



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



A CIRANDA INFANTIL E AS CRIANÇAS SEM TERRINHA

EDUCAÇÃO E VIDA EM MOVIMENTO

Luís Henrique dos Santos Barcellos



Neste livro, resultado de extraordinária pesquisa bibliográfica e documental, Luís Henrique dos Santos Barcellos aborda a Educação Infantil no contexto da organização institucional e política do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O autor investigou, inicialmente, os fundamentos da educação do Movimento, bem como sua pedagogia. Ao se debruçar sobre a organização da educação dos menores nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária, assim como nas experiências itinerantes, Barcellos apresenta ao leitor uma análise fundamental e importante da proposta do MST para a educação da criança Sem Terrinha. A linha de análise e argumentação do pesquisador, com amplo aporte teórico, e diálogo com a literatura da área, evidencia para o campo da pesquisa educacional uma reflexão crítica sobre as concepções de criança e de infância. Para além de um sujeito de direitos, a criança é compreendida como sujeito coletivo e de luta, e tem no Movimento a garantia de um espaço educativo próprio: a Ciranda Infantil. Este espaço formativo é pensado para e com ela, criança sem-terra, que, no processo de tomada de consciência de classe e de luta política, torna-se um Sem Terrinha. Esta obra lança luz nas perspectivas históricas de superação das desigualdades e garantia de oportunidades educacionais aos filhos da classe trabalhadora. Talvez mais que isso. Demonstra que a luta da criança Sem Terrinha não é e nem será em vão, pois, desde hoje, essas crianças se apresentam como protagonistas de seu próprio projeto revolucionário.

JULIO CESAR TORRES
UNESP | São José do Rio Preto

**A CIRANDA INFANTIL E AS CRIANÇAS SEM TERRINHA:
EDUCAÇÃO E VIDA EM MOVIMENTO**

Luís Henrique dos Santos Barcellos

A CIRANDA INFANTIL E AS CRIANÇAS SEM TERRINHA: EDUCAÇÃO E VIDA EM MOVIMENTO

Luís Henrique dos Santos Barcellos

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2021



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Peloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Auxílio Nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Imagem da capa: *arquivo pessoal do autor*

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

Barcellos, Luís Henrique dos Santos.

B248c A Ciranda Infantil e as crianças sem terrinha: educação e vida em movimento / Luís Henrique dos Santos Barcellos. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2021.

190 p. : il.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-144-7 (Digital)

ISBN 978-65-5954-143-0 (Impresso)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-144-7>

1. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. 2. Educação de crianças. 3. Pedagogia (Ensino). 4. Socialismo. I. Título.

CDD 370.193

Copyright © 2021, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

À memória de minha avó, Sra. Maria Menechele Barcellos, uma das grandes inspirações de minha vida. Mulher guerreira, companheira e de simplicidade imensurável, que me ensinou e cuidou demonstrando que o afeto é necessário ao ser humano e que com o amor nada se perde, somente se ganha. Com o coração cheio de saudades e de orgulho de ser seu neto, dedico esse trabalho a você minha lindeza.

Dedico.

Caminhar voltados para o horizonte é tarefa de sonhadores, que a recebem das mãos da história. É a capacidade de imaginar que, embora não se alcance o seu fim, a viagem vale a pena. O lugar a chegar é abstrato, mas a viagem é concreta. Por isso os sonhos não ocupam lugar em todo o tempo, mas de um ou outro modo, o tempo todo de nossa existência (BOGO, 2008, p.214).

Lista de Abreviaturas e Siglas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior.

CEB – Câmara de Educação Básica.

CEB – Comunidades Eclesiais de Base.

CF – Constituição Federal.

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CONCRAB – Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária.

CPA – Cooperativa de Produção Agropecuária.

CPT – Comissão Pastoral da Terra.

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

EF – Ensino Fundamental.

ENERA – Encontro Nacional dos Educadores e das Educadoras da Reforma Agrária.

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação.

GPOD – Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia.

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

OTA – Organização de Trabalho Associado.

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.

SCA – Sistema Cooperativista dos Assentamentos.

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

UNESP – Universidade Estadual Paulista.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

Sumário

Prefácio.....	11
Introdução.....	17
Capítulo I – Breve Histórico do MST e a Luta das Crianças Sem Terrinha.....	37
Gestação e gênese do MST: de onde veio? Para onde vai?	
A Organização da luta pela terra no seio da luta de classes	
Quem são os Sem Terra?	
Capítulo II - A Criança e a Infância no MST.....	63
Quem é a criança no/do MST?	
A criança sujeito de direitos e a infância Sem Terrinha	
As Mobilizações Infantis: infância da luta em movimento	
Capítulo III - A Ciranda Infantil: Educação e Vida em Movimento...115	
Histórico da Educação Infantil no Brasil	
Princípios da Educação no MST	
Ciranda Infantil como proposta educativa e formativa dos Sem Terrinha	
Os Círculos Infantis cubanos: fonte de inspiração e ponto de partida para uma pedagogia própria	
Ciranda Infantil é do MST	
À Guisa de Conclusão.....	169
Referências.....	181

Prefácio

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi fundado em 1984, em Cascavel, Paraná, na decadência da ditadura militar e sob a influência da retomada do movimento dos trabalhadores iniciada no final dos anos 1970. Após alguns anos de desenvolvimento, o MST ganhou notoriedade no Brasil e internacionalmente.

Alguns autores assinalam que o MST é um grande movimento social, que enfrenta os governos neoliberais, tendo como norte a bandeira da reforma agrária e, ainda, que o MST organizou um movimento original e de massas, com base social em todo o país, congregando especialmente a população pobre do campo e da cidade.

Do ponto de vista do MST, e de outras organizações populares do campo, no Brasil existe um grave problema social, que se encontra no projeto econômico-social da burguesia e da maioria dos governos neoliberais. Em relação ao campo, os desdobramentos práticos desse projeto provocam o esmagamento e a desterritorialização dos trabalhadores e trabalhadoras, consequências negativas sociais e ambientais, o aumento da violência, a violação dos territórios dos povos da floresta, a fragilização da agricultura familiar e camponesa, a sujeição dos trabalhadores e consumidores a alimentos contaminados e ao convívio com a degradação ambiental.

Em grande medida, as consequências negativas apontadas ocorreram e continuam ocorrendo pela não realização da reforma agrária.

Além do MST, outras organizações do campo realizam ações pela reforma agrária. A reforma agrária de fato nunca foi realizada no Brasil. No entanto, as ações desencadeadas e as reivindicações apresentadas por esse conjunto de forças sociais ao Estado resultaram na constituição dos assentamentos da reforma agrária espalhados pelo país, tendo como principal articulador o MST, a organização mais importante e de maior visibilidade empenhada nessa luta. Os assentamentos conquistados são um fenômeno importante, pois geram um grande impacto econômico, social e educativo nas populações assentadas e nas que vivem no entorno e em cidades próximas. Em decorrência desse impacto, que atesta a relevância social dos assentamentos, governos em nível federal, estadual e municipais, durante décadas, criaram programas de apoio aos assentamentos, dentre os quais destacamos, em nível federal, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Além do Estado, outras instituições e organizações nacionais e internacionais reconhecem a importância estratégica do MST na geração dos assentamentos e, portanto, na geração de emprego e renda, bem como sua contribuição em outras áreas, com destaque para a educacional e a da agroecologia. Dessa forma, no âmbito acadêmico, várias universidades públicas brasileiras e de alguns outros países oferecem cursos em parceria com o MST, realizam pesquisas e prestam assistência a escolas e cooperativas do Movimento.

O interesse pelo MST como parceiro em atividades e como objeto de estudo é um fato. A origem desse interesse encontra-se no acontecimento de que o MST é altamente organizado, desenvolveu diferentes táticas de luta e contribuiu para trazer de volta à história um tema que parecia superado pelo progresso, qual seja, a luta pela terra.

O MST adquiriu notoriedade por várias razões: pela audácia com que tem enfrentado as políticas neoliberais; por suas táticas e métodos de

luta; por sua presença em todo o território nacional; por suas características de movimento altamente organizado e, certamente, pelos resultados que vem obtendo na educação e na produção agrária. A condição de organizador da educação e de uma economia política específica, dentre outros atributos, contribuiu para instigar o interesse sociológico em relação ao MST. Além disso, há outro aspecto bastante importante.

