

Agrupamentos multietários na Educação Infantil do Campo: primeiras reflexões acerca da experiência do MST e as possíveis contribuições para a formulação de políticas públicas.

Laura Luvison Méliga
Mestranda em Educação - UFRGS

RESUMO

Este trabalho integra meu projeto de dissertação, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tem por temática o agrupamento de crianças de diferentes idades em ambientes pedagógicos de Educação Infantil, estando fixado no contexto específico da Educação do Campo. Busca-se compreender os agrupamentos multietários nas Cirandas Infantis propostas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e as possíveis relações estabelecidas com a oferta de Educação Infantil efetivada pelo sistema formal de ensino, através da formulação de políticas públicas. Neste trabalho trago as primeiras abordagens do estudo, inicialmente traduzidas em um panorama do campo de pesquisa da Educação Infantil do Campo, seguida das primeiras reflexões e análises acerca dos materiais da pesquisa, referentes ao MST.

O debate acerca daquilo que hoje é definido como Educação do Campo caracteriza-se pela confluência de dois processos: a produção acadêmica de conhecimento científico e a militância política dos movimentos sociais do campo. 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, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), assumem a educação como parte fundamental de sua pauta de lutas. 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 até mesmo recreação das crianças, em um ambiente inicialmente hostil à infância. Isabela 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. (CAMINI, 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 diferenciava daquele reproduzido pelas escolas as quais 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 (2012) 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. (CALDART, 2012, p. 229)

Nas décadas de 70 e 80 - o processo de modernização da agricultura e 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, inclusive para o 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 o modelo urbano de escolarização.

Este movimento, que sintetiza o que compreendemos por Educação Rural, esteve, especialmente no Brasil, relacionado ao modelo capitalista de desenvolvimento. Ribeiro (2012) 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.

A Educação Rural, nesse sentido, está 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 segmentos da sociedade, buscou construir princípios e práticas próprias da educação para as populações camponesas, que mais tarde viriam a constituir a 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 a 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, estudiosos, 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 (MUNARIM, 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, *apud* Munarim, 2008), na realidade não existe, “existem fragmentos da educação escolar urbana introduzidos no meio rural”. Esta alternativa requer, primordialmente, a elaboração de um projeto pedagógico voltado para os sujeitos do campo, suas necessidades, culturas e saberes.

A Educação Infantil em debate

A partir das leituras e pesquisa bibliográfica que me permitiram desenvolver esta breve retomada histórica, é possível perceber que pouco se fala na Educação Infantil - compreendida como aquela destinada às crianças de 0 a 6 anos de idade - como temática específica. Isto porque o debate em torno de uma Educação Infantil do Campo é ainda bem mais recente. E há também aqui trajetórias distintas a serem

identificadas, a fim de situar a Educação Infantil do Campo na forma com o qual esta pesquisa buscará trabalhar.

O primeiro percurso a ser observado diz respeito aos caminhos do MST na atenção às crianças pequenas. Como já foi apontado, o debate em torno da educação das crianças, e a sua assunção como parte fundamental da pauta de reivindicações do movimento, 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 com as crianças pequenas - que culminará na organização das Cirandas Infantis - surge inicialmente a partir de dois aspectos: o da recreação e cuidado com as crianças no contexto dos acampamentos, e - ao final dos anos 80, com o surgimento dos primeiros assentamentos - o da necessidade das mulheres - então responsáveis pelas crianças no contexto familiar - estarem liberadas para o trabalho nos assentamentos e cooperativas que vinham surgindo, uma vez que este foi um período de potencialização dos processos de produção. Nesse sentido, Rosseto analisa 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. (ROSSETO, 2012, p. 108-109)

O espaço da creche, local coletivo do cuidado com os pequenos, destaca-se como ferramenta importante nesse novo contexto, e importantes processos de discussão e elaboração de propostas ainda ocorreriam dentro do setor de educação até a consolidação daquilo que hoje chamamos de Ciranda Infantil¹. Contudo, ainda que sua forma de organização fosse insipiente e bastante variada - mais definida pelas condições de cada grupo de famílias do que por uma proposta unificada - desde sua origem, nas então creches, a Ciranda Infantil tem no horizonte a

¹ Esta questão será melhor aprofundada no capítulo 2.

construção de um projeto de educação e de sociedade (ROSSETO, 2009). Hoje, as Cirandas podem ser encontradas em dois formatos: as Cirandas Itinerantes, organizadas em encontros, congressos ou mobilizações, e as Cirandas permanentes, fixadas nas cooperativas e centros de formação.

