementares no que diz respeito à compreensão dos alicerces da educação do MST, destaco um terceiro aspecto: a ideia de educação como *movimento.* Em diversos materiais com os quais tive contato, a ideia de movimento, no sentido de uma concepção não *estática*, aparece como uma das características fundamentais das elaborações do MST acerca da educação:

> O MST tem uma pedagogia. E o princípio educativo principal dessa pedagogia é o próprio *movimento*. (...) No processo de humanização dos sem-terra, e da construção da identidade Sem Terra, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de Pedagogia do Movimento. É do Movimento por ter o Sem Terra como

> sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E é também do Movimento porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando. (Caderno de Educação nº 09, 1999, p.6)

> O que educa os Sem Terra é o próprio movimento da luta, em suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas. A pedagogia da luta educa para uma postura diante da vida que é fundamental para a identidade de um lutador do povo: nada é impossível de mudar e quanto mais inconformada com o atual estado de coisas mais humana é a pessoa. O normal, saudável, é estar em movimento, não parado. Os processos de transformação são os que fazem a história. (Boletim da Educação nº 08, 2001, p. 13).

Estas elaborações evidenciam a compreensão da educação como parte de um movimento de constante transformação. Todos os espaços que constituem a organização do MST, como acampamentos, assentamentos, cooperativas, marchas, mobilizações, são espaços considerados sempre *em processo*, de construção, de organização. Na educação, o princípio parece ser o mesmo: percebe-se que não há um objetivo final na proposição de práticas educativas, por exemplo, tanto que mesmo as proposições feitas para 'a escola ideal', tem reconhecidamente o objetivo máximo de colocar a escola em movimento, uma vez que na prática as escolas não chegam necessariamente a se caracterizar exatamente da maneira como os documentos sugerem. O sentido de *movimento* está presente na concepção e na prática educativa do MST através da compreensão do próprio MST como sujeito sociocultural, fruto de uma historicidade e que permanece construindo sua identidade. Nesse sentido, Caldart afirma que

> é possível enxergar que o princípio educativo por excelência está no *movimento mesmo*, no *transformar-se transformando* a terra, as pessoas, a história, a própria pedagogia, sendo essa a raiz e o formato fundamental de sua identidade pedagógica. Não é por acaso que, especialmente nos acampamentos, seja comum a expressão: *Ser do Movimento é estar em movimento!* (...) Essa é a matriz pedagógica que está presente em todas as vivências educativas que podemos identificar na formação dos Sem Terra: o MST como uma

> *coletividade em movimento* que produz uma referência de sentido à cada a cão, estrutura ou sujeito que constituem o seu cotidiano. (2012, p. 332)

Por fim, um último aspecto que identifico como fundamental na caracterização da educação no MST é o da compreensão da educação como processo de *formação humana.* Nos diversos documentos consultados, a ideia de formação humana adquire importância central no que tange à caracterização da concepção de educação mobilizada pelo Movimento, e parece sistematizar o três aspectos anteriores:

> Aprendemos que o processo de formação humana vivenciado pela coletividade Sem Terra em luta, é a grande matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento do ser humano, e preocupada com a formação de sujeitos da transformação social e da luta permanente por dignidade, justiça, felicidade. (Boletim da Educação nº 09, 2004, p.26)

> Se recuperarmos a concepção de educação como formação humana é sua prática que encontramos no MST desde que foi criado: a transformação dos “desgarrados da terra” e dos “pobres de tudo” em cidadãos, dispostos s lutar por um lugar digno na história. (Caderno de Educação nº09, 1999, p.5)

Em uma análise mais cronológica, no sentido de comparar documentos mais antigos com aqueles mais recentes, é possível perceber que cada vez mais o MST vai construindo a ideia de que *educação* e *formação humana* não seriam conceitos complementares, mas sim praticamente sinônimos. Ao passo que se consolida uma pedagogia, uma concepção pedagógica própria do Movimento, educação e formação humana vão sendo compreendidas de forma cada vez mais indissociável.

A *formação humana* diz respeito ao vínculo orgânico do ser humano com o seu meio social. Significa compreender a educação como processo de formação integral do indivíduo, que vai para muito além da aquisição de novos conhecimentos; está relacionada a formação do sujeito enquanto humano, parte de uma coletividade. Nesse sentido, mais uma vez a escola é entendida como um espaço privilegiado. Da mesma forma que a formação humana aparece como eixo central

da educação escolar, a escola ganha lugar de destaque no processo de formação humana.

Retomando: apresentei até aqui quatro aspectos que, a partir da análise dos materiais de pesquisa, pude compreender como fundamentais ao sistematizar as concepções de educação e de escola propostas pelo MST. São eles: (1) a educação é mais do que a escola, mas falar de escola é essencial ao falar de educação; (2) a educação acontece a partir da construção da coletividade; (3) a educação é concebida como um processo, que está sempre em movimento; e (4) a educação é compreendida como processo de formação humana.

Tendo como base estes alicerces fundamentais que pude sistematizar a partir da análise dos materiais, o próprio MST sistematiza alguns princípios e matrizes que irão nortear suas práticas pedagógicas, desta vez sim, principalmente nas escolas. Esta sistematização está presente em diversos documentos. Seleciono dois cadernos em específico que organizam o conjunto destas ideias. São eles, o *Caderno de Educação nº 08* (1999) e o *Caderno de Educação nº 09 (*1999*)*. O Caderno de Educação nº 08 traz os *princípios filosóficos*, definidos como as visões de mundo, concepções mais gerais "em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja a educação. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST" (1999, p.4); e os *princípios pedagógicos*, que

> se referem ao jeito de fazer e pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, chamando a atenção de que podem haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos (p. 4).

O Caderno nº 09, ao indicar as bases da organização da escola de Ensino Fundamental, sistematiza as *matrizes pedagógicas* do Movimento, que identifica como "algumas práticas ou vivências fundamentais neste processo de *humanização* das pessoas, que também chamamos de *educação*". Sobre estas matrizes, podemos compreendê-las ainda como "*processos educativos básicos ou potencialmente (con)formadores do ser humano*, que o MST põe em movimento no

processo de formação dos sem-terra” (Caldart, 2012, p. 335).

No intuito de sintetizar os dados obtidos em alguns eixos principais, que caracterizem as práticas educativas propostas pelo MST e possam contribuir para as reflexões específicas acerca da educação das crianças pequenas do campo, organizei as informações de forma a enxergar os aspectos que mais se repetem. Destaco, assim, outras quatro ideias centrais, que parecem pautar o que a proposta pedagógica do MST formula para o cotidiano dos espaços escolares: (1) compromisso com um projeto de sociedade, (2) trabalho como principal atividade humanizadora, (3) valorização da cultura e de uma identidade sociocultural própria do campo e do MST e (4) organização coletiva e democrática.

O primeiro aspecto mencionado, do *compromisso com um projeto de sociedade,* diz respeito a algo bem pontual e importante, que é o MST e seu projeto educativo estarem situados em um espaço político bastante definido. Não é possível falar de MST, e, portanto, da educação no MST, sem considerar que este é um movimento social que se coloca a favor de uma ruptura com o modo de produção capitalista. Em linhas bem gerais, as proposições e compromissos do Movimento indicam o *socialismo* como forma de organização social capaz de colocar em prática as transformações entendidas como necessárias diante da atual estrutura social e econômica do Estado brasileiro. Nesse sentido, seu projeto educativo, sob hipótese alguma - como qualquer outro projeto - pode ser considerado neutro, e seus princípios e valores estão claramente voltados para a formação dos sujeitos em prol de uma sociedade *socialista*.

Ainda sob a perspectiva do socialismo, e sob uma interpretação *marxista,* o *trabalho* é assumido com principal atividade do humano, e, portanto um dos principais processos de formação humana a serem considerados pela escola e pela educação. O trabalho, além de necessário, adquire amplo caráter educativo, e por isso é estendido também à formação das crianças Sem Terra.

O terceiro aspecto que destaco diz respeito à *valorização da cultura e de uma identidade sociocultural própria do campo e do MST.* Para compreender esta questão é preciso ter em mente duas formas principais de como ela se manifesta. Primeiro, quer dizer valorizar os conhecimentos e a cultura próprias da vida camponesa, seja nos acampamentos, assentamentos ou mesmo de famílias de

pequenos agricultores que vivem da terra e estabelecem relações específicas com o meio rural. Este *valorizar,* por sua vez, não quer dizer somente ter esta cultura presente no cotidiano e no imaginário das escolas do campo, mas tomar a identidade produzida no campo e as práticas camponesas como objeto de estudo, como ferramentas e meios para a produção do conhecimento nos espaços educativos. Em segundo lugar, significa ter a historicidade, a identidade e os valores do próprio MST presentes no cotidiano educacional, fortalecendo a ideia de identificação dos sujeitos com a história do Movimento, ao mesmo tempo em que constroem sua própria historicidade.

Por fim, a *organização coletiva e democrática* aparece sob duas formas essenciais: da organização dos educadores e educadoras em torno de sua formação e gestão da escola; e da auto-organização dos educandos. Uma sistematização importante da auto-organização elaborada pelo MST é *nucleação.* Em todas as instâncias do Movimento, e neste caso também a escola, os militantes e/ou educandos são divididos em Núcleos de Base (NBs) que se reúnem periodicamente e representam o principal espaço de discussões das questões referentes à gestão da escola e tomada de decisões. Em geral, os Núcleos de Base possuem coordenadores e coordenados que levam as discussões do Núcleo para as outras instâncias da escola, assentamento, acampamento, cooperativa, etc.

2.2. Constituição da infância Sem Terra

Ao pensar a educação das crianças pequenas em um determinado espaço social, uma das primeiras necessidades que surgem é a de compreender e sistematizar a construção do conceito de infância. Para fundamentar e posicionar no campo teórico a infância vivenciada pelo MST, busquei pontuar algumas das características principais que puderam ser identificadas a partir da análise dos materiais de pesquisa, colocando-as em diálogo com diferentes abordagens acerca da construção social da infância.

Sob uma perspectiva sócio-histórica, Ariés (1981) e Cambi (1999) apontam a definição das idades da infância e da juventude como uma questão central da transformação dos modos de enxergar e compreender os indivíduos na sociedade ocidental. Tais transformações, em especial para Ariès, estão intimamente ligadas

ao processo de escolarização, o que torna falar de *infância* ainda mais relevante ao se falar de *escola*.

O sentimento de infância é definido pelo autor como a consciência da particularidade da criança, que a distingue essencialmente do adulto. Um dado importante na constituição deste sentimento social de infância, é o de que ele surge em um determinado período histórico. Se na sociedade moderna a infância facilmente remete a uma etapa da vida humana com características específicas e funções sociais definidas, dar-se conta de que nem sempre foi assim é o primeiro passo na compreensão deste processo.

Ao caracterizar o surgimento da infância como uma preocupação social, Ariès distingue dois aspectos primordiais dos modos como a sociedade e o adulto passam a enxergar e interagir com o sujeito infantil. O primeiro refere-se à admiração da criança como ser puro, ingênuo e encantador; o segundo diz respeito à necessidade de moralização e fortalecimento da criança, que passa a ser identificada essencialmente como um ser incompleto, que precisa ser corrigido, moralizado, educado.

A admiração da criança pequena por sua postura encantadora foi inicialmente mais difundida e popular do que o reconhecimento da necessidade de educá-la e corrigi-la. Isto se referia a uma infância mais curta, da criança que balbuciava, que dava passos desengonçados e gargalhadas ingênuas. Após esta etapa, no entanto,

> a criança se fundia sem transição com os adultos (...). A infância foi prolongada além dos anos em que o garotinho ainda andava com o auxilio de “guias” ou falava seu “jargão”, quando uma etapa intermediária, antes rara e daí em diante cada vez mais comum, foi introduzida entre a época da túnica com gola e a época do adulto reconhecido: a etapa da escola, do colégio (Ariès, 1981, p. 187).

O sentimento de que a criança precisa ser educada, e que existe uma etapa e uma idade específicas em que isso deve ocorrer, caminha ao lado do surgimento das instituições próprias para este fim. As camadas sociais que acessam essas instituições serão, portanto, aquelas que mais cedo tomarão a idade das crianças como um fator de diferenciação importante entre a infância, a juventude e a vida adulta. Nesse sentido, o autor afirma que a caracterização de uma infância mais

longa e definida chegará mais tarde às classes populares.