Em geral, os movimentos sociais têm ideias próprias a respeito de como a sociedade deve organizar a educação e o trabalho. Partidos políticos e sindicatos ligados aos trabalhadores, por exemplo, usualmente têm uma visão própria sobre a educação e o trabalho e, geralmente, organizam cursos, palestras etc. sobre os assuntos. O mesmo acontece com vários outros movimentos sociais. Contudo, é raro que organizações populares coloquem em prática suas ideias a respeito desses temas. Por conseguinte, neste quesito, o MST apresenta uma condição diferenciada. As ações iniciadas e consolidadas no transcurso de trinta e sete anos de lutas pela reforma agrária permitiram ao MST construir uma espécie de economia política, que abarca milhares de famílias assentadas e acampadas. E, concomitantemente à constituição dessa economia, o Movimento também construiu uma rede de escolas próprias ou sob sua influência.

O MST informa em seu site que foram conquistadas 2.250 escolas públicas nos acampamentos e assentamentos, das quais 1.800 até a 4ª série, 400 até o ensino fundamental completo e 50 até o ensino médio. Segundo o MST, há 300 mil trabalhadores/as rurais estudando, entre crianças e adolescentes. Mais de 350 mil integrantes do MST já se formaram em cursos de alfabetização, ensino fundamental, médio, superior e cursos técnicos. Mais de 4 mil professores foram formados pelo Movimento e em torno de 10 mil professores atuam nas escolas em acampamentos e assentamentos. Mais de 100 mil Sem Terra foram alfabetizados, entre crianças, jovens e adultos. Por ano, há aproximadamente 28 mil educandos

e 2 mil professores envolvidos em processos de alfabetização. Informa, ainda, que há mais de 2 mil estudantes em cursos técnicos e superiores e mais de 100 cursos de graduação em parcerias com universidades públicas em todo o país. Isso sem contar com as inúmeras escolas itinerantes.

Para atender a esse contingente de pessoas, o MST criou cursos técnicos de nível médio e médio integrado, como Administração de Cooperativas, Saúde Comunitária, Agroecologia, e cursos superiores, como Pedagogia da Terra, Letras, Licenciatura em Educação do Campo, Ciências Agrárias, Agronomia, Veterinária, Direito, Geografia e História.

A quantidade de cursos e pessoas atendidas pode parecer modesta quando comparada ao sistema educacional brasileiro. Porém, essa quantidade é altamente significativa se considerarmos que decorre das ações de um movimento popular que organiza trabalhadores. Além disso, o interesse que a educação escolar do MST suscita vai além da sua magnitude, pois uma atividade educativa diferenciada em relação à pedagogia oficial estatal vem sendo exercitada pelo Movimento em suas escolas no transcorrer de quase quatro décadas.

O MST desenvolveu um esforço reflexivo teórico-prático e criou uma pedagogia própria, denominada **Pedagogia do Movimento**, que é diferente daquela que predomina na escola oficial. Essa Pedagogia, que tem influências teóricas de autores críticos e marxistas, tais como Lênin e os educadores soviéticos Krupscaya, Pistrak e Makarenko, é decorrente, principalmente, do fato de o Movimento ser um lutador político e de sua conexão com a economia política desenvolvida nos assentamentos.

Em nossas pesquisas desenvolvidas com o MST, desde o início dos anos 2000, verificamos que o MST conta com quase 3000 mil escolas e, por meio desses estudos, apuramos que devido à concepção pedagógica adotada, o Movimento institui em suas escolas o que ele denomina de

gestão democrática. Em geral, o modelo de gestão escolar adotado pelo MST em suas escolas coloca duas ações em movimento: a participação de todos e todas na gestão; e o compartilhamento do poder. Disso resulta que a instância principal de decisão na maioria das escolas é a assembleia geral, da qual participam professores, alunos, pais e comunidade, o que ocorre em diversos níveis de ensino, inclusive no da educação infantil.

Como apontado, o MST possui escolas em todos os níveis de ensino. Um dos programas educacionais que se destaca no MST é o realizado na educação infantil. É exatamente este tema que o livro de Luís Henrique dos Santos Barcellos aborda. O livro intitula-se **A Ciranda Infantil e as crianças Sem Terrinha: educação e vida em movimento** e trabalha, em especial, a educação infantil desenvolvida pelo MST.

Como é consabido, as escolas estatais no campo, denominadas de escolas rurais, sempre foram um apêndice limitado nos projetos sociais brasileiros. Quando se trata da educação infantil, as escolas são ainda mais escassas e atendem apenas a uma parcela mínima das crianças de zero a cinco anos de idade. Isso justifica o fato de que, para o MST, em seguida à luta pela reforma agrária, encontra-se a luta pelo direito à educação.

Para enfrentar a problemática da falta de escolas no campo, em especial de educação infantil, o MST decidiu tomar em suas próprias mãos a organização desse nível de ensino, formulando e implantando um projeto educacional voltado às suas crianças denominado de Ciranda Infantil.

No estudo desta temática, Barcellos procurou analisar a proposta educacional do MST para a infância no contexto das Cirandas Infantis. Para alcançar esse objetivo geral, o autor apresenta a história do MST, particularmente sobre a formação dos Sem Terra e dos Sem Terrinhas, analisa a concepção de infância e de criança do MST, e caracteriza a

organização da Ciranda Infantil, apontando sua história, princípios, objetivos e resultados alcançados pelo Movimento.

A pesquisa de Barcellos, que ora é apresentada ao público, pode ser considerada altamente relevante por vários motivos.

Primeiro, porque tem como objeto de estudo um nível importante da escolaridade, cujo projeto foi elaborado e implantado por um movimento social, que almeja uma formação crítica e emancipadora para os seus membros.

Segundo, porque em sua análise, o autor coloca em destaque os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST, em especial a visão de infância e de criança do Movimento, que difere da visão burguesa, já que seus objetivos estão voltados para a classe trabalhadora.

E, por fim, porque a pesquisa possui rigor científico e está sendo apresentada em um momento econômico-político dramático para o país. Dentre as várias ações do desgoverno que comanda o país, neste momento, encontra-se a total destruição da educação e suas instituições, em especial o encerramento dos Programas Educacionais voltados para os povos do campo. Desse ponto de vista, apresentar um estudo que coloca em epígrafe a experiência educacional de um movimento social que luta por justiça e igualdade é também um ato de resistência.

Os atributos positivos deste livro o elevam a uma leitura de referência para os leitores e leitoras interessados no tema da educação infantil.

Outono de 2021
Neusa Maria Dal Ri

Introdução

O trabalho apresentado nesse livro é fruto de minha dissertação de mestrado¹ defendida em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FCC/Marília, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP.

O estudo tem com objeto a Educação Infantil do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Chegar a esse objeto foi uma construção que perpassou o momento e as condições de vida do pesquisador. Inicialmente, quando da entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP/Marília), tínhamos outro tema para o projeto de pesquisa de mestrado: investigar os impactos da política de financiamento da Educação Básica (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB) nas matrículas em Educação Infantil no município de São José do Rio Preto.

Com o ingresso Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia (GPOD)², logo nas primeiras reuniões, nosso leque de possibilidades acerca de temas de pesquisa ampliou. O GPOD já contava com vários estudos acerca da educação e do trabalho no MST, contando com a

¹ A pesquisa de mestrado recebeu financiamento do CNPQ - Processo 131977/2018-0.

² Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia (GPOD) é coordenado pela Profª. Dra. Neusa Maria Dal Ri e desenvolve suas atividades científicas em torno dos temas Autogestão e Relações de Trabalho, Trabalho e Educação, Educação e Movimentos Sociais, Gestão Democrática na Escola Pública, Democracia e Direitos Humanos e Cidadania.

produção, por seus membros, de diversos livros e artigos, além de teses e de dissertações a respeito dessas temáticas.

A decisão da mudança foi tomada de forma conjunta entre o orientador e o mestrando. Mantivemos a decisão de utilizar o recorte da Educação Infantil como objeto de estudo, porém, propondo, como objeto específico, a proposta ou a pedagogia da Educação Infantil do MST, as chamadas Cirandas Infantis.