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 federais 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 federais, além de movimentos sociais como MST e CONTAG. O objetivo central é buscar alternativas para o reconhecido esgotamento do modelo de Educação Infantil que vem sendo reproduzido nas escolas. Identifica-se a necessidade de construção de um novo projeto, que atenda as 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 do MEC com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e que envolveu diversas universidades do país, tem por objetivo mapear a oferta de Educação Infantil no campo², no ensejo das necessidades já apontadas de formulação de políticas públicas e construção de um novo projeto educacional.

Em setembro de 2012, após a entrada no mestrado, tive a oportunidade de participar do II Encontro Temático de Educação Infantil do Campo, realizado em Brasília. Nesta ocasião, foram apresentados os resultados preliminares da pesquisa,

² 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.

com a intenção também de apontar os próximos passos na construção de políticas públicas e alternativas para as crianças pequenas do campo.

Embora a pesquisa conte com contribuições tanto do espaço teórico da Educação Infantil quanto da Educação do Campo, pesquisadores e pesquisadoras de ambas as áreas ressaltam o desafio e a fragilidade do diálogo entre as duas 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, compreendo que a pesquisa nacional deu 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 está diretamente vinculado às experiências dos movimentos sociais, dos povos que produzem e reproduzem sua vida na relação com a terra, águas e florestas.

A participação no encontro proporcionou-me o conhecimento de algumas das características do atendimento às crianças nas instituições formais de Educação Infantil situadas em territórios rurais, e alguns aspectos em específico chamaram-me a atenção, servindo de inspiração para a construção da pergunta de pesquisa. A partir dos relatos assistidos, pude compreender que os resultados iniciais da pesquisa identificam a existência de diferentes formas de agrupamentos das crianças nas instituições investigadas: agrupamentos etários, multietários, e multisseriados, com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em uma mesma sala ou turma. Os relatórios publicados confirmam esta situação, 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, a justificativa corrente do agrupamento de crianças de diferentes idades parece ser 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 paliativas, que remediam uma questão ainda sem propostas para ser solucionada. Ainda nos relatórios da pesquisa nacional, é anunciada a necessidade de repensar os agrupamentos enquanto 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)

Como contraponto às práticas reconhecidas na oferta formal de Educação Infantil, no que diz respeito aos agrupamentos por faixa etária, destaco a experiência

descrita por Rosseto, acerca da Ciranda itinerante do V Congresso Nacional do MST. Segundo a autora, a Ciranda atendia crianças de 0 a 12 anos, e exigiu do setor de educação uma organização complexa e bem estruturada. Os pequenos foram agrupados por faixa etária, e ao avaliar o critério utilizado para a formação dos grupos, o próprio movimento reflete:

“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 (ROSSETO, 2009, p. 113).

Contrastando os resultados da pesquisa nacional com as experiências e reflexões das Cirandas Infantis do MST, começo a desenhar o projeto de pesquisa em torno dos agrupamentos multietários como possibilidade pedagógica. E é no bojo de tantas trajetórias, diálogos, intersecções e desafios, que trabalho com a hipótese de que a experiência de Educação Infantil construída pelo MST, através das Cirandas Infantis, - e em especial a experiência do agrupamento de crianças de diferentes idades - podem constituir uma referência significativa para a formulação de novas políticas públicas que atendam às demandas da Educação Infantil do Campo³. A partir deste contexto político e acadêmico, circunscrevo, portanto, o objeto do estudo investigativo como *os agrupamentos multietários na Educação Infantil do Campo*, acerca do qual vem se configurando a seguinte questão:

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?