Se falar de uma infância curta é compreender que desde muito cedo a criança já era misturada aos adultos - e quem sabe entendida como um deles do ponto de vista de suas atribuições sociais -, quando a escola passa a fazer parte da dinâmica social, a infância passa a corresponder ao período da vida pré-escolar - no sentido literal de anteceder a entrada na escola -, desta vez mais longo do que a infância encantadora dos balbucios. A partir daí, este já não é mais um período em que a criança será confundida com o adulto, e o que parece ocorrer é que para caracterizar histórica e socialmente a infância foi preciso isolá-la, retirar a criança do convívio dos adultos ou das atividades atribuídas a eles. Esta infância mais longa e definida, tampouco será, no entanto, a infância admirada por sua graciosidade, mas aquela que precisa ser corrigida e educada.

A função de educar, corrigir, moralizar, desde o século XVI vai sendo atribuída à instituição escolar. Kuhlmann Jr. retoma uma das principais ideias difundidas por Ariès, a de que “a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, passando a viver uma espécie de quarentena na escola” (2011, p. 18). Novamente é preciso destacar que este processo ocorre, para Ariès, antes entre a burguesia e somente mais tarde nas classes populares.

Estas considerações acerca do surgimento da infância como categoria social nos trazem elementos valiosos para enxergar com mais clareza as dinâmicas da infância Sem Terra e é a partir delas que destaco as primeiras características da infância no MST. A realidade do campo e a condição social do camponês carregam marcas históricas da forma como as classes populares enxergaram a infância ao longo dos séculos. Estas marcas sugerem uma menor atenção à idade das crianças, o que pude observar na experiência do MST sob dois aspectos distintos.

Estar “misturado” aos adultos é ainda hoje característica da infância do campo e, por vezes, as condições materiais da vida camponesa fazem com que a criança, além de estar junto aos adultos, precise mais rapidamente tornar-se um deles. O MST dialoga com esta realidade, problematizando o lugar da criança na vida cotidiana das famílias e nas diferentes instâncias do movimento. A presença da criança como partícipe da vida familiar e comunitária, como sujeito da coletividade expressa pela identidade cultural dos Sem Terra, é o primeiro aspecto que destaco

no sentido de caracterizar a infância no MST. Diferentemente do que a história social da infância nos conta, a infância camponesa vivenciada no MST parece não ter sofrido esta separação do mundo adulto. É marcante nos documentos analisados a ideia de que a infância e os *sem terrinha* são concebidos como parte do movimento, sujeitos da organização, reconhecidos em suas famílias e comunidades como parte delas. Da mesma forma, a criança que partilha do mundo do adulto, que é pensada como parte do mundo adulto, também é compreendida como criadora de um mundo seu, um mundo infantil.

> Com isso então vem a importância da organização do processo educativo dessa criança, no sentido de ajudá-la a entender o que acontece no seu meio, para que vá elaborando melhor seu pensamento sobre as ações vivenciadas por ela em diferentes situações da vida do adulto (...) porém sabendo considerar os sonhos de ser criança, suas alegrias e medos que fazem parte do "seu mundo" (Boletim da Educação nº 07, 1997, p. 7).

Ao analisar os documentos do MST acerca da infância, Ramos (2013, p. 83) destaca que

> a significação da criança expressa no documento é de uma criança que não está separada do conjunto dos demais segmentos etários que compõem o Movimento. Ela faz parte da luta pela reforma agrária e pela transformação social desde sua origem (2013, p. 83).

Se por um lado o MST valoriza a participação da criança no mundo adulto, por outro - e aí está o segundo aspecto sobre o qual chamo a atenção nesta análise - demonstra preocupação com a orientação às famílias no que diz respeito à educação de seus filhos e filhas. Nesse sentido, a distinção entre as idades das crianças torna-se algo relevante e, em alguns momentos, principalmente na origem da elaboração acerca da infância, a diferenciação entre as faixas etárias adquire centralidade no discurso pedagógico do MST sobre às crianças pequenas.

O *Boletim da Educação nº 07*, publicado em julho de 1997 - primeiro caderno destinado especificamente à educação infantil -, dedica-se em grande parte à caracterização das faixas etárias entre zero e seis anos, além de orientar as famílias e chamar a atenção dos militantes quanto ao cuidado com a criança pequena:

> O que um pai, uma mãe, pessoas da família e qualquer educador que é responsável pelo atendimento da criança necessitam ter entendimento e clareza é que ela nessa faixa etária dos 0 aos 6 anos, é toda aprendizagem, é cheia de capacidades para aprender, para ter conhecimento (Boletim da Educação nº 07, 1997, p. 7).

> Os pais necessitam ter sempre presente que a criança é cheia de ternura, de encanto... mas para que isso seja expressado e manifestado por ela nos diferentes momentos e formas, a mesma precisa viver num ambiente calmo, terno, aconchegante e seguro. Entretanto, não adianta ficar todo momento agredindo com palavras, com gritos e pancadarias, pois a criança é a expressão viva daquilo que ela vivencia, convive (Boletim da Educação nº 07, 1997, p. 33).

Compreendo esse movimento como o reconhecimento da necessidade de dialogar com uma cultura que ainda carrega marcas profundas da compreensão da infância como uma fase de incompletude, da criança como ser humano a ser corrigido e disciplinado e que por vezes pode desencadear atitudes agressivas com o mundo infantil.

Em suma, o que é possível identificar nas relações do MST com as crianças, no que diz repeito a esta “mistura” apontada por Ariès, é que ela - a criança - não ocupa nem o lugar do sujeito que se mistura aos adultos e deixa de ser criança, nem do indivíduo que para ser valorizado na sua especificidade precisa estar afastado e protegido do mundo adulto. Propõem-se que as crianças vivenciem as alegrias e as dificuldades da família, muitas vezes a rudeza do dia-a-dia, e espera-se que possam contribuir e crescer nesta convivência, que haja em todos os espaços da vida cotidiana o espaço para a criança.

Outra característica da infância Sem Terra, que se relaciona com as anteriores, destaca-se pelo reconhecimento do que Cohn irá chamar de *criança atuante.* Aquela que, segundo a autora,

> não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. (...) Onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papeis que assume e de suas relações (2005, p. 28).

Este aspecto, no entanto, vincula-se ao que Prout (2010) problematiza como parte de uma dicotomia que, segundo ele, já não pode ser concebida na compreensão da vida social contemporânea. Trata-se da oposição entre o *ser* e o *devir*, a compreensão da criança como sujeito que *é*, no presente, *versus* a compreensão do que *virá a ser,* da completude que poderá ser alcançada somente na vida adulta. O autor ressalta, resgatando o argumento de Lee (1999 *apud* Prout, 2010), que esta oposição torna-se insustentável diante das transformações da sociedade contemporânea e que tanto adultos quanto crianças "podem ser vistos como devires, sem deixar de lado a necessidade de respeitar seus estatutos como seres ou pessoas" (2010, p. 737), uma vez que não é possível ser humano sem pertencer a uma complexa rede de interdependências.

Tanto o argumento de Cohn, quanto o de Prout e Lee, servem para analisar as formulações sobre a infância no MST. A criança carrega marcas de uma esperança no futuro e sua educação é pensada nesse sentido, visando prepará-la para uma vida de compromisso com a luta pela terra, por exemplo. Este mesmo compromisso, no entanto, é assumido no presente, e a criança é assumida como ser capaz de protagonizá-lo, na qualidade de criança atuante. Em outras palavras, ela é convidada a assumir sua identidade como integrante do Movimento e assumir a luta das gerações anteriores. Ao mesmo tempo, é compreendida como ser social e único, protagonista de suas ações e da história que constrói.

Tomo como exemplo da atuação das crianças na organização da Ciranda Infantil Paulo Freire, no VI Congresso Nacional do MST. Desde o primeiro dia do congresso consta no planejamento das atividades da Ciranda a organização das crianças de 7 a 12 anos para a realização de diversas atividades de mobilização: a construção da carta dos Sem Terrinha; o planejamento e a confecção de materiais para a ida até o Ministério da Educação; a formação de uma comissão para se reunir com o ministro; a composição de uma comissão para gravação do programa de rádio e comunicação com a imprensa. Tudo isso, ao menos no planejamento, protagonizado pelas crianças. A participação dos pequenos de 0 a 6 anos neste processo envolveu a reflexão acerca da luta do MST, seus símbolos e significados para as crianças, além da confecção de alguns materiais.

Colocá-las como atores no sentido de coordenarem e planejarem atividades

junto às crianças mais velhas talvez ainda seja um desafio inclusive para os que pensam as Cirandas Infantis. Sobre isso, os documentos pesquisados expõem que:

> Viemos fazendo o esforço de criar espaços coletivos, como os encontros de Sem Terrinha, a Escola Itinerante, as Cirandas Infantis permanentes ou itinerantes para que as crianças, que em geral têm pouca voz, possam dialogar e reivindicar para o poder público e para o próprio Movimento o que querem para os assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária, para que possam vivenciar experiências coletivas e dizer o que pensam sobre o mundo (Caderno da Infância nº01, 2011, p. 26)

Arenhart (2007) ao analisar a compreensão das pró prias crianças sobre sua participação na luta social destaca que, assim como na perspectiva mais ampla do movimento, a luta adquire para as crianças um caráter formativo. Esta ideia reforça a compreensão da infância como, ao mesmo tempo, ser e devir.

Nesse sentido, outro aspecto sob o qual é possível pensar a infância e a criança Sem Terra, com base em Conh é o da *criança produtora de cultura*. A autora afirma que

> as crianças não são apenas produzidas pelas culturas mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças tem autonomia cultural em relação ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos (2005, p. 35).

Sobre esse aspecto, reflito que o MST, embora reconheça a criança como ser atuante e criador de sua própria história, coloca justamente em disputa a cultura que será produzida e reproduzida pelas crianças. Na perspectiva de uma cultura que é compartilhada entre as gerações, fica bastante claro que a criança carregar consigo a identidade cultural do Movimento, o amor pela luta e a crença nos princípios do MST é considerado algo muito importante e significativo. Os

documentos observados expõem esta afirmação. O Caderno de Educação nº 12 diz que “as crianças devem aprender desde pequenas a amar e compreender o MST” (2004, p.37).

> Esse período deve ser um espaço de expressão forte da realidade em que vive a criança, que deverá ser retratada de maneira viva, criativa e atrativa - a realidade da luta dos trabalhadores - para que vá conhecendo sua história, a sua trajetória de lutas junto à família; para que vá aprendendo a amar com paixão e admiração, tudo o que foi e é conquistado junto com ela. (Boletim da Educação nº07, 1997, p. 7)

Por fim, um último aspecto que destaco como importante na caracterização da infância no MST, e que traz elementos importantes para a compreensão das particularidades de uma infância do campo, diz respeito ao *trabalho infantil*. A discussão acerca do trabalho está presente em todas as esferas e setores do MST e na educação assume um papel fundamental.

O primeiro marco a ser colocado neste debate é a diferenciação entre o trabalho como atividade essencial e libertadora e o trabalho explorado. Esta distinção é o ponto chave ao falar de trabalho na infância Sem Terra. Reflito que exploração do trabalho infantil está muito mais clara e presente no debate em nossa sociedade do que a própria exploração do trabalho do adulto. Muito da exploração do trabalho do adulto não é tida pela sociedade capitalista como tal, enquanto a maior parte do trabalho exercido pela criança, mesmo quando talvez não se caracterize como exploração, é quase sempre considerado por esta mesma sociedade como *exploração do trabalho infantil*, a exemplo da execução de pequenos trabalhos em casa por exemplo, auxiliando a família com a limpeza e até com a produção.

Como já mencionado, a educação no MST tem o *trabalho como princípio educativo,* como um de seus importantes alicerces. Com base no princípio da formação humana integral, o trabalho assume também o papel de educar a criança. Desde o primeiro documento destinado exclusivamente à educação das crianças pequenas, o MST já coloca o trabalho em posição de destaque:

> O mundo do trabalho do adulto precisa estar presente, na vida da

> criança, desde pequena. Por isso, devemos familiarizá-la com a vida do país, mostrando, conversando sobre sua realidade, sobre o trabalho de seus pais, da comunidade, sobre as manifestações populares, fazendo-a participar; explicando, dialogando sempre sobre a importância do trabalho, sobre as diferentes profissões, sobre os resultados obtidos. Devemos também incentivar a criança a participar de alguns trabalhos, dentro das suas possibilidades e condições que a idade lhe permite. (...) Muitas vezes o conceito de trabalho da criança difere do conceito do adulto - Ela gosta de fazer as tarefas, mas de uma forma mais bonita, descontraída. Gosta de fazer brincando (Boletim da Educação nº07, 1997, p. 21).
>
> A criança não vê dificuldade para realizar os trabalhos a ela repassados, pode ser cuidar dos maninhos mais novos, lavar a louça, pegar verdura na horta ou o leite. A realizar os mesmos, se sente muito útil, e isso lhe agrada, lhe deixa feliz. Porém, há uma preocupação: cabe aos adultos, aos educadores, ter o máximo de cuidado para não exigir muito da criança, devido a sua capacidade física, as suas limitações de criança - tipo "tomar conta" dos irmãozinhos; cabe-lhes também assegurar o direito da criança de brincar, seu direito pela infância, o ser criança (Boletim da Educação nº 07, 1997, p. 23).