Com a decisão tomada e o objeto de estudo delineado, o projeto de pesquisa foi reescrito e submetido à análise no Seminário de Pesquisa Interno do GPOD, e no Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNESP/Marília³. Os momentos de avaliação por bancas de professores e pelos pares nesses dois eventos foram de suma importância para ajustar os objetivos e para delimitar o tema e organizar os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Com o projeto finalizado, o olhar foi direcionado aos objetivos específicos, e o trabalho de levantamento e análise da bibliografia específica começou.

Nesse sentido, nosso objeto de estudo é a Educação Infantil do MST. Investigamos a proposta educacional do MST para a infância, no contexto das Cirandas Infantis.

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar

³ O Seminário de Pesquisa Interno do GPOD e o Seminário de Pesquisa do PPGE-UNESP/Marília são atividades que buscam qualificar o projeto de pesquisa que é submetido a uma banca de professores e também a comunidade de alunos para apreciação e avaliação.

captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 6).

Pensar a proposta ou a pedagogia de educação para as crianças do/no MST pressupõe pensar a realidade desse Movimento⁴, seu contexto social, histórico, político, sendo assim, pensar o próprio MST em sua organicidade e em sua proposta de atuação, compreender seus motivos e formas de luta, compreender historicamente o povo que se vincula a esse Movimento, sobretudo as crianças.

O MST é um movimento social de luta pela reforma agrária e pela emancipação humana, contra o avanço do capitalismo e que, para defender suas bandeiras, elege como um dos fatores principais o desenvolvimento de uma educação emancipadora, que congrega trabalho e educação, geridos por meio de relações e de ações democráticas e coletivas, uma educação com forte dimensão de projeto, projeto social, de vida, que aponta para o novo, para além do capital que, na realidade do campo, é entendido como agronegócio.

Pensar uma educação sobre um novo prisma ou sobre um novo paradigma, que vá além do capital, propondo-se trabalhar com a totalidade da objetividade e da subjetividade humana, não é um objetivo fácil. Ainda mais ao se pensarmos que o sistema capitalista impõe barreiras imensas enquanto ordem política e econômica vigentes, colocando objetivos bem definidos para a educação, como a produção de conformidade e consenso, ou seja, a educação assume na sociedade capitalista, dentre outras coisas, o papel fundamental de inculcadora e naturalizadora da lógica vigente (MÉSZÁROS, 2008).

⁴ Além da sigla (MST), será utilizado o termo Movimento, com inicial maiúscula, para referenciar ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A lógica do capital produz grandes desigualdades e retira da parcela mais pobre a possibilidade de emancipação, criando situações de extrema miséria e fome, ao mesmo tempo em que cria, para uma minoria, imensuráveis fortunas. Já do ponto de vista educacional, no Brasil, o papel da Educação Básica⁵ pública, estatal, em que está o grande contingente da população, assume o compromisso de realizar uma formação precária de mão de obra, reforçar o conformismo, e também o individualismo e, mesmo assim, deixando de fora uma grande parcela da população. Em contrapartida, uma pequena parcela da população, os mais ricos, dirigem-se a escolas e colégios particulares de elite para receber uma formação generalista e conteudista. À luz de Bowles e Gintis (1976), Dal Ri (2004) afirma que a história do capitalismo demonstra um desenvolvimento desigual.

O desenvolvimento desigual concentra poder e vantagem econômica no pólo mais desenvolvido, justamente onde está a maior concentração de capital e capitalismo. O resultado disso para a educação é que um desenvolvimento desigual do capitalismo significa um desenvolvimento desigual da força de trabalho, bem como de sua formação (DAL RI, 2004, p. 26).

Além disso, a autora faz um resumo da histórica dicotomia causada em nosso país, demonstrando as diferenças criadas no nosso sistema educacional, bem como seu fracasso em universalizar a Educação Básica e os enormes desafios para se pensar o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade.

⁵ A Educação Básica brasileira é composta por três etapas, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Apenas o Ensino Fundamental, encontra-se praticamente universalizado com 97,7% das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos matriculados no ano de 2015 de acordo com o Anuário Brasileiro da Educação do Todos pela Educação, 2017.

A educação no Brasil vem evoluindo segundo o diapasão de um país da periferia que se encontra em secular e interminável processo de desenvolvimento econômico. Nas últimas três décadas, o Estado brasileiro quase conseguiu universalizar a educação pública gratuita fundamental constituída de oito anos de ensino⁶. Esse fato, que deveria ser auspicioso é, no entanto, uma das manifestações da tragédia social que grassa no país, uma vez que o ensino público, no geral, é tão ruim que compromete a sua generalização. Essa modalidade do ensino público consolida a dicotomia característica do sistema escolar, ou seja, essa educação é destinada às classes populares e pobres, enquanto que (*sic*) para as classes média e alta o Estado **promove** a educação privada. Acrescentemos que a educação infantil é ainda assistencial e compensatória, o ensino médio é altamente deficitário, e o ensino superior encontra-se privatizado em cerca de 80% das matrículas, caracterizando-se por péssima qualidade (DAL RI, 2004, p. 26-27, grifos no original).

Não obstante, a educação brasileira não deixa de cumprir um importante papel no desenvolvimento do capitalismo nacional, nem ao menos seu fracasso parece ser fruto de qualquer acaso. Nesse sentido, Pistrak (2013) observa que

[...] a escola sempre foi, e não poderia deixar de ser, reflexo do seu século, sempre respondeu àquelas exigências as quais um determinado regime político-social colocou para ela e, se ela não respondeu ao regime do seu tempo, então não pôde ficar viva (PISTRAK, 2013, p. 111).

⁶ Atualmente, o Ensino Fundamental tem duração de 9 anos, de acordo com a mudança efetuada pela Lei Federal n. 11.274/2006.

Em acordo com as ideias do pensador soviético, podemos perceber que a escola brasileira tem servido não aos interesses do povo brasileiro, senão aos interesses do capital.

Mais especificamente a respeito da educação das populações do campo⁷, os problemas repetem-se, em relação aos problemas das escolas como um todo, e ampliam-se, como, por exemplo, ao se perceber o recente fechamento de muitas escolas do campo. Arroyo (1982) já constatava que na política educacional brasileira existem

[...] períodos longos de esquecimento e momentos curtos em que o problema do homem do campo é retomado. Nesse sentido, falamos em abandono lembrado, pois a escola rural sempre representou um apêndice no limitado espaço dos projetos sociais [...] (ARROYO, 1982, p. 1).

O autor busca revelar que a educação do campo nunca esteve à frente dos interesses de Estado, ao contrário disso, aquilo que ao longo do tempo se conquistou a título de avanço para as populações do campo, foi em meio a muita luta e pressão popular e, nesse quesito, os movimentos sociais de luta por reforma agrária, como o MST, somam suas forças ao colocar a educação como uma de suas bandeiras principais.

Ainda segundo o autor, quando as populações camponesas são lembradas, elas “[...] entram no conjunto das chamadas populações desfavorecidas ou carentes para as quais são projetadas ações especiais, compensatórias e assistenciais para suprir carências de saúde, alimentação, educação, integração social, etc.” (ARROYO, 1982, p. 1). Esse tipo de

⁷ Ao longo do texto utilizaremos os termos População do Campo, Camponês, Camponeses e derivações desses, para referirmo-nos aos trabalhadores rurais brasileiros. A utilização desses termos justifica-se por serem os mesmos utilizados nas produções do próprio MST.

ação não vai ao encontro daquilo que é desejado pelas populações moradoras do campo e, inclusive, desrespeita-as quando, simplesmente, colocam-nas no conjunto de populações desfavorecidas ou carentes, oferecendo soluções compensatórias e pontuais. Tais ações não levam em conta as particularidades da vida no campo, sua cultura própria e jeito de ser, seu modo de organizar a vida e o trabalho, subjugando, desta forma, essa população como marginal e culturalmente inferior.

A luta pela educação é, para as populações do campo, uma luta contra a situação de exclusão política e econômica.

A luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos, se situa neste contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada à sua situação de exclusão política e econômica. Consequentemente, a luta pelo acesso ao saber vai se tornando um ato político. Os programas de educação rural que podem atender ou negar esta reivindicação serão uma resposta ou uma negação, antes de tudo, de natureza política (ARROYO, 1982, p. 5).

Na luta por escola e por educação, o MST decide envolver-se mais ativamente e desenvolver sua própria pedagogia e proposta educacional, pensando o ser humano como sujeito cultural e histórico. Dal Ri (2004) afirma que, em meio à necessidade de formação escolar e acadêmica e de preparação para a vida cooperativa, somando-se à falta de escolas e ao descontentamento dos Sem Terra para com as escolas oficiais, o Movimento “[...] formulou um projeto educacional cujos objetivos mais relevantes são: educar as pessoas para o trabalho coletivo; estimular a permanência dos jovens no campo e possibilitar uma formação política e ideológica aos assentados” (DAL RI, 2004, p. 28).

Com esses objetivos iniciais, o MST busca desenvolver sua educação, pois são o ponto de partida para um projeto muito mais amplo de formação humana. Acabam por possibilitar a inspiração revolucionária e manter acessa a esperança na possibilidade de uma educação e sociedade diferentes. A educação do MST é, ainda que em nível interno do Movimento, e, que, mesmo permeada de problemas e contradições, uma possibilidade para o diferente, para o enfrentamento, o ir além do capital.

Para Mészáros (2008), as soluções para se pensar uma educação para além do capital não podem ser apenas formais, mas, sim, essenciais. Nesse sentido, não são apenas com as reformas de Estado, em nível de políticas, que se muda a lógica do capital. Pelo contrário, mudanças desse nível devem abarcar a totalidade das práticas educacionais que não serão dadas por reforma, mas construídas pelo enfrentamento.

Como já afirmamos, a educação cumpre o papel fundamental (porém não é a única), de inculcar e de naturalizar a lógica do capital, produzindo conformidade e consenso ou o “sistema de internalização” (MÉSZÁROS, 2008). Para enfrentar esse problema, Mészáros (2008) propõe o desenvolvimento de uma educação abrangente, uma vez que a educação é a própria vida e em todos os momentos e situações estamos em relação com as pessoas e o meio, estabelecendo relações de aprendizagem. Por isso, uma educação para além do capital não pode se resumir ao ensino; deve compreender a qualidade da vida em todas suas possibilidades. O ser humano precisa de uma melhor relação de ensino, mas precisa, ainda, aumentar e qualificar seu nível cultural, se emancipar das relações de exploração do trabalho etc.

Essa evolução só se alcançaria por meio da superação da alienação que, por sua vez, necessita de uma reestruturação radical, não possível por meio de reformas capitalistas. Nesse sentido [...], “o conceito **para além do capital** é inerentemente **concreto**. Ele tem em vista a realização de uma

ordem social metabólica que **sustente concretamente a si própria**, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo. [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 62, grifos no original). Essa reestruturação perpassa uma mudança progressiva, qualitativa, a “automudança consciente” que é papel da educação.

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a **automudança consciente** dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida “sociedade de produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “**efetiva transcendência da autoalienação do trabalho**” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional (MÉSZÁROS, 2008, p. 65, grifos no original).

Pensar uma nova lógica de reprodução da vida se faz possível pela luta e somente será possível por meio da própria organização da classe trabalhadora. A superação do capitalismo é acessível, segundo Mészáros (2008), quando se compreende que é “[...] completamente inconcebível sustentar a validade atemporal e a permanência de qualquer coisa **criada historicamente**. [...]”. O autor completa que “[...] apenas dentro da perspectiva de ir **para além do capital**, o desafio de universalizar o trabalho e a educação, em sua indissolubilidade, surgirá na agenda histórica” (MÉSZÁROS, 2008, p. 63, 68, grifos no original).

O MST é expressão de rebeldia perante os desígnios do capital e, em meio a nuances de ousadia e contradições, vai desenvolvendo um novo meio de viver, de produzir, de educar.

Sabendo que o MST tem uma proposta educacional para a infância, e um projeto social diferente do atual paradigma, colocamos a seguinte questão como problema de pesquisa: como se configura a proposta de Educação Infantil do MST?

O objetivo geral da pesquisa foi investigar a proposta educacional do MST para a infância no contexto das Cirandas Infantis. Como desdobramentos da questão central elegeram-se como objetivos específicos:

- Compreender a história do MST, em especial a formação dos Sem Terra e dos Sem Terrinha;
- Analisar a concepção de criança e de infância do MST.
- Analisar a concepção de educação infantil do MST e a Ciranda Infantil, compreendendo sua história, princípios e objetivos;
- Caracterizar a organização da Ciranda Infantil do MST.

A metodologia adotada na pesquisa foi de natureza bibliográfica e análise documental. Realizamos o levantamento e a análise da produção de pesquisadores sobre o tema, da legislação concernente à Educação do Campo, e documentos oficiais do MST (boletins e cadernos de educação), sobretudo textos que abordam a Educação Infantil do/no Movimento.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. [...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários (GIL, 1999, p. 65).

Como bem apontou Gil (1999), esse tipo de pesquisa, que se realiza partindo de materiais já elaborados, é utilizado, de alguma forma, em quase todos os tipos de estudo. Além disso, possibilita que se desenvolva uma pesquisa de caráter mais amplo e histórico.

A pesquisa de natureza bibliográfica funcionou como aporte teórico, que fundamentou os estudos sobre o objeto, permitindo o debate entre diferentes autores, desenvolvendo, dessa forma, uma dialética entre os posicionamentos e ideias. Já os documentos, importantes fontes de informação, permitiram, no caso da pesquisa, avaliar o que o próprio MST tem produzido a respeito de sua experiência educativa.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Portanto, para investigarmos os objetivos propostos, realizamos a análise dos documentos oficiais do MST sobre sua educação e, mais especificamente, a Educação Infantil. Os documentos produzidos pelo MST têm como público principal as pessoas do próprio Movimento, os educadores, as lideranças e a comunidade como um todo. Os documentos acessados são de domínio público e encontram-se disponíveis na internet.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a

pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 1999, p. 66).

Como procedimento metodológico, realizou-se o levantamento de documentos e produções bibliográficas disponíveis a respeito da temática da pesquisa, utilizando-se, como estratégia, a pesquisa em bases de dados *on-line* por meio dos seguintes termos: Criança; Educação Infantil; Ciranda Infantil; (Criança) AND (MST); (Educação Infantil) AND (MST); e (Ciranda Infantil) AND (MST). Optamos por fixar a busca por ano de publicação, de 2010 a 2018, a fim de garantirmos o acesso a produções mais recentes. Fazem exceção a essa regra os documentos produzidos pelo próprio MST, pois acreditamos que a análise de todos os documentos encontrados a respeito da temática fez-se importante para uma visão mais ampla e histórica da educação de crianças pelo Movimento e, mais especificamente, da Ciranda Infantil.

As bases de dados pesquisadas foram:

- Biblioteca Digital Questão Agrária Brasileira

<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/acervo>

- Oasis – IBICT

<http://oasisbr.ibict.br>

- Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES

<http://catalogodeteses.capes.gov.br/>

A busca resultou em várias produções, como documentos elaborados pelo MST, teses, dissertações. Aqueles que foram selecionados

por meio da leitura dos resumos seguem catalogados no quadro abaixo (Quadro 1). Fora os documentos e produções bibliográficas encontradas nesse momento, serviram de suporte e fundamentação teórica, outras produções bibliográficas indicadas pelo orientador e pelo Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia (GPOD) da Unesp de Marília, que podem ser encontradas na seção de referências deste trabalho.

Quadro 1 - Documentos e produções bibliográficas analisadas, por tipo e ano de publicação.