³ Nesse caso, passo a utilizar 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.

Objetivos do estudo

Os objetivos da pesquisa estão organizados inicialmente em três eixos principais. São eles: (1) as *trajetórias*, (2) as *concepções e práticas*, e (3) a *questão dos agrupamentos multietários*. A seguir, buscarei explicitar os objetivos específicos referentes a cada um dos eixos:

Trajetoórias

- ✓ Reconhecer a trajetória que levou   constitui o do modelo de educa o das crianças pequenas hoje existente nas Cirandas Infantis do MST;
- ✓ Reconhecer a trajetória das Políticas Públicas para a Educa o do Campo e a Educa o Infantil do Campo.

Concep es e práticas

- ✓ Compreender as concep es e princípios que norteiam o trabalho realizado nas Cirandas;
- ✓ Compreender as concep es e princípios que orientam a legisla o e formula o de políticas públicas para a Educa o Infantil do Campo;
- ✓ Identificar desafios e perspectivas, tanto das políticas públicas e Educa o Infantil ofertada pelos sistemas de ensino quanto das Cirandas.

Agrupamentos multietários

- ✓ Compreender e relacionar a problematiza o dos agrupamentos multietários nas Cirandas Infantis, políticas públicas para a Educa o Infantil do Campo e oferta de Educa o Infantil nos Sistemas de Ensino, a partir das concep es e práticas identificadas.

Perspectivas teórico-metodológicas

  possível até o momento apontar alguns procedimentos e práticas iniciais de análise, que aos poucos vêm se configurando em um plano de trabalho. O planejamento destas a es circunscrevem um conjunto de técnicas situadas no âmbito da *pesquisa qualitativa*. O primeiro passo em dire o   delimita o da metodologia foi definir as fontes de dados, situando-as de acordo com as esferas a serem pesquisadas. Considero inicialmente a existência de duas esferas principais

em torno das quais a investigação será realizada e das quais os materiais coletados buscarão dar conta. A primeira diz respeito às Cirandas Infantis do MST e a segunda às políticas públicas e sistemas formais de ensino. As fontes comuns a ambas e que aparecem com maior densidade enquanto instrumento de coleta de dados são as *documentais*. Há, nesse sentido, importantes pesquisadores e pesquisadoras cujos trabalhos representam marcos significativos para os diferentes eixos que venho elencando do decorrer da construção deste exercício investigativo. Ao dedicar-me a compreender a trajetória do campo de pesquisa da Educação do Campo e da Educação Infantil do Campo, conto com o auxílio de algumas autoras como Camini (2009); Caldart (2012); Ribeiro (2012); Silva, Pasuch e Silva (2012), e Munarin (2008; 2011). Ao contextualizar as primeiras abordagens após o contato com os materiais de pesquisa, busco iniciar um resgate do sentido histórico da trajetória da Educação Infantil no Brasil, com suporte em Kuhlmann Jr. (1998). Neste trabalho, explicitarei somente as abordagens realizadas acerca das Cirandas Infantis do MST.

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 diferentes áreas de interesse do Movimento. Como já colocado, a temática da educação ganha, desde o princípio, 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, que serão utilizadas aqui como fontes de dados. As publicações a serem consultadas dizem respeito a três coleções principais, identificadas como aquelas que sintetizam as reflexões do Movimento acerca da educação. São elas: os *Boletins de Educação*, os *Cadernos de Educação*, e a coleção *Fazendo Escola*. Outros materiais como cartilhas e cadernos também podem vir a ser incorporados como fonte de dados, uma vez que seus conteúdos se mostrem relevantes para a temática da investigação.