É possível identificar a preocupação, também por parte do Movimento, em diferenciar o trabalho educativo do trabalho explorado, inclusive no sentido de orientar as famílias a não destinarem às crianças tarefas inapropriadas às suas capacidades. O Caderno da Infância nº01 busca definir com clareza o que seria a exploração do trabalho das crianças, e reflete que

> o trabalho faz parte do cotidiano de todos os membros de nossa comunidade, inclusive das crianças, não como exploração infantil, mas como atividade privilegiada de construção de valores e do exercício da cooperação (...). Na nossa compreensão, o que caracteriza uma atividade de exploração do trabalho infantil é quando a atividade envolve principalmente: a) período integral. horário inadequado e uma carga horária elevada; b) atividades estressantes, em locais inadequados, incompatíveis com a idade; c) quando impedem a criança de ter acesso à escola, às brincadeiras, a se

> relacionar com outras crianças; d) quando compromete a sua dignidade, a saúde e a autoestima, a convivência com a família e outras pessoas (2011, p. 41-42).

Em linhas gerais, o trabalho no MST é compreendido sob a perspectiva marxista de atividade vital. O trabalho é a atividade essencial do humano para a produção material de sua própria existência. Essa concepção se contrapõe de forma radical ao trabalho explorado, tanto no que diz respeito às crianças quanto aos adultos. Nesse sentido, Arenhart afirma que

> na perspectiva marxista, está colocado o desafio histórico de construir outras bases de relações sociais, em que os meios de produção sejam distribuídos igualmente e de domínio do coletivo, superando-se assim a propriedade privada dos meios de produção. (...) No projeto educativo do MST rumo à construção da sociedade socialista, o trabalho ganha destaque como elemento pedagógico central de sua pedagogia. (...) 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 travadas com base na solidariedade para o bem do coletivo, então esse novo jeito de produzir a vida deve ser compreendido e construído pelos Sem Terra por meio do trabalho (2007, p. 139).

Está claro, portanto, que esta necessidade de educação e produção da vida por meio do trabalho é algo que está para ser nutrido na formação humana dos sujeitos Sem Terra desde o período da infância.

Enfim, busquei destacar aqui alguns aspectos das noções de infância e criança construídas pelo MST, como: a criança produtora de um mundo seu; a criança que partilha do mundo adulto; a criança que necessita de cuidados e atenções diferenciadas do adulto; a criança como ser atuante, que constrói sua própria história; a criança como esperança de futuro. No próximo capítulo importa analisar como o MST organiza a educação das crianças de forma mais sistemática e institucionalizada, através, principalmente, da constituição das Cirandas Infantis.

3. ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA MODERNA - DAS POLÍTICAS E SISTEMAS DE ENSINO AO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Este capítulo dedica-se à análise da educação das crianças na perspectiva de sua institucionalização, tanto no MST quanto na sociedade moderna de maneira geral. A educação das novas gerações é uma preocupação coletiva desde os mais diversos tempos e culturas, e é possível afirmar que a *escola* é a instituição que se consolida mundialmente com tal finalidade. No projeto educativo do MST, identifico a *Ciranda Infantil* como a *instituição* que se propõe a dar conta do trabalho pedagógico e cuidado coletivo com as crianças pequenas, e que busca, portanto, transpor para a Educação Infantil toda a discussão e o debate acerca da educação e da escola.

Ao pensar a estruturação de uma Educação Infantil no campo e do Campo, e reconhecer as dificuldades históricas do atendimento a estas populações, parece-me pertinente pensar sobre os modelos educativos que vêm sendo propostos e a relação que estabelecem com as demandas da pequena infância camponesa. Os documentos analisados dão alguns indícios dessa necessidade ao afirmar:

> Temos observado que o funcionamento da escola também forma, capacita, educa. Para fazermos uma escola diferente não basta trocarmos os conteúdos das disciplinas e a metodologia da sala de aula. O jeito de organizar a escola e as relações sociais que este jeito gera são tão importantes como o conteúdo e a didática. Queremos mudar o conteúdo e a forma da escola funcionar para qualificar o processo educativo. (Caderno de Educação nº 09, p.3)

Nesse sentido, proponho inicialmente retomar o processo de consolidação da escola moderna como modelo de institucionalização do ensino - que traz como uma de suas principais características a homogeneização de práticas, espaços e tempos escolares, concomitante ao controle cada vez maior do Estado sobre a organização da educação institucionalizada. Tal discussão teórica faz-se relevante por dar sustentação à análise de modelos contra-hegemônicos - como tenho interpretado a experiência do MST -, buscando compreendê-los diante dos processos históricos que constituem forma escolar de nosso tempo. Retomar a trajetória da escola moderna, e principalmente da escola brasileira, permite visualizar os principais aspectos e características que circunscrevem os modos de organização escolar

produzidos e reproduzidos, da cidade para o campo, do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, e assim por diante.

Em um segundo momento, analiso as formas pelas quais a Ciranda Infantil proposta pelo MST se constitui como modelo de educação para as crianças pequenas do campo, expondo suas características essenciais principalmente no que diz respeito à organização dos tempos, espaços e agrupamentos infantis. Por fim, encerro o capítulo buscando problematizar a atualidade das políticas públicas para a infância e o campo, identificando as perspectivas sob as quais vem sendo constituídas e os modos como vêm - ou não - criando possibilidades para ampliação da oferta e do acesso das crianças camponesas à Educação Infantil.

3.1. Ascensão do Estado moderno e consolidação da escola moderna no Brasil

A historiografia da educação tem apontado o surgimento da escola moderna, na Europa do século XVI, como marco importante na configuração hegemônica que a educação irá assumir nos séculos seguintes. Busco problematizar aqui, aspectos marcantes de sua constituição, que definem até os dias de hoje as práticas e formas de organização da escola ocidental.

Não é a toa que mesmo no século XXI, em um período histórico reconhecido como *contemporâneo*, a escola *moderna* ainda seja predominante como instituição escolar. Foi precisamente com o advento da modernidade que a escola sofreu as transformações que deram origem às suas características essenciais. Ao relembrar o modelo escolar da Idade Média, Cambi destaca que

> a escola era sobretudo religiosa, ligada aos mosteiros e às catedrais, não organicamente definida na sua estrutura, nas suas regras e na sua função, não articulada por “classes de idade” e ligada a uma didática pouco específica e pouco consciente (1999, p. 204).

Nesse sentido, o autor aponta a época moderna, e principalmente os séculos XVI e XVII, como período de renovação, redefinição e reorganização da instituição escolar.

A ascensão do Estado moderno, centralizado e burocrático, destina à escola um papel cada vez mais central na organização da sociedade: é preciso reorganizar as finalidades da instituição educativa e, por consequência, os seus meios. Ainda que a igreja não tenha abandonado a escola, e nem a própria escola as práticas religiosas - diga-se de passagem, até hoje -, o Estado passa a ter, a partir do século XVIII, cada vez mais controle sobre a organização da educação escolar, iniciando-se neste período um processo de racionalização e laicização do ensino.

Com a transição para um novo modelo de produção e desenvolvimento - o capitalismo - a organização da sociedade se complexifica, exigindo do Estado moderno a formação de um novo sujeito. Os processos educativos passam a penetrar a sociedade inteira

> e incidem sobre a profissionalização, que se especializa e se liberta da centralidade da oficina artesanal (no nível manual) e da formação de caráter humanístico-religioso (no nível intelectual), dando espaço à manufatura e depois à fábrica, por um lado, às academias e escola técnicas, por outro; mas incidem também sobre o controle social, contra os desvios de todo gênero, inclusive os juvenis, como também na formação de um imaginário social alimentado pelos mitos do Moderno e por um estilo de vida civilizado, normatizado, regulado por códigos e limitado por interdições (Cambi, 1999, p. 279).

A renovação da escola apontada por Cambi se materializa em grande parte através de sua forma de organização. Administrada e estruturada pelo Estado, a escola moderna assume o compromisso de transmitir saberes sistematizados e especializados às novas gerações. A constituição de classes por faixa-etária, a imposição da disciplina - tanto dos comportamentos exigidos pela escola quanto da organização do ensino e dos conhecimentos - e a prática de exames são aspectos decisivos de sua organização, que se mantêm constitutivos da escola até os dias de hoje. Toda a vida escolar é submetida a sistemas de controle e homogeneização, a rituais e instrumentos que permanecerão centrais em toda a história da escola moderna.

No período que se segue, outros elementos vão sendo atribuídos e consolidados na estrutura da instituição escolar. Reafirma-se a centralidade da educação e da escola na vida social e, cada vez, mais ela precisa responder às necessidades produtivas e organizativas de uma sociedade que sofre constantes transformações sociais e econômicas. Aos poucos, vai-se delineando a perspectiva de obrigatoriedade da escolarização, e ampliando-se o controle do Estado sobre toda forma de ensino institucionalizado - está aí o germe da escola pública, gratuita e universal.

O modelo de escola cujas origens e características essenciais busco retomar, torna-se, ao longo dos séculos, hegemônico e hoje representa de forma consolidada a instituição escolar ocidental. No entanto, é certo que os percursos da constituição e organização da escola moderna não foram exatamente os mesmos de um continente a outro. No Brasil, há trajetórias importantes a serem destacadas neste processo.

Os colégios jesuítas foram das primeiras experiências escolares vivenciadas em território brasileiro após a chegada dos portugueses e, da mesma forma que na Europa, seus métodos e sua organização - ainda que ampla e reconhecidamente vinculados às tradições escolásticas do ensino religioso - trazem importantes características à organização do ensino e da instrução de forma geral. No entanto, os colégios da Companhia de Jesus tinham objetivos bastante específicos e serviam não ao Estado, como a época moderna exigiria, mas aos princípios da fé cristã, da civilização e socialização na cultura cristã europeia.

Embora bastante estruturados, na prática eram pouco abrangentes, atendendo quase que exclusivamente aos meninos da elite colonial. Ainda assim, até meados do século XVIII o modelo de educação jesuítica[12] impera como principal forma de instrução das novas gerações. Em 1759, no entanto, motivado por questões mais econômicas e políticas do que propriamente educacionais, o então primeiro-ministro de Portugal, Marquês de Pombal, acaba por expulsar os jesuítas de todo o território brasileiro, deixando uma lacuna educacional que urgia ser preenchida. As transformações ocorridas nesse período sofrem influência do já

[12] Outras ordens religiosas também se dedicavam à educação e à catequização na colônia, mas sua presença não chegou a abalar a hegemonia educacional jesuítica.

mencionado processo de modernização europeia, que coloca a institucionalização do ensino cada vez mais nas mãos do Estado e na centralidade da vida social. Nesse sentido, a assunção do controle do sistema educacional brasileiro por parte do governo absolutista português parece justificar o desmantelamento da sólida estrutura educacional constituída e consolidada pela Companhia de Jesus.

O vazio deixado pela expulsão dos jesuítas exige a proposição de uma ampla reforma educacional. Contudo, as medidas deflagradas pela reforma pombalina irão representar, no aspecto da consolidação de uma organização escolar homogênea e estruturação de um sistema de ensino, uma espécie de retrocesso na estrutura educacional brasileira. Embora as *aulas régias* instauradas tivessem o objetivo de compreender estudos mais abrangentes do que aqueles propostos pela igreja, na prática, ao contrário dos colégios jesuíticos com seu método e organização bem estruturados, as aulas eram dispersas e descontínuas, e acabavam por atingir somente às elites próximas dos locais em que eram instauradas.