Autor	Título	Tipo	Ano
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	Como trabalhar a mística do MST com as crianças	Documento (Boletim da Educação n.2)	1993
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	Educação infantil: construindo uma nova criança	Documento (Boletim da Educação n.7)	1997
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	Crianças em movimento: As mobilizações infantis no MST	Documento (Fazendo Escola n. 2)	1999
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	Educação infantil - Movimento da vida, dança do aprender	Documento (Caderno de Educação n. 12)	2004
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	Educação da Infância Sem Terra - Orientações para o trabalho de base	Documento (Caderno da Infância n.1)	2011
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	II Seminário Nacional da Infância Sem Terra	Documento-síntese (Boletim da educação n.12)	2014

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo	A organização do trabalho pedagógico nas Cirandas Infantis do MST: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos Sem Terrinha	Tese	2016
MORAES, Elisângela Marques	A Infância pelo olhar das crianças do MST: ser criança, culturas infantis e educação	Dissertação	2010
LUEDKE, Ana Marieli dos Santos	A formação da criança e a Ciranda Infantil do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)	Dissertação	2013
MÉLIGA, Laura Luvison	Educação Infantil do Campo: A educação das crianças pequenas nas proposições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	Dissertação	2014
DA MATA, Liene Keite de Lira	Os Sem Terrinha no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)	Dissertação	2015
FREITAS, Fábio Accardo de	Educação infantil popular: possibilidades a partir da Ciranda Infantil do MST	Dissertação	2015
COUTO, Gustavo Belisário D'Araujo	Brincando na terra: tempo, política e faz de conta no acampamento Canaã (MST - DF)	Dissertação	2016
RAMOS, Márcia Mara	Educação, trabalho e infância: contradições, limites e possibilidades no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra	Dissertação	2016

Fonte: Elaborado pelo autor.

No total, a busca resultou em 6 (seis) documentos oficiais do MST que tratam, direta ou indiretamente, da educação infantil do Movimento ou, de alguma forma, fazem menção à concepção de criança, de infância e de educação no MST. Além desses documentos, encontramos 1 (uma) tese de doutorado e 7 (sete) dissertações de mestrado.

Somaram-se a esses outros três documentos que subsidiaram nosso entendimento dos princípios filosóficos e pedagógicos do MST, as teorias pedagógicas ou pedagogias do Movimento, e também como se dá a organização da escola do Movimento e o entendimento do MST sobre sua pedagogia. São eles o documento intitulado “Princípios da educação no MST” (MST, 1996), o Caderno de Educação n. 9, intitulado “Como fazemos a escola de educação fundamental” (MST, 1999b) e o Boletim da Educação n. 8, “Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às escolas” (MST, 2001).

A sistematização do trabalho deu-se da seguinte forma: em um primeiro momento, procedemos à leitura exploratória e à organização dos documentos, teses e dissertações por assunto, e, assim, estabelecemos uma ordem para a sequência de leituras. Em um segundo momento, realizamos a leitura detalhada e o fichamento dos materiais.

Compreendemos que a educação do/no MST pauta-se por princípios filosóficos (educação para a transformação social, educação para o trabalho e a cooperação, educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana, educação com e para valores humanistas e socialistas, educação como um processo permanente de formação e transformação humana), e pedagógicos (relação entre prática e teoria, combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação, a realidade como base da produção do conhecimento, conteúdos formativos socialmente úteis, educação para o trabalho e pelo trabalho, vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, vínculo orgânico entre processos

educativos e processos econômicos, vínculo orgânico entre educação e cultura, gestão democrática, auto-organização dos estudantes, criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores, atitude e habilidades de pesquisa) (MST, 1996).

Os princípios são os pontos de partida para o desenvolvimento da proposta pedagógica do Movimento. Norteiam e possibilitam certa unidade, embora, como pontos de partida, as propostas concretizam-se de forma objetiva, respeitando as realidades de cada espaço.

A infância é um tempo de vida que nos chama atenção. A educação da criança é a base de todo o sistema educacional. Essas duas afirmações colocadas em movimento possibilitam pensar as singularidades das crianças e de sua educação em diferentes contextos de vida.

Se pararmos para pensar quantas são as singularidades das crianças, seus jeitos de brincar, de aprender e de se relacionar com o mundo, notaremos a amplitude que as envolve. Por esse motivo, cada vez mais, aumenta a necessidade de aprofundamentos nos estudos da infância, das crianças e seus contextos (LUEDKE, 2013, p. 36).

Compreender a infância do/no MST, e a educação das crianças na Ciranda Infantil, exige olhar para a criança como sujeito do Movimento, partícipes da luta, pois, “as crianças são sujeitos sociais e históricos que, antes de tudo, são prole de uma classe” (LUEDKE, 2013, p. 36). Não é possível pensar a criança separada de sua realidade. No MST, as crianças assumem uma identidade própria que as distinguem das demais. São não somente sujeito de direitos, mas sujeito de luta. Vivendo em comunidade,

no coletivo, tendo o Movimento como o grande educador, passam a ser Sem Terrinha⁸.

A própria expressão Sem Terrinha carrega consigo o pertencimento ao MST, o pertencimento a um movimento social de massas que luta por reforma agrária (mas não só por reforma agrária), e entende que a luta deve ser feita em família, portanto, não deixando ninguém de fora. As mulheres e as crianças foram ganhando seu espaço e se inserindo de forma ativa no Movimento, que passou a compreender a necessidade da construção de um espaço próprio para a educação formal e não-formal de suas crianças.

Espelhando-se na experiência cubana dos Círculos Infantis⁹, o MST passa a desenvolver o espaço da chamada Ciranda Infantil. É importante frisar que a educação da criança no MST não se dá apenas na Ciranda, mas na vida, no convívio com a comunidade, na luta, na organização, no trabalho e nas mobilizações.

A Ciranda Infantil é, na atualidade, o que há de concreto em termos de propostas para a educação das crianças pequenas¹⁰ no campo. O MST, na luta por escola, desenvolve sua proposta de educação e de sociedade e tem com a Ciranda Infantil um espaço propriamente da criança, espaço que possibilita sua formação enquanto pessoa. Espaço para brincar, para se desenvolver, para se formar política e socialmente e para se organizar para a luta.

⁸ **Sem Terrinha**, em alusão ao substantivo Sem Terra é o nome próprio autointitulado pelas crianças sem-terra que começam a ampliar o seu papel dentro do movimento e travar suas próprias lutas. Hoje, as crianças Sem Terrinha junto com o Setor de Educação são as principais articuladoras da luta por escola do/no MST.

⁹ Os Círculos Infantis são a primeira etapa do Sistema Nacional de Educação de Cuba, eles são a proposta formal de educação infantil naquele país, que também conta com uma via não-formal representada pelo programa *Educa a tu Hijo*. Os Círculos Infantis foram objeto de inspiração para o setor de educação do MST ao pensar a sua própria proposta de Educação Infantil.

¹⁰ “Crianças pequenas” refere-se àquelas com idade de 0 a 5 anos e 11 meses, ou seja, o público-alvo da Educação Infantil no Brasil.

Expostos nossos objetivos, este livro está organizado em 3 capítulos. O primeiro capítulo, **Breve histórico do MST e a luta das crianças Sem Terrinha**, busca apresentar um histórico do MST resgatando o momento de sua gestação e gênese, bem como, a proporção e notoriedade que o Movimento foi ganhando com o passar do tempo. Busca, também, discutir como o Movimento se organiza para a luta, por que e como luta, e também apresenta os elementos da pedagogia do MST que (re)enraíza os sem-terra, e faz deles Sem Terra, ou seja, a passagem de uma situação de despossuído, de falta, ausência (sem-terra), para uma condição de existência, de enraizamento, com a criação de um sujeito coletivo, o Sem Terra.

O segundo capítulo, **A criança e a infância no MST**, tem como discussão principal a visão de criança e infância do/no Movimento. Como essa criança se constitui Sem Terrinha, e como ela se insere no cotidiano da luta. A criança que, para além de sujeito de direitos, torna-se sujeito de luta e se organiza na coletividade. Nesse sentido, apresentamos as formas de luta das crianças representadas nas mobilizações infantis.

No terceiro capítulo, **A Ciranda Infantil: educação e vida em movimento**, tratamos, especificamente, da Ciranda Infantil como proposta educativa para a infância do Movimento. Primeiramente, apresentamos um histórico da Educação Infantil no Brasil, depois, realizamos a discussão sobre os princípios da educação no MST e, por fim, se discute a Ciranda Infantil como espaço educativo e formativo da criança.