As leituras e primeiras análises têm sido realizadas de maneira exploratória (QUIVY e CAMPENHOUDT, 2005), e as técnicas utilizadas variam de acordo com a necessidade identificada a partir da leitura inicial de alguns documentos. No caso das publicações do MST, a principal ferramenta de leitura tem sido o diário de campo, em que registro os principais apontamentos referentes aos interesses de pesquisa a partir da leitura integral do texto.

No que diz respeito às políticas públicas, um primeiro levantamento das fontes documentais identificou pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação; publicações oficiais do Ministério da Educação⁴ e leis de âmbito geral como a Constituição Federal, a LDB e o PNE. Para fins de organização da leitura e primeiras análises, situo os documentos em três dimensões: (1) a das políticas mais amplas de educação, como é o caso da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE); (2) a das políticas específicas de Educação Infantil; e (3) a das políticas específicas da Educação do Campo.

PRIMEIRAS ABORDAGENS: TRAJETÓRIAS, PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES

A fim refletir acerca da organização das crianças de 0 a 6 anos em espaços escolarizados, fez-se necessário iniciar a compreensão das trajetórias da escolarização da infância no Brasil, e os processos que culminaram naquilo que hoje se entende por Educação Infantil. Para retomar este percurso, como já citado, busco suporte fundamentalmente nas abordagens de Kuhlmann Jr. (1998).

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 maternas versus o jardim de infância e a pré-escola*, da *necessidade versus intencionalidade*. As diversas práticas e formas de atendimento à infância reconhecidas ao longo do século XX no Brasil demonstram, no entanto, que esta trajetória é, na realidade mais complexa do que as dicotomias constituídas podem traduzir. Nesse sentido, Kuhlmann ressalta que parte dessa divisão está marcada por falsas interpretações da realidade, e nega alguns pressupostos gerados pela forte dicotomia entre *assistência* e *educação* que historicamente se vinculam à análise dessas instituições. O autor argumenta que

o pensamento educacional tem mostrado resistência em aceitar os elementos comuns entre as instituições constituídas para atender a segmentos sociais diferenciados. Insiste-se na negação do caráter

⁴ São consideradas aqui como publicações oficiais aquelas disponíveis no portal do MEC na internet.

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 maternas (...) seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam - não para a emancipação, mas para a subordinação. (KUHLMANN, 1998, p.73)

Ao tratar das políticas para a Educação Infantil, Kulhmann irá retomar o período mais recente deste processo, em que os movimentos populares e 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” (KULHMANN, 1998, p. 198).

Diante deste breve recorte, passo a refletir acerca da constituição da Ciranda Infantil, cuja ideia surge, no início dos anos 90, tangencialmente ao processo de construção da educação infantil formal. Sua trajetória está vinculada às necessidades de uma população específica, dos assentamentos e acampamentos do MST. No entanto, é possível identificar pontos de convergência com a constituição da Educação Infantil no Brasil. Um exemplo está na origem das creches e no movimento de luta por creches como ferramenta de liberação das mulheres para o trabalho, de busca por atendimento de qualidade para as crianças pequenas das classes populares. Um registro dessa convergência pode ser observado no *Caderno de Educação nº 12*, em que o MST dedica um capítulo à História da Educação Infantil no Brasil, retomando, principalmente, a origem distinta entre o atendimento aos filhos das elites e aos filhos da classe trabalhadora:

a história da educação infantil no Brasil tem origem em mais de uma tipo de atendimento, com funções diferentes (...) Podemos distinguir dois tipos: a creche, inicialmente está ligada à preocupação de guarda de crianças pobres e filhas de trabalhadores e trabalhadoras; o jardim de infância ou pré-escola, estava vinculado ao sistema de ensino, marcado por preocupações com aspectos educacionais, atendendo crianças de classe média e alta. (CE12)

No entanto, venho ponderando, a partir da leitura dos diversos materiais de pesquisa, que enquanto as instituições formais de educação infantil parecem caminhar para a assunção de padrões de atendimento, vinculados a determinadas concepções de qualidade, as Cirandas buscam adaptar suas formas de organização do trabalho às demandas e características dos sujeitos que a acessam. Talvez aí esteja um ponto importante da ruptura que as Cirandas podem representar na concepção de uma educação infantil pensada especificamente para os sujeitos campo. Com essa reflexão, não tenho o objetivo de estabelecer dicotomias entre as Cirandas Infantis e as escolas de educação infantil formais. Ao contrário, o propósito destas linhas é instigar o debate acerca das trocas possíveis entre as características da educação infantil formal e da experiência do MST, indicando a necessidade de repensar as formas de organização das crianças nos diferentes tempos e espaços das instituições, ao mesmo tempo que qualificar o atendimento ofertado a elas.