As transformações mais significativas na organização das instituições escolares brasileiras seriam identificadas - ainda que de forma lenta e gradual, e inicialmente mais no plano das ideias e das leis do que propriamente das estruturas escolares - em meados do século XIX, com a independência e a consequente necessidade de "fortalecimento de uma perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional que via na instrução uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro" (Faria Filho, 2007, p. 137).

A lei de 15 de outubro de 1827 - que viria a ser a única lei geral acerca da instrução primária no período imperial - estabelecia que o ensino primário, ou as escolas de primeiras letras, deveria ser instituído em tantos locais quanto fosse necessário, para que atingisse o maior número possível de indivíduos. Uma série de textos legais também foram sendo publicados pelas províncias, com o objetivo de definir o funcionamento dos sistemas provinciais de ensino e a normatização parece representar a principal forma de intervenção do Estado na organização da educação escolar.

Ao longo de todo o século XIX as instituições escolares passaram por processos que se caracterizaram pela preocupação cada vez mais forte do Estado em tomar para si a escolarização. No entanto, ainda que os esforços da elite

imperial dirigente estivessem voltados para o fortalecimento de um modelo educacional estatizado e minimamente unificado e homogêneo, o verdadeiro controle do Estado sobre a instrução pública chegaria somente décadas mais tarde.

Eram muitas as formas como se apresentavam as instituições escolares nesse período e há indícios de que o número de indivíduos atendidos por redes de escolarização doméstica era significativamente maior do que o de pessoas atendidas por instituições controladas pelo Estado.

> Essas escolas, às vezes chamadas de particulares outras vezes de domésticas, ao que tudo indica, superavam em número, até bem avançado século XIX, aquelas cujos professores mantinham um vínculo direto com o Estado (Faria Filho, 2007, p. 145).

A organização das escolas domésticas, por sua vez, dava-se em espaços improvisados, em geral a própria residência dos professores, ou locais cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar. Nesse sentido, é possível pensar que a estrutura organizativa da escola - tanto no que diz respeito aos tempos, espaços e comportamentos, quanto aos conhecimentos mobilizados - era, nesse formato, condicionada às necessidades específicas - sociais, culturais, políticas e econômicas - das comunidades que as geriam e sustentavam.

Embora a criação destas escolas fosse por vezes incentivada pelo próprio Estado, a administração e controle das instituições educativas por parte de famílias ou comunidades era combatida. Nesse sentido, Faria Filho (2007) sustenta que

> a escolarização, no mundo moderno como um todo, fazia parte dos agenciamentos de dar a ver e de fortalecer as estruturas de poder estatais, podendo, mesmo, ser considerada como um dos momentos de realização dos estados modernos. No Brasil, a educação escolar, ao longo do século XIX, foi, progressivamente, assumindo as características de uma luta do *governo do estado* contra o *governo da casa* (p. 146).

Na medida em que se consolidam as instituições escolares públicas, vão perdendo espaço aquelas caracterizadas como domésticas ou particulares. Sob o argumento da constituição de um modelo educacional nacional homogêneo, que

fosse capaz de levar a instrução a todas as camadas da sociedade, e principalmente as mais desfavorecidas, o movimento que afasta a escola do recinto doméstico acaba por afastá-la também das tradições culturais e políticas a partir das quais o espaço doméstico organizava-se (Vidal e Faria Filho, 2000, p. 24).

O investimento das ações estatais na constituição de um modelo de escolarização concentrou-se principalmente na definição de métodos de ensino a serem instaurados e propagados pelas escolas brasileiras. Ao mesmo tempo, os recursos destinados à educação pública parecem ter sido sempre insuficientes para se alcançar o modelo de educação almejado. Por esse motivo, a escolarização brasileira é marcada pela busca de métodos e formas de organização escolar que fossem, ao mesmo tempo, pouco custosas e mais eficientes, no sentido de atingir um número cada vez maior de crianças e jovens.

A necessidade de construção de espaços, organização dos tempos e constituição de uma forma escolar precisa está vinculada também à necessidade de elaboração da singularidade da instituição escolar, do reconhecimento e legitimação de uma cultura própria da escola. No entanto, é somente na última década do século XIX, com o advento da República, que o Brasil conheceria o modelo de educação escolar por excelência, representado pelos imponentes *grupos escolares*.

O início da República consolida as intenções do Estado na constituição de um modelo educacional representativo de suas intenções para com o conjunto da sociedade. Este modelo, cada vez mais estruturado em tempos, formas e métodos, iria adentrar o século XX trazendo consigo uma sólida organização, e coloca em cena a estrutura escolar que irá se legitimar no próximo período: a escola seriada.

O modelo de escola seriada é gestado a partir de concepções, pedagógicas e políticas, cada vez mais específicas acerca da função social das instituições escolares. A disciplina, os princípios higienistas, os tempos cronometrados para um ensino “rápido” e “eficiente”, o controle sistemático sobre o trabalho das professoras, são marcas que começam a delimitar uma forma escolar que perduraria até os dias de hoje. Num período em que as escolas eram adaptadas à vida das pessoas - daí as escolas isoladas insistirem em ter seus espaços e horários próprios organizados de acordo com a conveniência da professora, dos(as) alunos(as) e levando em conta os costumes locais- , cada vez mais torna-se imperativo que as pessoas

passem a se adaptar aos ritmos impostos pela escola. (Vidal e Faria Filho, 2000).

A perspectiva de democratização das instituições escolares, que também caracteriza o século XX, traz algumas mudanças no que diz respeito às formas de investimento na educação pública. Em lugar da suntuosidade exibida pelos primeiros grupos escolares do início da República, o esforço para democratizar o acesso à escola faz-se

> sentir em prédios funcionalistas, tecnicamente projetados para uma educação rápida e eficiente, com lugares específicos para acolher maquinário, como mimeógrafo, e propiciar um controle do corpo docente através de mecanismos administrativos cada vez mais capilares (Vidal e Faria Filho, 2000, p. 31)

A forma escolar concretizada pelos primeiros grupos escolares, no entanto, parece não sofrer grandes alterações. Ainda que mais modestos e por vezes precários, os espaços escolares permanecem caracterizando-se pela mesma disciplina, da mesma racionalização dos tempos e segmentação dos conhecimentos.

Houve, neste período, alguns movimentos que caminharam para uma maior flexibilização das práticas escolares. Nas discussões acerca da organização da escola, passou a imperar em determinado momento, discursos acerca da necessidade de respeitar o tempo de aprendizagem dos educandos, de aproximar os conhecimentos escolares da realidade, tornar o ensino mais atrativo, mais palpável àqueles que o acessavam. Tanto os princípios da observação da realidade, preconizados pelo *método intuitivo*, quanto da ação das crianças sobre o objeto do conhecimento, trazidos pelos pioneiros da *Escola Nova*, por exemplo, foram amplamente defendidos por teóricos e políticos ao pensar a constituição do ensino nas escolas brasileiras. Tendo em vista, no entanto, a realidade que hoje pode ser observada, é possível refletir que mesmo estes movimentos tendo ganhado força em esferas importantes da gestão do ensino público, a realidade material da escola brasileira ainda segue preceitos mais produtivistas do que progressistas no que diz respeito à forma escolar.

Tais concepções acerca da organização do ensino, que buscam valorizar e significar a educação escolar como um fim nela mesma, parecem ainda estar em disputa no século XXI, mas mesmo que algumas proposições sejam mais flexíveis

do que outras, o fato de estarem em discussão não faz alterar o modelo e a forma que escola moderna assumiu e que, desde meados do século XIX, se fortalece e se hegemoniza como cultura escolar legítima, não somente no Brasil, mas em todo o mundo ocidental.

Sobre o legado do processo de constituição da escola moderna, Vidal e Faria Filho refletem que

> Se a representação da escola como um espaço específico e um tempo determinado conseguiu ser hegemônica na sociedade, de tal sorte que não se questiona a necessidade de construção de prédios, nem da permanência da criança no interior da escola, os significados desse espaço e desse tempo escolares ainda são objeto de luta.
>
> A repartição das salas e dos corredores, a localização e o formato de janelas e portas, a distribuição de alunos e alunas na sala de aula e nos demais espaços da escola dos nossos atuais prédios apontam para a construção de lugares concebidos como cientificamente equacionados, em função do número de pessoas, tipo de iluminação e cubagem de ar. Frias, as paredes e as salas conformam a imagem de ensino como racional, neutro e asséptico. Implicitamente se afastam do ambiente escolar características afetivas. Mentes, mais do que corpos, estão em trabalho. E, nesse esforço, a escola abandona a criança para constituir o aluno.
>
> A distribuição do tempo escolar em aulas, períodos, anos e cursos indica também uma concepção sucessiva e parcelada do ensino. Segmentados, os conhecimentos se acumulam, sem necessariamente se relacionar. O tempo escolar se associa às horas em que se permanece na escola, contabilizadas em sinetas, recreios, cadernos, da mesma maneira que nos ponteiros do relógio. O que se faz durante esse tempo é o objeto em disputa. Como se gasta ou usa o tempo de estada no espaço escolar é o que cada vez mais se põe em xeque à medida que se alteram as demandas sociais (2000, p. 32).

A crítica à cultura escolar constituída sob os processos aqui descritos acompanha as discussões acerca da educação brasileira desde meados do século XX até a atualidade. Freitas (2003), ao discutir a lógica da escola seriada, reflete que a unificação dos tempos educativos, colocada a partir da seriação, é o principal elemento a reforçar processos de exclusão e de reprodução das desigualdades, que se refletem no diagnóstico do *fracasso escolar* presente na escola publica brasileira desde o início do século passado até o momento presente. Reforçando a argumentação apresentada neste capítulo, o autor afirma que

> é fundamental entendermos o processo histórico de distanciamento da escola em relação à vida, em relação à prática social. Esse afastamento foi ditado por uma necessidade ligada à formação social capitalista, a qual, para apoiar o desenvolvimento das forças produtivas, necessitou de uma escola que preparasse rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada – e isso só era possível ser feito de forma escolarizada (Freitas, 2003, p. 26).

O período histórico que se segue ao da consolidação da escola seriada como forma escolar hegemônica é marcado justamente pelo embate entre diferentes grupos sociais. Se por um lado há os segmentos que defendem a manutenção e aperfeiçoamento da estrutura escolar moderna - representado por iniciativas conservadoras como os acordos MEC-USAID e a intervenção dos organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI, por exemplo. De outro, há a discussão acerca de proposições e formas alternativas de organização escolar - oriundas tanto dos movimentos sociais em ascensão como de estudos e experiências transformadoras, dentro e fora do Brasil - que preconizam a interdisciplinaridade ao ensino fragmentado, a flexibilização dos tempos educativos à sua padronização, e a construção do conhecimento socialmente significativo à aprendizagem mecânica e descontextualizada.

3.2 A educação das crianças pequenas no Brasil

Quando as formas de produção
levam a uma especialização e
separação entre os que trabalham,
vai ocorrer também uma

especialização e separação em relação ao cuidado e educação das crianças.

(MST - Caderno de Educação nº12)

As trajetórias da escolarização da pequena infância entram na roda das transformações do final do século XIX e início do século XX. No entanto, compreender os percursos que nos trazem ao que hoje entendemos por Educação Infantil significa compreender um processo bastante específico da escolarização no Brasil, que por muito tempo foi pensado de forma paralela à própria educação e que se caracteriza pela confluência de outros processos igualmente paralelos.

De um lado está uma trajetória diretamente vinculada à urbanização, à organização do trabalho industrial e à consolidação da sociedade capitalista. Este recondicionamento da ordem social faz surgir a demanda por medidas que regulamentem as relações de trabalho, e a crescente necessidade de empregar a mão de obra feminina chama atenção para o cuidado com as crianças pequenas. Nesse sentido, as *creches*, estabelecidas inicialmente nas grandes indústrias, vêm para responder as demandas desse setor. A primeira creche brasileira surge na *Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado*, em novembro de 1899, no Rio de Janeiro.

Percorrendo outra trajetória, estão os *Jardins de infância* de inspiração froebeliana. Fundados para atender aos filhos das classes mais altas da sociedade, aparecem inicialmente no setor privado, como o jardim de infância do Colégio Menezes Vieira, em 1885, no Rio de Janeiro, e o da Escola Americana, em 1877, em São Paulo. Em 1896, o Jardim de Infância Caetano de Campos surge como a primeira escola infantil pública no Brasil e Kuhlmann Jr. (1998) ressalta que, mesmo sendo uma escola pública oficial, atendia declaradamente os filhos da burguesia paulistana.