A história do MST faz dele, atualmente, o maior movimento social de luta por reforma agrária popular de todo o Brasil e um dos mais importantes da América Latina. O Movimento foi percebendo sua importância e seu delineando suas formas de luta e organização. Ao longo de sua trajetória, se assume como grande educador do povo em luta e,

sendo assim, começa a pensar, mais sistematicamente, o trabalho educativo e formativo de seus integrantes, seu trabalho de base.

O Movimento desenvolve princípios norteadores de sua prática e jeito de ser, que, juntamente, com a mística e com a organicidade que foi se desenvolvendo, buscam ser elementos unificadores: os princípios como pontos de partida; a mística como elemento unificador que traz sentido e anima a ação, a luta; e a organicidade como norteadora da forma de ação, jeito de ser e agir, garantia de participação e respeito ao coletivo.

Ao se tornar o educador do povo, o MST possibilita o (re)enraizamento daquele que foi sem-terra (despossuído) para uma identidade coletiva, o Sem Terra. Assim também com as crianças Sem Terra, ou os Sem Terrinha. Filhos da luta que vão, juntamente com as mulheres, ampliando seus espaços e sendo notados pelo Movimento como partícipes da luta. Os Sem Terrinha vão deixando o lugar de passividade para o local de atividade a ponto de, atualmente, o Movimento direcionar as ações para que todo acampamento e assentamento tenha espaços específicos para a brincadeira e convivência infantil. Assim, também, as crianças organizadas passam a lutar por suas próprias causas, como a luta por escola nos acampamentos e nos assentamentos, organizando as mobilizações infantis no Movimento.

Considerando a visão de criança Sem Terrinha, ser ativo, sujeito histórico, cultural e de direitos, que luta junto a seus pais, fazendo parte de um movimento social de massas que luta por reforma agrária popular, é que o Movimento passa a propor uma educação específica para essas crianças, enquanto sujeitos específicos e enquanto infâncias específicas, levando em conta seu lugar e modo de vida, seu momento histórico. A Ciranda Infantil é exatamente o espaço em que se concretiza essa proposta. No Movimento, compreende-se que educação é muito mais que escola. Assim, a Ciranda é um espaço que vai possibilitar experiências gerais, e

também específicas para as crianças, respeitando sua infância e necessidades, e, juntamente com as diversas experiências e relações que vivenciam todos os dias, vão constituindo um modo diferente de viver a infância e de ser criança.

A infância do MST representa-se como infância vivida na terra, em meio a luta, com esperança de um futuro melhor, de serem respeitadas em seus locais, em seu modo de vida e em suas escolhas; de uma boa escola, de alimentação saudável, de brincar, de correr, de viver e de sonhar sem medo do novo, na certeza do melhor.

A proposta educacional do MST tem efetivado uma prática transgressora à oficial, do Estado. O Movimento que luta além de reforma agrária, por uma sociedade melhor, tem evidenciado as diversas desigualdades sociais, sobretudo o descaso e negligência com as reais necessidades da população do campo. Desenvolve sua proposta educativa a fim de realizar uma formação omnilateral. Possibilita que desde pequenas, as crianças, vistas como sujeitos, sejam formadas politicamente, se posicionem e se mobilizem. A criança, nesse processo, é inserida como sujeito participativo, desde o seu nascimento, nas lutas travadas contra o capital, pela reforma agrária, e por uma vida mais digna e humana.

Capítulo I

Breve Histórico do MST e a Luta das Crianças Sem Terrinha

Neste capítulo será apresentado um breve histórico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pontuando alguns fatos desde sua gestação, bem como, a construção histórica do olhar para as crianças do Movimento como crianças partícipes da luta, para muito mais do que espectadoras ou coadjuvantes.

Gestação e gênese do MST: de onde veio? Para onde vai?

Na tentativa de conceituar o que é o MST, corre-se o risco de diminuir ou de simplificar o conceito ou a explanação sobre o que é e o que quer esse Movimento social, político e de massas. Definir o que é o MST torna-se algo complexo devido ao fato da extensão de suas ações, de sua extensão territorial (presença nos diferentes estados), e suas contradições internas.

De forma geral, percebe-se um núcleo conceitual para o que é o MST, sendo assim, constata-se que, dentre muitas coisas, o MST é um movimento de trabalhadores que lutam por terra, reforma agrária, contra o avanço do capitalismo e por melhores condições de vida para as populações do campo e da cidade. Luta, ainda, por revolução, ou, ao menos, por menores desigualdades, pelo direito do camponês de plantar e

colher, de viver sua vida na terra, de cultivar e de morrer nela e com ela, de afirmar-se como sujeito de uma cultura específica, da busca da harmonia, equilíbrio e respeito na relação campo, cidade e meio ambiente.

As diferentes pessoas que compõem esse movimento, mesmo regidas por um trabalho de base, não desenvolvem uma forma única de pensar e agir. Nesse sentido, ao analisar o MST percebemos diferentes formas de organizar os acampamentos e assentamentos, bem como a participação política dos membros da coletividade em luta, os militantes, e diferentes formas de organização do trabalho e da produção etc.

Em meio a todas essas diferentes formas de viver e se organizar no MST, é possível se perceber duas coisas. A primeira, é que existe uma linha geral de organização tanto das ideias e pensamentos, quanto da prática no cotidiano da luta, e até da forma de organização da produção. O Movimento, em sua história, traz aprendizados e exemplos que se concretizaram como mais coerentes com os princípios desenvolvidos pelo próprio MST. Como no caso da organização das Cooperativas de Produção Agropecuária (CPA)¹¹, modelo tido como ideal para a organização da produção. Porém, como segundo elemento observado,

¹¹ De acordo com Dal Ri (2004), segundo o documento CONCRAB (CONCRAB, 1996): quatro anos organizando a cooperação. As CPAs são entendidas pelo MST como “as organizações mais avançadas e complexas do Sistema e, também, aquelas que possibilitam um maior aprofundamento do seu projeto coletivo. A CPA constitui-se como empresa de produção coletiva, ou seja, é uma cooperativa de produção e de trabalho coletivos. O uso da terra permanece sob controle do coletivo, a não ser a pequena parcela destinada à produção de **fundo de quintal** de cada associado. O título de propriedade ou concessão de uso da terra permanece ou em nome do indivíduo, ou em nome da CPA, porém a indicação da Concrab é a de que se busque a titulação em nome da cooperativa. Todos os investimentos financeiros estão em nome e sob controle da CPA. Como a cooperativa tem capital social, este é subdividido em quotas-partes que vão sendo integralizadas na conta de cada associado. A CPA organiza-se internamente por meio dos setores de produção e de serviços. Cada associado integra-se a um setor de trabalho. Os planos de trabalho e produção são centralizados no coletivo, isto é, a partir de uma ampla discussão, baseada em estudos técnicos, define-se coletivamente as linhas de produção e a ordem de prioridades de execução das tarefas. Ainda, as moradias são organizadas em agrovilas.” (DAL RI, 2004, p. 96-97, grifos no original). A Sigla CONCRAB significa Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil.

percebe-se o respeito do Movimento a organização de cada localidade, ou seja, de cada assentamento e de cada acampamento, de cada região, que embora todos sejam assentamentos e acampamentos do MST e que seguem uma mesma direção política e linha de pensamento, podem se realizar de formas distintas. Sendo assim, se percebe uma mistura entre a linha geral de pensamento e organização propostos pelo Movimento, e as vontades individuais e gerais dos grupos de assentados e acampados, bem como, as condições reais de desenvolvimento ou não de uma proposta, que leva em conta as condições objetivas de viabilidade ou não das formas de organização, bem como, as diferenças estaduais e regionais.

Portanto, cada acampamento e cada assentamento, embora parecidos e organizados com vistas às mesmas bandeiras de luta do Movimento, podem se configurar de formas distintas.

O Movimento tem em seu cerne, principalmente, as bandeiras de luta por reforma agrária, terra, e contra o avanço do capitalismo na busca de uma sociedade mais justa e fraterna. Podemos afirmar que

[...] o MST é, antes de tudo, resultado da história. Mas não uma história qualquer, é a história da concentração de terras umbilicalmente associada ao desenvolvimento social, econômico e político nacional (PALUDETO, 2018, p. 24).