Educação no MST: princípios e concepções

Para abordar os alicerces que sustentam as práticas educativas propostas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, inserindo-os nos marcos deste trabalho, é preciso resgatar o contexto em que se insere a Ciranda e a escola. Como referido no capítulo introdutório, 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.

É acerca da concepção de escola que o Setor de Educação e o MST de forma geral irão formular seus princípios e concepções fundamentais, que aos poucos, no decorrer da trajetória do Movimento, vão também direcionando o trabalho nas cirandas. No entanto, as bases do projeto de educação proposto pelo Movimento estão em princípio, valores e pressupostos que se originam ainda fora dos muros da instituição escolar

O processo educativo é compreendido através de uma perspectiva de formação que não se restringe ao espaço escolarizado, e para aprofundar este debate é preciso retomar alguns elementos que caracterizam o MST como espaço de constituição de uma identidade e uma cultura próprias.

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 (CE9, p. 5).

Esta afirmação nos leva a buscar compreender os significados de pertencer a um movimento social como o MST. 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, no final dos anos 80 e início dos anos 90, talvez esta condição fosse a mais visível e imperativa a todos os militantes do MST. Quase 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.

Como exprime o texto acima, 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 enquanto 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 obvio. 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 do MST é construída. Em diversos textos das fontes documentais consultadas, a ideia de *formação humana* aparece como central na compreensão do que o MST entende por função da educação escolar.

Educação não é sinônimo de escola. Ela é muito mais ampla porque diz respeito à complexidade do processo de formação humana (...).

Mas a escolarização é um componente fundamental neste processo e um direito de todas as pessoas (CE9, p. 26)

A formação humana, nesse contexto, está vinculada à inserção social dos indivíduos, no sentido da socialização, inserida em um projeto político e em uma concepção de mundo específicas. Nesse sentido, a escola é entendida como um espaço privilegiado para esta formação, e da mesma forma que, na perspectiva do MST, a formação humana aparece como eixo central da educação escolar, a escola ganha lugar de destaque no processo de formação do ser humano.

No que tange às reflexões encontradas nos documentos, a própria escola, portanto, adquire um sentido mais amplo do que aquele comumente compreendido como o 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.

A partir dos estudos realizados, tem sido possível identificar alguns eixos principais para a abordagem da educação no MST:

- ✓ Compromisso com um projeto de sociedade;
- ✓ Trabalho e cooperação;
- ✓ Formação humana integral: indivíduo e coletivo;
- ✓ Realidade campestre e cotidiano do Movimento;
- ✓ Gestão democrática e autonomia.

A partir da leitura dos materiais de pesquisa, principalmente o *Caderno de Educação nº12* e o *Boletim da Educação nº7*, que tratam especificamente da educação infantil, identifiquei trecho que se vinculam aos eixos estabelecidos. Alguns especificamente parecem ser determinantes de uma prática voltada para a valorização da diversidade, coletividade, interação social e individualidades humanas:

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 brincar, em seu “trabalho” e no mundo da leitura e da escrita (BE7, p. 7).

É nessa fase que é bom criar situações práticas para a criança desenvolver a sociabilidade, a solidariedade, o espírito de investigação e as relações de amizade e justiça (BE7, p. 7).

(...) 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 (CE12, p. 29).

É importante que o educador ou a educadora organize os espaços e os tempos, que garanta um equilíbrio entre as atividades dirigidas e livres, individuais e coletivas (CE12, p. 31).