A diferenciação entre os processos de escolarização das crianças das classes populares e das classes médias e altas irá traduzir-se em uma série de dicotomias que vão se constituindo ao longo da história do atendimento às crianças pequenas no Brasil: do *assistencialismo* versus *processos educativos*, da *creche e escolas*

maternais versus o *jardim de infância e a pré-escola*, da *necessidade* versus *intencionalidade*. Sobre a oposição entre a educação destinada às crianças pequenas das elites e das classes populares, em especial a que coloca educação e assistência em polos distintos, Kulhmann Jr. faz, no entanto, uma ressalva importante. Indica que as interpretações que negam completamente a existência de um caráter educativo nas instituições que atendem aos filhos da classe trabalhadora correm o risco de corroborar com a ideia da *neutralidade*. Segundo ele,

> insiste-se na negação do caráter educativo daquelas associadas a entidades ou propostas assistenciais, como se *educar* fosse algo positivo, neutro ou emancipador - adjetivos que dificilmente poderiam ser aplicados a elas. Isso pode ser observado em relação à educação infantil. O jardim de infância, criado por Froebel, seria *a* instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais (...) seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam - não para a emancipação, mas para a subordinação (1998, p.73).

Em um período mais recente, os movimentos populares e as reivindicações feministas passam a compreender a creche como uma necessidade política das trabalhadoras, e educadores e educadoras assumem também essa pauta em prol da qualidade do atendimento aos filhos das classes populares. A partir desse momento, final da década de 1970, "*creche* passou a ser sinônimo de *conquista*. E por isso mesmo é que elas *tinham* que ser diferentes de toda tradição anterior, manifestada nas creches vinculadas às entidades assistenciais" (Kuhmann Jr., 1998, p. 198).

3.3 A organização da Ciranda Infantil na contramão da escola moderna ocidental

As características essenciais da organização da escola moderna, que se consolidam principalmente ao longo dos últimos três séculos, representam, nos dias de hoje, elementos enraizados da cultura escolar hegemônica no Brasil e no mundo. Este modelo, pautado por aspectos como as classes de idade, a segmentação do conhecimento em disciplinas e períodos, os espaços *frios* e o ensino *racional* e supostamente *neutro*, caracteriza a escola que vem sendo proposta pelo Estado brasileiro nos mais diversos territórios - urbanos e rurais -, inclusive na Educação

Infantil.

A experiência educativa proposta pelo MST, em todos os níveis de ensino, parece caminhar, desde suas concepções mais fundamentais, na contramão deste processo. Ao questionar a ordem social e o modo de produção capitalista, os Sem Terra questionam também os sentidos e as formas da educação escolar legitimada nas entranhas deste sistema. Compreendendo a hegemonia como o sistema de poder dominante, e a contra-hegemonia como aquilo que se contrapõe a ele - a resistência dos grupos *dominados* - Gramsci propunha entender a escola como um mecanismo que poderia atuar tanto para a reprodução da dominação, quanto para a emancipação e a libertação. Sob outro aspecto, proponho compreender como hegemônica também a organização escolar difundida pela escola moderna, e é nessa perspectiva que identifico a experiência do MST como a constituição de uma contra-hegemonia.

Marcadas pela busca de respostas às necessidades das crianças e famílias camponesas, as formas de atenção à criança pequena propostas pelo MST se colocam como antagônicas a muitas das práticas homogeneizadas pela cultura da escola moderna. No sentido de caracterizar este distanciamento seleciono alguns aspectos específicos a partir dos quais os materiais de pesquisa nos permitem enxergar e analisar a experiência do MST, principalmente no que diz respeito às Cirandas Infantis, que segundo o próprio Movimento, representam a principal forma de cuidado coletivo com a infância elaborada ao longo destes 30 anos.

Como já mencionado, o atendimento à criança pequena nos espaços do Movimento surge principalmente da necessidade das mulheres de estarem mais atuantes, tanto no setor de produção, quanto nas formações e coordenações. Quanto mais se fortalece na qualidade de movimento social organizado, mais se torna imperativa a construção de uma proposta coletiva para atender à demanda do cuidado com as crianças.

Após um processo de discussões e elaborações acerca de algumas experiências que já existiam em determinadas regiões, a Ciranda Infantil se constituiu como o espaço organizado especificamente para as crianças, e se apresenta, desde sua origem, em dois formatos: As *Cirandas Itinerantes,* organizadas nos encontros e mobilizações do Movimento, e que normalmente

atendem crianças de 0 até 10 ou 12 anos durante o período em que as famílias participam das atividades; e as *Cirandas Permanentes, que atendem as crianças* de 0 a 6 anos, ainda fora da idade escolar, e que não têm acesso, nos acampamentos e assentamentos, a escolas infantis. Costumam frequentar as Cirandas permanentes também as crianças de 6 até 10 ou 12 anos no turno inverso ao da escola de Ensino Fundamental.

A consolidação de um espaço, uma *instituição* específica para a criança pequena nas instâncias organizativas do MST, significou também a sistematização cada vez mais forte de concepções e práticas acerca do trabalho com essas crianças, que representassem a perspectiva do Movimento no que diz respeito à infância e à educação infantil. A partir do amadurecimento destas ideias e reflexões, a Ciranda Infantil já "não pode ser vista apenas como um direito dos pais e das mães que participam do MST, mas principalmente como um direito das crianças que também são sujeitos construtores do movimento" (Caderno de Educação nº12, 2004, p. 37).

Alguns aspectos desta elaboração já foram expostos no capítulo anterior. Agora, procuro apontar algumas características da Ciranda Infantil, pertinentes à discussão que proponho a partir deste estudo. Os eixos principais da análise giram em torno dos tempos e espaços, das relações entre crianças e adultos, e das atividades desenvolvidas pelas crianças.

Como já mencionado, diversas cartilhas e cadernos foram utilizados como fonte de dados para a pesquisa e alguns em especial trazem elementos importantes para a análise do trabalho com as crianças, dentro e fora das Cirandas Infantis. Nesse sentido, o Boletim da Educação nº 07, o Caderno da Infância nº 01 e, principalmente, o Caderno de Educação nº 12 "Educação infantil: movimento da vida dança, do aprender", são as fontes mais recorrentes, e que fornecem subsídios importantes para a análise. O reconhecimento das Cirandas como principal espaço para o cuidado coletivo com as crianças está explícito nestes materiais, ao evidenciarem, por exemplo, "a necessidade das famílias compartilharem a educação da criança de 0 a 6 anos com a comunidade, o coletivo, a Escola Infantil, em nosso caso, as Cirandas Infantis" (Caderno de Educação nº 12, 2004, p. 24).

3.3.1. Tempos, espaços e agrupamentos no cotidiano da Ciranda Infantil

A Ciranda Infantil surge no MST sob condições muito próximas às do surgimento das *creches* na estrutura da Educação Infantil brasileira. A primeira motivação para a organização de espaços institucionalizados como próprios para a criança pequena vem da necessidade de *liberação* das mulheres para outras atividades que não o trabalho doméstico e o cuidado com as crianças. A relação das mulheres e do MST com as Cirandas está, no entanto, muito mais vinculada ao processo de *luta por creches* protagonizado por movimentos feministas e organizações comunitárias no final do século XX, do que propriamente o *surgimento* destas instituições, que diz respeito às necessidade da sociedade capitalista em usufruir da mão de obra feminina.

Da mesma forma, a constituição das Cirandas Infantis se caracteriza pela preocupação de oferecer não somente às mulheres um local em que pudessem deixar as crianças, mas também às crianças um espaço de vivência, aprendizagem e desenvolvimento. O Caderno de Educação nº 12 define as Cirandas como

> momentos e espaços educativos intencionalmente planejados, nos quais as crianças receberão atenção especial, e aprenderão em movimento a ocupar o seu lugar na organização que fazem parte. E muito mais que espaços físicos são espaços de trocas de saberes, aprendizados e vivências; de relações humanas (2004, p. 37).

Ao recuperarmos o percurso da constituição da escola brasileira e da Educação Infantil no Brasil, tanto é possível perceber que a escola passa por um processo de controle cada vez maior do Estado em detrimento de outras formas de organização da educação, quanto é possível identificar, principalmente nas últimas décadas, uma escolarização cada vez mais acentuada da pequena infância e a consequente normatização da oferta de Educação Infantil. Nessa perspectiva, a atenção institucionalizada à infância, embora tenha conquistado o mérito de ser compreendida - ao menos na dimensão oficial - mais como um direito das crianças do que uma necessidade da família, parece caminhar para uma forte aproximação ao modelo da escola seriada amplamente difundido no Ensino Fundamental. E, como vimos, marcado pela disciplina, pelos exames e pelas classes de idade. A compreensão da escola infantil como responsável por uma educação compensatória

- que apesar de superada como movimento político oficial ainda marca as ações em torno da Educação Infantil - também aproxima as crianças pequenas do modelo homogeneizado de escolarização assumido pela escola moderna, dono de uma cultura que tende a padronizar tempos, espaços e currículos.

Neste contexto, a educação infantil concebida pelo MST - e possivelmente as concebidas por outros grupos sociais que se propõem a pensar a escolarização dos seus, em paralelo às proposições do Estado - possui marcas que parecem se afastar desta tendência à normatização e padronização das concepções e práticas escolares. Em relação aos espaços escolares, por exemplo, os arranjos propostos parecem não presumir uma única forma de organização. O Caderno de Educação nº 12 traz importantes contribuições neste sentido, destacando que

> a proposta da Ciranda é diferente da creche, portanto, ela pode existir independente da estrutura que se tenha. Para reunir as crianças acima de dois anos podemos utilizar o espaço debaixo de uma árvore, no barraco de lona com banquinhos improvisados, porém, para desenvolver um trabalho com os bebês precisamos de uma estrutura maior. O importante é realizarmos o trabalho dentro das possibilidades, sempre lembrando que devemos organizar a comunidade para cobrar do poder público municipal a estrutura adequada (2004, p. 38-39).

Sobre a estrutura das *Cirandas Itinerantes*, o documento ressalta que ela "está preparada e organizada para a locomoção, com educadoras e educadores organizados e dispostos a irem onde for necessário" (2004, p.38); a respeito das *Cirandas Permanentes*, afirma que "seu tempo e local de funcionamento dependerá das condições da realidade e da necessidade do público a ser atendido" (2004, p 38.). Ainda assim, mesmo indicando de diversas formas o caráter flexível e dinâmico da organização das Cirandas Infantis, as proposições não deixam de almejar uma realidade que supere as condições de precariedade por vezes enfrentada. Ao refletir sobre a infraestrutura das Cirandas, o Movimento afirma:

> precisamos pensar numa infraestrutura que atenda as necessidade básicas das crianças; mas isso não quer dizer que a falta desta infraestrutura impossibilite o funcionamento da Ciranda; este é o plano ideal, pelo qual devemos lutar, para fazer valerem os direitos

> das crianças (Caderno de Educação nº12, 2004, p. 44).

Como estrutura ideal das Cirandas, indica que “tenha espaço para montar a biblioteca, a secretaria, o almoxarifado, a farmácia, e principalmente para as crianças desenvolverem atividades pedagógicas, reunirem-se em grupos distintos em determinados momentos” (Caderno de Educação nº12, 2004, p. 44), além de dispor de *quartos*, *cozinha* e *banheiros adaptados* aos pequenos.

Quanto à organização dos tempos, é interessante resgatar princípios da educação no MST de maneira mais ampla, em que mesmo a escola de Ensino Fundamental é construída a partir de tempos bastante distintos daqueles perpetuados pela organização da escola moderna. Se de um lado está a segmentação do tempo e dos conhecimentos em períodos e disciplinas, do outro se busca organizar o tempo na escola de maneira bem mais flexível e dinâmica. As proposições do MST costumam organizar o trabalho pedagógico a partir de *tempos* ou *momentos educativos,* e sobre esta organização refletem que:

> a ideia de organizar diferentes tempos na escola quer reforçar um princípio importante de nossa pedagogia: escola não é só lugar de estudo, e menos ainda onde se vai apenas para ter aulas, por melhor que sejam, devam ser. A escola é um lugar de formação humana, e por isso as várias dimensões da vida devem ter lugar nela, sendo trabalhadas pedagogicamente. Ao mesmo tempo, os tempos contribuem no processo de organização dos educandos, levando-os a gerir interesses, estabelecer prioridades, assumir compromissos com responsabilidade. Cada escola pode organizar os tempos que achar melhor para o processo educativo que ali está sendo desenvolvido. Todas as escolas não precisam ter os mesmo tempos. Cada escola adota apenas os tempos que considerar necessários para fazer acontecer o seu projeto educativo. (Caderno de Educação nº 09, 1999, p. 25).