A história brasileira da concentração de terras para exploração do latifúndio, remonta ao mesmo tempo a história da luta pela terra. Desde os tempos de colônia, o objetivo estrangeiro nas terras nacionais foi o da exploração dos bens de consumo naturais, primeiramente a exploração da madeira e depois ouro e outros metais, bem como a produção latifundiária por meio da monocultura e com exploração da mão de obra escravizada.

Dessa raiz exploratória do trabalho escravo e da terra por meio do latifúndio e da monocultura é que surgem os primeiros grandes capitalistas no Brasil, os senhores do ouro, de terras e de engenho.

Para além da história da concentração fundiária no Brasil, pode-se pensar a questão de que é com a propriedade privada que se estabelece formas de exploração de bens a fim de gerar lucro. No capitalismo, grosso modo, essa relação de exploração se qualifica e especifica de um lado os detentores dos meios de produção, aqueles que deterão a maior parte, ou quase todo o lucro, e de outro lado, os trabalhadores, não possuidores, que dependem somente de sua força de trabalho, que é vendida em troca de um salário para assegurar sua subsistência. Buscamos demonstrar que, desde os tempos mais remotos, quando do início da propriedade privada, quando a terra e as águas deixam de ter como característica inerente a (re)produção da vida por meio da produção de alimentos, da transformação inteligente da natureza pelo homem por meio do trabalho, até se tornarem objeto de propriedade privada. Com a apropriação dos bens naturais é que se começa a exploração com vistas a gerar lucro e se estabelece também uma relação de exploração do trabalho humano.

A forma de exploração do campo brasileiro é geradora de desigualdade, e inclusive, de morte, por meio da exploração do trabalho assalariado ou do escravo de homens, de mulheres e de crianças no campo, da monocultura e do empobrecimento da terra, do extermínio de espécies vegetais e animais, do uso de sementes transgênicas, além do uso de enormes quantidades e inúmeros agrotóxicos que são prejudiciais a saúde humana e do planeta, são potenciais causadores de doenças¹² como: câncer, infertilidade, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

¹² Disponível em <https://revistacasaedjardim.globo.com/Casa-e-Comida/noticia/2018/08/12-doencas-que-podem-ser-causadas-por-agrotoxicos.html> e <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Meio-Ambiente/Monsanto-25-doencas-que-podem-ser-causadas-pelo-agrotoxico-glifosato/3/32891>. Acesso em 11 maio 2021.

(TDAH), espectro autista, doenças dos rins, Alzheimer, depressão, malformação de feto, hipotireoidismo, alergias, doenças cardíacas etc. Essa indústria da morte é incentivada pelo atual governo brasileiro que, até julho de 2019, bateu recorde liberando mais 211 agrotóxicos¹³.

Terra, no Brasil, é sinônimo de propriedade. Tal histórico remete desde o modo de colonização brasileira, exploratória e servil aos interesses europeus. A Lei de Terras de 1850, marco da questão fundiária no Brasil, “[...] definiu que todo o regime de posse das terras livres seria apropriadas somente por meio de compra [...]” (PALUDETO, 2018, p. 26). Tal legislação garante a um grupo seletivo da sociedade brasileira naquele período a aquisição de terras. Significa que aos trabalhadores pobres da terra restavam pouquíssimas possibilidades de se tornarem proprietários. Sendo assim, a referida lei contribuiu para a perpetuação do latifúndio, da aquisição de terras para somente uma parte mais rica da população e, em contrapartida, aos trabalhadores, restava basicamente, a possibilidade de trabalhar para um grande fazendeiro.

A promulgação dessa lei aconteceu no momento histórico da decadência do sistema escravocrata e também do início do fluxo imigratório de trabalhadores que buscavam trabalhar nas lavouras, bem como conquistar terras. Sendo assim, “[...] a lei de terras foi uma forma de dificultar e, em muitos casos, impossibilitar a apropriação livre da terra aos negros libertos e aos imigrantes, além de, na prática, legitimar a grande propriedade, o latifúndio e a monocultura” (PALUDETO, 2018, p. 27).

Nossa história demonstra que o cenário sempre foi bastante desfavorável aos trabalhadores do campo. Naquele momento, antes da proclamação da república e que permanece por algum tempo com resquícios até a atualidade, percebe-se que, na sociedade brasileira, “[...] no

¹³ Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/de-abelhas-a-trabalhadores-o-ciclo-de-morte-gerado-pelos-agrotoxicos/>. Acesso em 11 maio 2021.

plano econômico, havia o predomínio dos latifúndios agroexportadores; no plano político, a existência do coronelismo local legalmente amparado por leis conservadoras, mantendo o caráter mercadológico da terra” (PALUDETO, 2018, p. 27).

Esse caráter, embora com avanços marcados especialmente pela pressão popular por meio das diversas manifestações, e pelas lutas travadas por trabalhadores, sindicatos e movimentos sociais, nunca, de fato, se alterou. Inclusive, atualmente são muitas as investidas do governo Bolsonaro para o desmontem de órgãos como o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), dificultando e freando (ou até suspendendo) as ações desse órgão em realizar reforma agrária, cortando cargos de importância, nomeando ministros sabidamente ligados ao agronegócio, proibindo a demarcação de novas terras indígenas e ameaçando a segurança e permanência das que existem.

Em meio às ofensivas contra a classe trabalhadora, nossa história também é marcada por resistência e rebeldia, exemplo disso, são os movimentos sociais, dentre eles, o MST.

Caldart (2012) aponta que para compreender a gênese e nascimento do MST é preciso considerar a combinação de três fatores.

O primeiro deles diz respeito às pressões objetivas da situação socioeconômica dos trabalhadores do campo e especificamente na região em que surgiu o MST. O segundo se refere a um conjunto de elementos socioculturais e políticos que participaram do processo de reação desses trabalhadores à situação objetiva. E o terceiro conjunto de fatores está relacionado a alguns fatos que desencadearam lutas localizadas, mas com repercussão capaz de fazer nascer a ideia de uma articulação nacional da luta pela terra, exatamente o que foi em um primeiro momento o MST (CALDART, 2012, p. 106).

Portanto, as pressões objetivas, os elementos socioculturais e políticos e o histórico de lutas localizadas são elementos para se pensar o processo de surgimento do MST.

O período de gestação do Movimento foi de 1979 a 1984, no cerne do movimento de resistência e de luta ao final da ditadura civil-militar brasileira, sendo fundado, oficialmente, em 1984 na cidade de Cascavel, no estado do Paraná (CALDART, 2012).

As condições objetivas foram “[...] originadas da situação econômica e social criada pelas transformações que a agricultura brasileira sofreu na década de 70 [...]” (CALDART, 2012, p. 106). Essas condições possibilitaram a organização de trabalhadores rurais que foram expulsos, ou ameaçados de perda de sua terra, em consequência da expansão da agricultura empresarial e da pecuária.

Entre o fim da década de 1960 e início de 1970, a chamada Revolução Verde, caracterizada pela modernização do campo, com a mecanização da produção, modificação genética de sementes, uso intensivo de agrotóxicos e produção massificada de produtos por meio das monoculturas, ganha força no Brasil, e acaba por provocar consequências para o camponês, como o êxodo rural. Cria-se, assim, a produção de “[...] um contingente de trabalhadores sem condições de permanência no campo e sem perspectivas de emprego nas cidades” (PALUDETO, 2018, p. 36).

À Revolução Verde, somam-se como condições objetivas para a organização dos trabalhadores rurais e a criação do MST, a ação de setores progressistas da igreja católica ligados a Teologia da Libertação, na organização e na luta dos trabalhadores e a pressão popular estabelecida ao final do período da Ditadura Civil-Militar brasileira, período conhecido como abertura política, onde os movimentos se reorganizaram e saíram da clandestinidade, forçando o fim do regime político ditatorial.