Objetivos das Cirandas Infantis

(...)

Organizar atividades nas quais as crianças sejam sujeitos do processo;

Desenvolver a cooperação, de forma educativa que construa a vivência de novos valores (CE12, p. 39).

O coletivo educa, as crianças se educam entre si e na convivência com os adultos (CE12, p. 42).

Estes princípios e valores têm significado importantes indícios da intencionalidade pedagógica do agrupamento de crianças de diferentes idades. Por isso, ganham destaque na leitura e análise dos materiais selecionados.

Cirandas Infantis e a educação das crianças pequenas no MST

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. Para responder a essa demanda, surgem as experiências das primeiras creches permanentes e itinerantes, que impulsionaram as discussões e reflexões acerca da educação infantil dentro no setor de educação. Este debate se aprofunda na segunda metade dos anos 90, 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, a força simbólica do círculo, ao coletivo e ao ser criança. (CE12, p. 24).

Cabe destacar que a luta por políticas públicas para Educação Infantil do Campo esteve desde o princípio na pauta dos desafios a serem enfrentados por essa nova frente de trabalho que se abria para o Setor de Educação. Bem como a

necessidade de ampliar o debate sobre *“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”* (CE12, p. 24) e a construção da ideia de trabalho como aprendizado em contraponto à exploração do trabalho infantil: *“a participação amena das crianças em tarefas ao lado das famílias, o aprendizado do trabalho do campo, o aprendizado da terra, de ser um homem, uma mulher da terra”* (CE12, p. 24).

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.

Sobre o atual momento das Cirandas Infantis, chamo a atenção para a atualidade da reflexão feita pelo Movimento ainda no ano de 2004:

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. (CE12, p. 25).

Breves olhares sobre a organização dos espaços, tempos e agrupamentos

Ao acessar os materiais produzidos pelo MST em relação ao trabalho com as Cirandas Infantis, com o olhar voltado para as formas de organização das crianças, observo que o agrupamento das crianças com diferentes faixas etárias está implícito no texto. Em diversos momentos faz-se referência às interações entre faixa-etária, tanto no sentido da importância da interação entre crianças de idades diferentes, quanto do agrupamento de crianças de idades próximas.

Essas interações parecem ser compreendidas como características necessárias no arranjo dos diferentes tempos e espaços, que não presumem uma

única forma de organização. Ao tratar da infraestrutura das Cirandas, o *Caderno de Educação nº 12* salienta a importância de que se “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” (CE12, p. 44). Sobre o planejamento, o mesmo documento ressalta:

Nele deve ter 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 (CE12, p. 46 e 47).

Os próximos passos da pesquisa indicam visitas a algumas Cirandas Infantis, entrevistas com educadoras e educadores, além da leitura dos demais documentos previstos na metodologia. Estas novas fontes possibilitarão o acesso a novas informações, olhares e perspectivas acerca da organização das crianças e da constituição de um projeto específico de educação infantil do campo, em diálogo com as reflexões já realizadas. Far-se-á importante vislumbrar também perspectivas teóricas capazes de dar conta da análise dos dados obtidos.

1 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2009.

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. Concepções e práticas da escola capitalista. In: CAMINI, Isabela. **Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. Cap. 2, p. 47-99.

CAMINI, Isabela. História e contexto da escola itinerante dos acampamentos do MST. In: CAMINI, Isabela. **Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. Cap. 3, p. 101-168.

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, n. , p.51-63, abr. 2011.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. Um convite ao compromisso com a criança do campo. In: SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 27-31.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. Introdução. In: SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 27-31.

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

KUHLMANN JUNIOR, Moyses. **Infância e Educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

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.

ALBUQUERQUE, Simone Santos; FERNANDES, Cinthia Votto; Demanda por Educação infantil: 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.

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

QUIVY; CAMPENHOUDT. A exploração. In: QUIVY; CAMPENHOUDT. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. São Paulo, 2005. p. 41-93