Os principais *tempos* indicados nos documentos acessados dizem respeito ao *trabalho, oficinas, estudo, aulas, esporte e lazer.* São atividades a serem realizadas dentro e fora do prédio escolar, em grupos grandes ou pequenos, ora coordenados pelo educador, ora de forma autônoma pelos próprios alunos.

Ao refletir acerca das rotinas na Educação Infantil, Barbosa (2006) salienta

que elas têm um caráter normatizador, configurando-se em elemento estruturante da organização das instituições que buscam normatizar a subjetividade de crianças e adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidado e educação.

> Outra característica importante é que o uso de uma rotina é adquirido pela prática, pelos costumes, não sendo necessário nenhum tipo de justificativa, razão ou argumentação teórica para a sua efetivação. Ela está profundamente ligada aos rituais, aos hábitos e às tradições, e nem sempre deixa espaço para a reflexão (Barbosa, 2006, p.45).

Compreendo as formas de organização dos tempos escolares proposta pelo MST como uma tentativa de rompimento com as rotinas perpetuadas pela cultura escolar hegemônica. Nas sistematizações acerca da Ciranda Infantil, no entanto, os tempos educativos ainda não aparecem com tanta clareza, embora em algumas propostas mais específicas, como no *Projeto Político Pedagógico* da *Ciranda Infantil Pequeno Colibri*, por exemplo, a rotina dos grupos seja indicada não por uma sequência de atividades diárias, mas por *momentos* como *momento leitura*, *momento sensibilização*, *momento atividades didáticas*, *momento oficina*; além dos momentos de alimentação, higiene e descanso. Nos documentos mais abrangentes, em geral, destacam-se indicações de algumas práticas consideradas importantes, entre as quais a *brincadeira*, o *trabalho*, e as *diversas linguagens* como as *artes visuais*, o *teatro* e a *música* são as que mais parecem.

Sobre a importância do *trabalho* no cotidiano das Cirandas Infantis o Boletim de Educação nº 07 traz algumas reflexões interessantes, afirmando que

> a Ciranda Infantil deve trabalhar, deve ser organizada para que a criança tenha que ir realizando tarefas concretas e reais, em que aprendam a se organizar, a desenvolver habilidades diversas, a expressar com maior clareza suas ideias e sentimentos. (...) A Ciranda Infantil também é um espaço de oportunidades onde possa ser desenvolvida a valorização do trabalho junto à criança e também a responsabilidade pelo assumir e cumprir certas tarefas (1997, p. 23).
>
> Para essa fase de educação das crianças, que vai dos 0 aos 6 anos, temos o compromisso e a responsabilidade de fornecer um espaço educativo, seguro e cheio de informações, para que cresçam

> percebendo , entendendo e participando das formas diferentes de convivência, de organização do seu brinquedo, em seu “trabalho” e no mundo da leitura e da escrita (1997, p. 7).

Como vimos, o trabalho infantil dentro e fora das Cirandas exige atenção ao ser caracterizado e proposto às crianças. Os documentos insistem na distinção entre as tarefas adequadas e aquelas que não são. Um dos argumentos mais presentes em relação a este cuidado, diz respeito à garantia de que as crianças usufruam daquilo que é compreendido como atividades essenciais da infância, com a brincadeira e a interação.

“Brincar é uma tarefa, uma ocupação séria para a criança.”, afirma o Boletim da Educação nº 07 (1997, p. 13). A brincadeira e as atividades lúdicas parecem ser tomadas como principal atividade a ser desenvolvida pela criança ao exercitar algo que é próprio do mundo infantil. Nesse sentido, é possível extrair dos documentos também algumas reflexões importantes:

> A criança também aprende brincando, aguça sua curiosidade e desperta criatividade, por isso, a importância de valorizarmos o brincar e de brincarmos com as crianças, regatando inclusive as culturas populares os brinquedos e brincadeiras que estão desaparecendo com a “plastificação” e “mecanização” dos brinquedos. Construir brinquedos com as crianças e brincar com elas é uma forma criativa de educar. Nos centros comunitários de nossos assentamentos e acampamentos é importante garantir os espaços específicos para as crianças brincarem (ex.: Parque Infantil), mesmo sabendo que as crianças vão continuar brincando em todos os espaços (Caderno da Infância nº01, 2011, p. 33).

> Buscar uma pedagogia para a educação infantil significa construir um projeto político pedagógico que valorize o caráter lúdico da aprendizagem e qualifique as interações possíveis das crianças entre si, com os adultos e com o mundo (Caderno de Educação nº 12, 2004, p. 29).

Nessa perspectiva, outro aspecto relevante na organização e proposições das Cirandas Infantis diz respeito às relações estabelecidas entre crianças e adultos. No capítulo anterior, ao caracterizar as formas como o MST compreende a infância,

uma das questões de destaque foi o envolvimento das crianças no mundo adulto, nas atividades desenvolvidas pelos adultos. O Caderno de Educação nº 12 sintetiza esta relação e a forma como se materializa nas Cirandas Infantis ao afirmar: “o coletivo educa, as crianças se educam entre si e na convivência com os adultos” (2004, p. 42). O Movimento compreende, portanto, que

> nos espaços onde convivem adultos e crianças, o jeito que os adultos se relacionam entre si e com elas vão educando-as para a convivência social, que pode ser plena de autonomia, liberdade, responsabilidade, respeito e solidariedade - ou não (Caderno da Infância nº01, 2011 p. 32).

Sobre o agrupamento das crianças e a convivência entre elas, destaca-se que o planejamento das Cirandas Infantis precisa contemplar

> atividades para crianças de diferentes idades, tendo o objetivo de ampliar as possibilidades de aprendizagem e de vivência coletiva das crianças. (...) Neste planejamento precisamos ter claro que existem atividades que podem ser desenvolvidas com todas as crianças juntas, organizadamente. Ex: hora do lanche, do almoço. E outras que precisamos aproximar grupos menores, com idades próximas, que se afinam (Caderno de Educação nº12, 2004, p. 46-47).

No conjunto das características que constituem a organização da Ciranda Infantil como alternativa de educação e cuidado coletivo para as crianças pequenas do campo, as formas de agrupamento das crianças me parece um dos aspectos importantes a serem destacados. Identifico, nesse sentido, dois contextos significativos ao interpretar a experiência do MST. O primeiro diz respeito à valorização do convívio entre as crianças, a preocupação em “promover momento para que ela desenvolva sua sociabilidade com outras crianças, de diferentes idades” (Boletim da Educação nº 07, 1997, p. 35), compreendendo esta interação como elemento pedagógico importante. O segundo aspecto refere-se à organização prática da Ciranda em si. Uma vez que surge a partir da necessidade de um grupo específico que é o MST, situado em territórios igualmente específicos que são os assentamentos, acampamentos e mobilizações, a Ciranda Infantil não tem o objetivo de dar conta de *aplicar* um modelo de organização ao cotidiano das crianças

atendidas, ao contrário, pretende construir uma forma de organização que esteja melhor adaptada a elas. Dessa forma, as crianças são organizadas e agrupadas de acordo com a realidade de cada Ciranda.

Ao estabelecer critérios para a organização das crianças, as faixas-etárias sem dúvida são aspectos a serem considerados. A Ciranda Infantil Pequeno Colibri, por exemplo, prevê a organização das crianças em três Núcleos de Base, denominados *Semente*, para os bebês; *Flor e Folha*, para as crianças um pouco maiores, em geral que já estejam caminhando; e *Fruto,* para as crianças acima de seis anos que frequentam a Ciranda no turno inverso ao da escola de Ensino Fundamental. Sobre esta organização faz-se a seguinte reflexão:

> A realidade exigiu de nós dois espaços para a Ciranda Infantil,um para as crianças maiores e outro para as crianças menores. Também o número de crianças que estão vindo para o ITERRA é maior do que estávamos acostumado a receber. Até o ano de 2000 tínhamos em torno de 10 crianças por etapa[13], e nos assustávamos com esse número, hoje estamos recebendo em nossa Ciranda de 18 a 20 crianças (Projeto Político Pedagógico da Ciranda Infantil Pequeno Colibri, 2010, p. 4).

Ainda assim, quando visitei a Ciranda em setembro de 2013, por haver um número pequeno de crianças, estavam todas em um único grupo, evidenciando a flexibilidade dos arranjos de acordo com a necessidade das crianças e grupos atendidos.

Outros exemplos podem ser a Ciranda da Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Santa Rita (COOPAN) e a Ciranda Itinerante Paulo Freire, organizada no VI Congresso Nacional do MST. A primeira costuma organizar as crianças em um único grupo, em que tanto os bebês quanto os de 6 a 10 anos, que vão à Ciranda no turno inverso ao Ensino Fundamental, partilham dos mesmos espaços e momentos. Por possuir em geral somente uma ou duas educadoras responsáveis pela organização de todo o cotidiano da Ciranda, o agrupamento de crianças mais velhas com outras bem pequenas qualifica o trabalho pedagógico,

[13] A etapa refere-se ao período em que as turmas permanecem em aulas no Iterra, e corresponde, portanto, ao período em que um determinado grupo de crianças frequentará a Ciranda.

uma vez que as crianças maiores contribuem de forma significativa nas tarefas cotidianas, auxiliando no cuidado com os menores e na organização das diversas atividades. Já a Ciranda do IV Congresso, por receber um número muito grande de crianças - em torno de 700! - foi organizada agrupando os pequenos por faixa etária (de 0 a 1 ano, de 1 a 2 anos, de 3 a 4 anos, de 5 a 6 anos e de 7 a 12 anos).

De maneira geral, analiso que as Cirandas Infantis, principalmente as *permanentes,* presumem uma estrutura muito mais próxima da *casa* do que da *escola.* A organização dos espaços, do tempo e as relações estabelecidas possuem forte vínculo com a vida cotidiana fora do espaço *escolar*. Diferente da estrutura comumente reproduzida e valorizada pela escola tradicional, que parece querer isolar a infância e a juventude em uma cultura que é própria desta escola, as vivências da Ciranda buscam construir uma Educação Infantil que carrega um significativo caráter de *vida comunitária*. Aí estão impressas muitas das concepções de educação que vimos no capítulo anterior, como a *coletividade*, a *formação humana* e a compreensão de que *educação é muito mais do que o espaço escolar*.

Estas reflexões acerca das Cirandas Infantis nos permitem pensar que a Educação Infantil do Campo, além de estar adequada à realidade do meio rural naquilo que ensina às crianças, na cultura que valoriza e nos conhecimentos que interpreta como legítimos, precisa adequar sua estrutura e forma de funcionamento à vida das famílias camponesas. Por vezes, inclusive, isto pode significar não uma estrutura mais complexa, e sim mais simples.

Por certo que garantir a qualidade do atendimento às crianças pequenas significa investir em infraestrutura e recursos humanos. No entanto, não quer dizer transpor os mesmos modelos da cidade para o campo, tomando as escolas urbanas como padrão de bom atendimento. A qualidade da Educação Infantil do Campo quem sabe possa ser traduzida em um prédio pequeno, porém seguro e adaptado ao cotidiano das crianças; poucos profissionais, porém capacitados e integrados à comunidade e aos saberes e fazeres do campo; recursos que permitam o desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões, e que possam ser flexíveis, adaptáveis; um parque infantil seguro e estruturado, que pode ser construído com pneus e materiais reutilizados, contando inclusive com a contribuição das famílias para a sua construção em mutirão. Enfim, uma escola que

seja *do campo*, e *no campo*, próxima aos ambientes de convívio social das crianças.

3.4. As políticas públicas para a infância e o campo

Este capítulo dedicou-se, até aqui, a compreender as relações do Estado com a educação institucionalizada, em dimensões como a organização da escola e a educação das crianças pequenas. Além disso, propôs compreender e experiência do MST sob a ótica da construção de outro projeto, em certa medida paralelo ao assumido pelo Estado, e certamente distante deste em muitos aspectos. Por fim, busco a seguir trazer uma breve retomada das políticas públicas e documentos legais que influenciam e/ou instituem as políticas atuais para com Educação Infantil e a Educação do Campo, e que vêm configurando uma nova área de formulação de políticas, a *Educação Infantil do Campo*. Procuro destacar ainda alguns pontos de conexão com as proposições dos MST para a Educação Infantil.

Oliveira (2009), ao referir-se às políticas curriculares, dá indícios importantes para situarmos as políticas educacionais de maneira geral no âmbito do exercício do poder do Estado sobre a organização dos processos educacionais. A autora ressalta que embora as políticas extrapolem a ação do Estado e dos governos, envolvendo diversos decisores, os textos oriundos da administração central simbolizam um discurso oficial. Nesse sentido, dialogar com as normativas referentes ao campo educacional, significa colocar em debate o discurso oficial do Estado brasileiro em um determinado período. Busco refletir principalmente acerca das políticas e legislação formuladas em torno da Educação Infantil e do Campo no período pós-constitucional, e mais especificamente, as proposições decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Reitero que o objetivo aqui não é analisar com profundidade os documento e as políticas, mas apontar elemento que nos permitam refletir acerca das proposições do Estado para estes grupos sociais.

Tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a LDB/1996, representam a demarcação de um novo momento para a Educação Infantil em relação ao Estado. Barbosa reflete que a inserção das instituições de Educação Infantil nos espaços de gestão da educação é bastante recente. São conquistas que se

> iniciaram nos debates da Constituição Federal, nas deliberações da LDB e do PNE, com a inclusão da educação infantil como parte da educação básica do país, e continuaram com a decisão da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação de estabelecer Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, definindo claramente a especificidade deste nível de educação (Barbosa, 2008, p. 1).

Estes movimentos recentes, que levam o Estado a criar espaços institucionais específicos para as políticas de Educação Infantil, indicam que além de ser reconhecida como parte da educação básica, a etapa da escolarização que atende às crianças de 0 a 6 anos tem sido reconhecida a partir de suas especificidades pedagógicas. Estes indícios parecem abrir espaço também para pensarmos a organização da Educação Infantil desamarrada ao da já consolidada escola de Ensino Fundamental.

Da mesma maneira, o período pós 1988, e mais precisamente o final da década de 1990, representa para a Educação do Campo um momento de importantes formulações no que diz respeito a leis e diretrizes educacionais. O que não significa necessariamente, no entanto, uma fase de avanços no sentido de uma educação própria dos sujeitos do campo. Apesar de alguns marcos já citados no capítulo introdutório, como a criação do PRONERA em 1998, e a aprovação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, em 2001, este período protagonizou uma forte investida do Estado na contramão de uma educação própria do campo (Munarim, 2011). Um exemplo está na aprovação do Plano Nacional de Educação, cujo conteúdo advoga pela regulamentação de escolas rurais de acordo com modelos urbanos de organização, contribuindo para a desterritorialização dos sujeitos do campo. Por outro lado, também por consequência do movimento contrário vindo das políticas governamentais, foi um momento de fortalecimento dos movimentos sociais em prol da Educação do Campo na qualidade de movimento político e acadêmico.

O período que se segue, iniciado em 2003, com a passagem para o governo Lula[14], é também marcado por avanços e retrocessos no que diz respeito à Educação do Campo, ainda que sob uma nova lógica de disputas políticas. Munarim

[14] Luis Inácio Lula da Silva foi presidente do Brasil entre 2003 e 2010.

destaca que se trata de um momento histórico rico em oportunidades para os sujeitos da Educação do Campo, “bem como, e ao mesmo tempo, de extremo risco já que o movimento social pode imiscuir-se na gestão do Estado e desaparecer como tal” (Munarim, 2008, p. 65).

As contradições no que diz respeito às conquistas da Educação do Campo na última década parecem estar justamente ligadas à sua institucionalização. Apesar do arrefecimento, neste período, da - antes fortalecida - *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, a criação, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade[15], contemplando uma Coordenação-Geral de Educação do Campo, e a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, davam indício de que este seria um importante momento de respostas ao projeto de Educação do Campo que vinha surgindo. Nesse sentido, dois movimentos ainda podem ser destacados: a aprovação, em 2008, das *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo,* e a criação, em 2010, do *Fórum Nacional de Educação do Campo.*

O período pós-constitucional representou também para a Educação Infantil um momento importante, de avanços e conquistas no que diz respeito à legislação e às políticas públicas. As lutas em torno do direito das crianças pequenas à Educação Infantil, intensificados nas décadas de 70 e 80, culminaram no estabelecimento, a partir da Constituição Federal, do direito à “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 6 (seis) anos de idade em creches e pré-escolas” (Brasil, 1988, Art. 7) a todos os trabalhadores urbanos e rurais e “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988, Art. 208). Esta dupla conquista coloca de vez a educação das crianças pequenas na pauta da educação brasileira, mas o que podemos considerar uma das transformações mais significativas no que diz respeito ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos em instituições de educação se dará somente alguns anos mais tarde, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. O artigo 21º da LDB declara a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, seguida pelo Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Esse é o marco para uma série de outras políticas que foram sendo direcionadas à educação das crianças de 0 a 6

[15] Atualmente *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).*

anos, como a publicação em 1998, dos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,* e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, em 2009.

Recentemente, algumas modificações na legislação educacional brasileira têm nos convidado a refletir sobre os rumos da regulamentação da educação da pequena infância. Em 2006, a lei nº 11.274 altera a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, forçando boa parte das crianças de seis anos que estariam frequentando a Educação Infantil a ingressarem no primeiro ano do Ensino Fundamental. Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 modifica a definição da educação obrigatória, passando de *6 a 14 anos* para *4 a 17 anos*. Esta mudança extremamente significativa no que diz respeito à escolarização das crianças pequenas, em princípio passará a vigorar somente no ano de 2016, mas sua normatização já é representativa de um discurso oficial bastante contundente acerca da Educação Infantil.

Campos (2010) reflete que um dos efeitos que o conjunto destas medidas parece causar é a tendência de crianças cada vez menores serem deslocadas para as etapas seguintes da escolarização, sem que as escolas e as práticas educativas possam ser adaptadas às especificidades e necessidades das crianças pequenas.

> Não se garante, portanto, o direito à educação para crianças de 4 anos em diante apenas colocando-as em uma sala com uma professora e um quadro-negro, reproduzindo o mesmo modelo de uma escola tradicional, já superada até para os alunos mais velhos. (...) Para ser uma medida responsável, ela deveria ser acompanhada de mudanças concretas e urgentes na organização e na gestão das redes educacionais em todo o País (Campos, 2010, p. 14).

O direcionamento das ações do Estado diante do compromisso com a educação infantil remete-nos a alguns questionamentos: *Será mesmo que a Educação Infantil foi de vez assumida como um fim em si mesma? Porque a obrigatoriedade? Que princípios sustentam a convicção de que crianças pequenas de 4 anos devem, obrigatoriamente, estar na escola? Que escola será pensada para suprir as necessidades deste novo contexto nos sistemas de ensino? Qual o caráter da educação destinada e estes novos sujeitos da obrigatoriedade escolar? Será que realmente superamos o paradigma da pré-escola na condição de educação*

compensatória e preparação para as etapas seguintes da escolarização?

Em tempo: *O que restará para as crianças pequenas do campo, diante destes novos arranjos legais?* Estudos têm mostrado a imensa dificuldade de acesso das crianças pequenas do campo à Educação Infantil. Em tese, em pouco mais de um ano todas as crianças a partir dos 4 anos deverão estar na escola. *Que escola? Onde será esta escola?*

A luta por políticas públicas para Educação Infantil do Campo esteve desde o princípio na pauta dos desafios a serem enfrentados pelo MST. Embora dono de uma proposição para atenção às crianças, o próprio Movimento assume:

> Hoje, dentro do Movimento Sem Terra, tornou-se cultura, nas mobilizações, encontros, reuniões, cursos, de todos os seus setores, a presença das crianças. O que vem progressivamente desenvolvendo a compreensão de que é necessário um melhor atendimento para nossas crianças; possibilitando a organização das **Cirandas Infantis Itinerantes.** Porém, a implementação das **Cirandas Permanentes** (ação cotidiana e contínua da Educação Infantil do Campo) nos assentamentos e acampamentos se apresenta como um grande desafio, principalmente, em função da falta de políticas públicas para a educação infantil do campo (Caderno de Educação nº 12, 2004, p. 25).

Assim, ao mesmo tempo em que o texto da maior parte dos documentos legais favorece a construção de propostas educativas mais flexíveis[16] - adaptadas aos diferentes contextos, tanto no campo quanto na cidade - algumas normativas têm dado conta de *estrangular* cada vez mais a estrutura da Educação Infantil, encaminhando-a aos moldes de uma escola que data de alguns séculos atrás e há tempo dá indícios de seu esgotamento.

[16] Consta nos anexos deste trabalho a sistematização do conteúdo de algumas políticas educacionais que ilustra este argumento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao *finalizar* um percurso de pesquisa parece haver sempre muito o que *considerar*. Isto porque um estudo na verdade nunca acaba, o que acaba, talvez, seja o tempo que temos para realizá-lo. Nesse sentido, é sempre impossível tecer conclusões acerca do objeto de pesquisa. Inferimos, analisamos, refletimos, supomos, e por fim, tecemos algumas *considerações finais*.

A seguir, organizo essas últimas palavras em dois itens principais: (a) as hipóteses e pressupostos que me motivaram à construção desta pesquisa, e as formas como o estudo dialogou, comprovou ou contradisse os meus argumentos iniciais; e (b) os desafios e perspectivas que observo em relação às Cirandas Infantis do MST e sua relação com a constituição da Educação Infantil do Campo.

4.1. Retomando os primeiros passos: da necessidade à intencionalidade pedagógica

Os objetivos da pesquisa buscavam inicialmente encontrar a intencionalidade pedagógica em determinadas práticas e formas de organização da educação nas Cirandas Infantis do MST. Supunham que as mesmas pudessem fornecer indícios da possibilidade de se construir um novo modelo de educação para as crianças pequenas do campo, que respondessem mais às reais necessidades da educação em áreas rurais, do que aos modelos escolares gestados ao longo de tantos anos de escola seriada no Brasil.

Nessa perspectiva, foi possível identificar com clareza a construção de um novo modelo de organização da educação infantil no campo. No decorrer do processo investigativo, no entanto, fui percebendo que as práticas que compunham o objeto de pesquisa, como o agrupamento de crianças de diferentes idades em uma mesma turma, por exemplo, diziam menos respeito à intencionalidade pedagógica e mais às necessidades do ambiente em que eram constituídas. Contudo, diferente da experiência identificada na oferta formal de Educação Infantil no campo, abordada ainda no capítulo introdutório, as práticas construídas a partir de uma necessidade real, e que não encontram razão de ser em um modelo hegemônico de escolarização, não são interpretadas nesse caso como *paliativas* ou

problemáticas. Ao contrário, é justamente aquilo que surge do cotidiano das escolas, acampamentos e assentamentos que constitui as bases da construção e fundamentação do projeto educativo. Esta relação nos traz a algumas reflexões interessantes no que diz respeito às contradições entre a necessidade e a intencionalidade do fazer pedagógico.

Tendo em vista a realidade pesquisada e minhas próprias hipóteses ao iniciar o estudo, parece-me pertinente afirmar que as práticas escolares, sejam quais forem, são interpretadas como legítimas somente quando atribuídas a uma intencionalidade pedagógica fundamentada a partir de elementos geralmente externos à escola. Assim, os arranjos gerados a partir da necessidade prática de determinado contexto social - como a existência de poucas crianças a serem atendidas, por exemplo - passam imediatamente a serem interpretados como *problema.*

Além do agrupamento multietário na Educação Infantil, outro exemplo claro desta falsa dicotomia entre necessidade e qualidade está nas classes multisseriadas. Por muito tempo e até hoje combatidas, inclusive no âmbito das políticas públicas, tem-se compreendido, por outro lado, que este arranjo consequente de uma necessidade material das escolas rurais carrega possibilidades pedagógicas preciosas.

É possível supor que este *preconceito pedagógico* esteja ligado, em parte, ao fato de a concepção de organização escolar que hoje caracteriza a escola brasileira não surgir da própria escola em si ou das características e necessidades dos sujeitos que a acessam, mas de um modelo concebido em uma esfera muito mais ampla, mais abrangente e mais generalizadora. A organização da escola moderna é gestada a partir de um modelo homogêneo de organização social, de sujeito e de classe. A diversidade sociocultural presente nas sociedades de todo mundo não parece estar contemplada nesta forma escolar; e se nas cidades, onde hoje se concentra a maior parte da população mundial, esta cultura homogênea e hegemônica da escola já vem dando indícios de seu esgotamento, no campo, em que as características de vida, trabalho, moradia, transporte, são ainda mais diversas, este *desencaixe* é ainda mais agravante.

Fato é que minhas intenções iniciais para o estudo estiveram também

tomadas por este *preconceito*. Agora, no entanto, as reflexões e análises da pesquisa me levam a reinterpretar o objeto de estudo. Sustento, portanto, a legitimidade da prática educativa construída a partir das condições materiais de um determinado grupo social, sem deixar de ressaltar a importância da busca pela fundamentação desta prática na perspectiva de construção de um projeto educativo coerente.

Este talvez seja um passo ainda não arriscado pelas elaborações do MST acerca do trabalho com as crianças pequenas. A construção de princípios e concepções de educação que demonstram originalidade e evidenciam a constituição de um projeto educativo próprio e contra-hegemônico ainda é mais explícita ao falar da escola de Ensino Fundamental do que da educação infantil. A seguir, abordo justamente os desafios e perspectivas que observo na consolidação das Cirandas Infantis como projeto educativo para as crianças pequenas do campo.

4.2. Desafios e perspectivas da educação infantil no MST

Na construção de uma proposta educativa, seja qual for e de onde venha, por certo que sempre há uma série de desafios a serem enfrentados, e de certa forma são eles que nos mantêm em movimento, que alimentam a compreensão de que nenhum projeto está pronto, e que a transformação precisa ser a sua característica fundamental. Nesse sentido, o próprio MST aponta alguns desafios da Educação Infantil no Movimento, a exemplo destes três pontos principais:

> Ampliar a discussão sobre a educação familiar, a necessidade das famílias compartilharem a educação da criança de 0 a 6 anos com a comunidade, o coletivo, a Escola Infantil, em nosso caso, as Cirandas Infantis; Lutar por políticas públicas para a Educação Infantil do Campo - uma educação infantil que respeite a diversidade dos sujeitos que formam e transformam o campo brasileiro; Lutar contra a exploração do trabalho infantil, trazendo como contraponto a participação amena das crianças em tarefas ao lado das famílias, o aprendizado do trabalho de campo, o aprendizado da terra, de ser um homem, uma mulher da terra (Caderno de Educação nº 12, 2004, p. 24).

Em certa medida, acredito que este trabalho tenha dado conta da análise das questões colocadas como desafios pelo próprio MST. Há dois pontos, no entanto, sob os quais ainda gostaria de tecer algumas considerações, destacando questões que chamaram atenção ao longo deste percurso investigativo e buscando apontar possíveis caminhos a serem explorados daqui em diante, tanto no âmbito acadêmico quando da militância política em torno da Educação Infantil do Campo. São eles, (1) o desafio da consolidação de um projeto educativo; e (2) o desafio de fortalecer as relações e embates com as políticas públicas para a Educação Infantil.

Fica evidente na sistematização do estudo, a consolidação por parte do MST de um amplo e significativo projeto educativo. Como exposto anteriormente, a educação entra na pauta dos movimentos sociais do campo, e em especial do MST, desde suas primeiras elaborações. No entanto, está claro também que as principais considerações acerca desta *pedagogia do MST* se constroem principalmente em torno da escola de Ensino Fundamental. Os princípios e concepções elaborados a partir daí não deixam de ser utilizados como base para as premissas e práticas pedagógicas nas Cirandas Infantis, ainda assim, estas parecem carecer de uma pedagogia ainda mais própria da infância pequena.

Ao tecer elaborações de uma pedagogia da Educação Infantil, o Movimento ainda parece muito preso aos aspectos do desenvolvimento da criança e suas necessidades específicas de aprendizagem, conhecimentos elaborados por outras áreas como a psicologia e a própria pedagogia de maneira geral. A importância do *trabalho* no cotidiano das crianças pequenas pode ser um indício de aspectos de uma pedagogia diferenciada para a criança camponesa. Ainda assim, esta abordagem aparece nos documentos muito mais ao falar-se da infância e da criança em si do que propriamente da estruturação do trabalho pedagógico nas Cirandas Infantis. Argumento no sentido de provocar o Movimento a construir elaborações mais consistentes no que diz respeito à organização de uma Educação Infantil do Campo. E faço isso porque este estudo me permitiu encontrar fortes indícios desta elaboração, muitas vezes implícitos na descrição e caracterização de experiências e práticas.

Compreendo que estas são características de um processo, que para a escola de Ensino Fundamental ainda é muito mais intenso e longo no MST do que

para a educação da pequena infância. Talvez este seja um momento histórico importante e decisivo, em que a organização da Educação Infantil do Campo vem sendo colocada na pauta das políticas públicas e dos debates acadêmicos. Ambas as áreas, por sua vez, historicamente contaram com a forte contribuição dos movimentos sociais.

É justamente este momento histórico singular para a educação das crianças pequenas do campo que me leva ao segundo ponto que gostaria de destacar a respeito dos desafios do MST para com a educação infantil. No decorrer das análises apresentadas, fiz o esforço de compreender a experiência educativa do MST como um exemplo da construção de uma Educação Infantil do Campo. No entanto, compreendendo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, que nos marcos da legislação brasileira precisa estar vinculada a um sistema de ensino, seja ele municipal, estadual ou federal, as Cirandas Infantis do MST ainda se configuram como experiências de educação *não formal*. Embora no campo teórico e até mesmo nas práticas cotidianas seja possível caracterizar as Cirandas como instituições de *educação infantil*, naquilo que diz respeito à política pública e ao comprometimento do Estado com a educação das crianças pequenas o distanciamento ainda se faz bastante significativo. Esta distinção teve consequências, por exemplo, na realização da Pesquisa Nacional *Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em áreas rurais,* que embora tenha se proposto inicialmente a contemplar inclusive as experiências dos movimentos sociais, ao estabelecer um recorte mais delimitado pôde dar conta apenas da análise da oferta formal de Educação Infantil.

Não são raras as passagens dos documentos analisados que fazem referência à luta por políticas públicas de Educação Infantil do Campo como elemento essencial da constituição do projeto educativo do MST. No entanto, não está claro de que formas a estrutura da Ciranda Infantil se propõe a contribuir ou até mesmo protagonizar a conquista de investimentos por parte do Estado. Nesse sentido, lanço novamente alguns questionamentos: *Quais as pretensões do MST diante da luta por Educação Infantil do Campo frente ao Estado? As Cirandas Infantis, nesse sentido, seriam substituídas por escolas de Educação Infantil vinculadas ao sistema de ensino formal? Se isso acontecesse, quais as possíveis consequências para a educação das crianças camponesas? Que lugar ocuparia o*

projeto educativo do MST?

É possível e provável que respostas a estes questionamentos estejam sendo pensadas no interior das discussões do Movimento acerca da infância e da educação das crianças. E o recente quadro de ampliação da obrigatoriedade escolar, que levará, em menos de dois anos, as crianças a partir de 4 anos a frequentarem escolas infantis necessariamente vinculadas ao sistema formal de ensino, traz perguntas ainda mais urgentes: *Estes pequenos serão deslocados da Ciranda Infantil ou do convívio comunitário e familiar dos assentamentos e acampamentos para escolas de Educação Infantil? A Ciranda Infantil entrará na disputa pelo projeto educativo a ser implementado da educação destes novos sujeitos da escola obrigatória?*

Por fim, espero, com este estudo, ter contribuído de forma significativa com os campos de pesquisa com os quais me propus a dialogar; e reconheço que, ao acreditar na pesquisa em educação como ferramenta de transformação dos modos de fazer escola e fazer educação, o percurso mais árduo a ser traçado tende a começar agora.

Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões.

Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.

Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.

Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semeia
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.

Gilvan Santos

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Simone Santos; FERNANDES, Cinthia Votto; Demanda por Educação Iinfantil: apontamentos a partir dos contextos familiares na Região Sul do Brasil. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. Oferta e demanda de Educação Infantil no campo. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 255-289.

ARENHART, Deise. Infância, Educação e MST. Chapecó: Argos, 2007.

ARIÉS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: Rotinas na Educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen. Mapeando alguns desafios para as políticas públicas de Educação Infantil no Brasil. VI Escola de Inverno – FACED/UFRGS – Julho 2008

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GEHLEN, Ivaldo; FERNANDES, Suzana Beatriz. A oferta e a demanda de Educação Infantil no campo: um estudo a partir de dados primários. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. Oferta e demanda de Educação Infantil no campo. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 71-105.

BIHAIN, Neiva Marisa. A trajetória da Educação Infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar. 2001. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a ocupação da escola. In: CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2012. Cap. 3, p. 225-317.

CAMINI, Isabela. Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. A Educação Infantil como direito. Insumos Para O Debate 2: Emenda Constitucional nº. 50/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas, São Paulo, v. 2, p.8-14, 2012.

COHN, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FILHO, Luciano M. F. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T. et. al (org.). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: autêntica, 2007, p. 135-150.

FRANCO, Maria Laura P. B. Análise de Conteúdo. Brasília: Líber, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos. A lógica da escola. In: Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. FREITAS, Luiz Carlos. São Paulo: Moderna, 2003, p.13-40.

KUHLMANN Jr., Moyses. Educando a Infância Brasileira. In: 500 anos de Educação no Brasil. Lopes, E.M.T.. FILHO, L.M.F..VIEGA, C.G. (ORG). São Paulo: autêntica, 2007. P. 469-496

KUHLMANN Jr., Moyses. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. Educação: revista do centro de educação UFSM, Santa Maria, v. 33, n. 01, p.57-72, jan./abr., 2008.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. Em Aberto, Brasília, p.51-63, abr. 2011.

PROUT, Alan. RECONSIDERANDO A NOVA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

RAMOS, Marcia Mara: A SIGNIFICAÇÃO DA INFÂNCIA EM DOCUMENTOS DO MST, Rev. Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 09, n. 2, p.73 – 95, jul/dez. 2013.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete et al. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silvaira. Oferta e demanda de Educação Infantil no campo. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 13-69.

ROSSETO, Edna Rodrigues Araújo. Essa ciranda não é minha só, ela é de todos

nós: A educação das crianças Sem Terrinha no MST. 2009. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, Campinas, 2009.

ROSSETO, Edna. A educação das crianças pequenas nas cirandas infantis do MST. Revista Multiplas Leituras. v. 3, p. 103-118, jan./jun., 2010.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. Educação Infantil do campo. São Paulo: Cortez, 2012.

VIDAL, Diana G.; FILHO, Luciano M. F. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Revista

Documentos consultados para a coleta de dados

MST. Caderno de Educação nº. 12. Educação Infantil: movimento da vida, dança do aprender, 2004.

_____.Caderno de Educação nº. 6. Como Fazer a escola que queremos: O planejamento. São Paulo, 1995.

_____.Caderno de Educação nº. 8. Princípios da educação do MST, São Paulo, 1999.

_____.Caderno de Educação nº. 9. Como fazemos a escola de Educação Fundamental, Rio Grande do Sul, 1999.

_____.Caderno de Educação nº. 13 – Edição Especial. Dossiê MST Escola: Documentos e estudos 1990 – 2001. Veranópolis, 2005.

_____.Fazendo Escola nº. 1. Escola Itinerante em acampamentos do MST, São Paulo, 1998.

_____.Fazendo Escola nº.2. Crianças em Movimento: As mobilizações infantis no MST, Porto Alegre, 1999.

_____.Fazendo Escola nº.3. Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST, Porto Alegre, 2000.

_____.Fazendo Escola nº.4. Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos, Porto Alegre, 2001.

_____.Fazendo Escola nº.5. Luta, História e Movimento Pedagógico da Escola do MST na Bahia, no Pará e em Pernambuco, São Paulo, 2011.

_____.Boletim da Educação nº 4. Escola, Trabalho e Educação, São Paulo, 1995.

_____.Boletim da Educação nº 7. Educação Infantil: Construindo uma nova criança, 1997.

_____.Boletim da Educação nº 8. Pedagogia do Movimento Sem Terra Acompanhamento às Escolas, São Paulo, 2001.

_____.Boletim da Educação nº 9. Educação no MST, balanço 20 anos. São Paulo, 2004.

_____.Proposta Política Pedagógica, Veranópolis, 2010.

_____.Caderno da Infância nº. 1. Educação da Infância Sem Terra: Orientações para o trabalho de base, São Paulo, 2011.

_____.Orientações ao/as educadores(as) da Ciranda Infantil Paulo Freire. VI Congresso Nacional do MST, Brasília, 2014