As Comunidades Eclesiais de Base (CEB) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), ligadas exatamente a esses setores progressistas da Igreja Católica, por meio de seu trabalho pastoral, foram importantes impulsionadores da formação do Movimento, contribuindo com a organização e com a luta dos trabalhadores. Por seu aspecto pastoral, a CPT fez um trabalho importante de conscientização dos camponeses, possibilitando práticas mais progressistas no interior da Igreja, expressas pela Teologia da Libertação e, de acordo com Stédile e Fernandes (2012), “[...] foi uma força que contribuiu para a construção de um único movimento, de caráter nacional” (STÉDILE; FERNANDES, 2012, p. 23).

Outro fator importante que possibilitou o surgimento do MST foi que ele coincidiu com um momento histórico amplo e forte de redemocratização do país nos anos finais da ditadura, somado à herança das experiências históricas de luta e resistência de outros movimentos (CALDART, 2012). Nesse sentido, o MST é fruto do processo histórico que viveu. Nascendo “[...] das lutas que já ocorriam, simultaneamente, nos Estados de Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul” (STÉDILE; FERNANDES, 2012, p. 21).

O MST emergiu no cenário social e político brasileiro mostrando as contradições, reivindicando, no cerne de sua ação prática, o acesso à terra, a reforma agrária e um projeto amplo de igualdade social, constituindo uma das maiores novidades da história política contemporânea do campesinato brasileiro, sendo considerado, posteriormente, a voz mais expressiva da questão agrária da América Latina (PALUDETO, 2018, p. 37).

Desde o início, o MST percebeu a necessidade de ser um movimento com maior organização, representada, posteriormente, em sua organicidade, de ter caráter massivo e popular, e de lutar para além do acesso à terra, ou seja, por condição de permanecer na terra e pela construção e respeito da cultura camponesa contemporânea, desenvolvendo, inclusive, sua proposta de educação.

Para Stédile e Fernandes (2012), o MST configura-se com três características principais. A primeira é ser um movimento popular, no sentido de que toda a família trabalhadora e que demonstre luta, pode entrar, bem como participantes que não são sem-terra, mas que podem contribuir de outras formas para a luta, como no estudo e na organização. Nele, participam toda a família em patamar de igualdade política. Nesse sentido, a luta pela e na terra é uma luta em família, e também está aberta à participação de outros setores da sociedade que não necessariamente o camponês, trabalhador rural.

Esse caráter popular, de se abrir para outras profissões, sem discriminar, mas também sem perder as características de um movimento de trabalhadores rurais, acabou trazendo uma consistência que contribuiu para formar um movimento com organicidade e com uma interpretação política maior da sociedade (STÉDILE; FERNANDES, 2012, p. 35).

A segunda característica é o componente sindical, no sentido corporativo. As reivindicações econômicas são fatores importantes para a família acampada na luta pela conquista da terra, ou, ainda, para a família assentada na luta por crédito e melhores condições de vida. O MST luta enquanto movimento, o que lhe dá mais força para as negociações com o Estado, pois estas se configuram de forma coletiva e, desta forma, tem

maior expressão. A terceira característica, ainda segundo os autores, é o caráter político do Movimento, pois

[...] o MST só conseguiu sobreviver porque conseguiu casar os interesses particulares, corporativos, com os interesses de classe. Se tivéssemos feito um movimento camponês apenas para lutar por terra, esse movimento já teria terminado (STÉDILE; FERNANDES, 2012, p. 37).

Compreende-se, portanto, que a luta pela reforma agrária está inserida na luta de classes, e não pode se desvincular dela. Considerando sua experiência desde as primeiras ocupações e acampamentos, o Movimento passou a entender que **lutar por terra não é só lutar por terra** (CALDART, 2012); a luta pela reforma agrária em seu bojo demanda a luta por mudanças estruturais na sociedade, desde distribuição de renda, trabalho e terra, até os atendimentos básicos humanos, como educação e saúde.

A organização da luta pela terra no seio da luta de classes

As experiências aprendidas com o exemplo de movimentos que antecederam o MST, bem como o próprio desenvolvimento histórico do MST fizeram o Movimento desenvolver sua forma de organicidade e de luta. Nesse sentido, foram construídos princípios organizativos a fim de dar coerência e garantir a existência e continuidade do Movimento. Segundo Stédile e Fernandes (2012, p. 45) enumeram esses dez princípios.

1. **Direção coletiva**, pois, é sempre importante um colegiado dirigente para garantir descentralização nas escolhas, a maior participação de membros, inclusive no tocante ao gênero, garantindo a participação da mulher nos órgãos decisórios, bem como, para evitar ações de traição ou atentados políticos aos dirigentes.
2. **Divisão de tarefas** possibilita o crescimento do conjunto da organização, com o desenvolvimento das aptidões pessoais e habilidades dos membros.
3. **Disciplina**, pois é regra da democracia que as pessoas respeitem as decisões coletivas. Para estar em um movimento social, é necessário compreender suas regras e participar, submetendo-se a elas.
4. O **estudo** é o elemento que possibilita a formação dos quadros, o combate ao voluntarismo e o avanço da organização.
5. **Formação dos próprios quadros** vem da necessidade de formar os próprios quadros técnicos, políticos, organizadores e profissionais de todas as áreas.
6. **Luta de massas**. É necessária mobilização de massas, pressão popular, a construção de uma organização ativa e que se articula por seus próprios meios para lutar por seus direitos.
7. **Vinculação com a base**. “Por mais alto nível que tenha um dirigente, por mais estudado que seja, por mais combativo e lutador que demonstre ser, se não mantiver o pé no chão, se não mantiver atividades de base, se não mantiver vínculos com a sua base social, não irá longe”.
8. **Autocrítica** permanente para fazer o balanço daquilo que permanece e o que precisa ser mudado, o respeito às realidades e particularidades de cada estado, cada assentamento e acampamento.

9. **Cultivo de valores humanistas** pautados pela valorização das vivências, relações e produções humanas, pelo bem-estar, pelo direito à vida e as boas condições para tal.
10. **Mística** que, como o nome propõe, é um elemento místico, ou seja, misterioso. Ao mesmo tempo, é um elemento cultural, um meio de celebrar a cultura, a vida, a morte, etc., que traz unidade ao Movimento.

Se terra é mais do que terra, uma bandeira pode ser mais do que uma bandeira; uma cruz pode ser mais do que uma cruz; uma foice..., uma canção..., um grito..., uma escola... A mística é exatamente a capacidade de produzir significados para dimensões da realidade que estão e não estão presentes, e que geralmente remetem as pessoas ao futuro, à utopia do que ainda não é, mas que pode vir a ser, com a perseverança e o sacrifício de cada um. É uma experiência pessoal, mas necessariamente produzida em uma coletividade, porque o sentimento que lhe gera é fruto de convicções e de valores construídos no convívio em torno de causas comuns (CALDART, 2012, p. 213, grifos no original).

Como ressalta Caldart (2012), **a terra é mais que terra**. Para os Sem Terra, ela representa a emancipação, a humanização, o reencontro com a vida que se perdeu ou lhe foi arrancada, é a (re)criação de raízes que dão significado à vida. Por isso se luta, se ocupa a terra, para se (re)enraizar, e a mística, junto à formação e os princípios organizativos, dão sentido à luta e aos sacrifícios das famílias que permanecem por muito tempo em meio a barracos, embaixo da lona preta.

Segundo Stédile e Fernandes (2012), a mística para os Sem Terra, “é seu alimento ideológico, de esperança, de solidariedade. A mística, para o MST, é um ritual. Ela tem um caráter histórico, de esperança, de

celebração permanente” (STÉDILE; FERNANDES, 2012, p. 132). Sobre ela, afirma o próprio MST.

[...] mística é o que anima a ação. Animar significa: dar vida, pôr alma e energia naquilo que se faz. [...] É também uma crença num projeto de sociedade e num ideal de vida. Se concretiza em valores, comportamentos, atitudes, num jeito de ser e de viver” (MST, 1993, p. 1).

O MST cultiva a mística por meio de seus elementos culturais, como suas ferramentas e seus símbolos¹⁴, como o hino do MST, a bandeira e a lona preta, os cantos, o boné, as faixas, palavras de ordem e gestos. Podem-se ver alguns exemplos dessas músicas como o Hino do Movimento, as coletâneas produzidas pelo Movimento, das quais destacamos as produções para e com as crianças, em especial a coleção Plantando Cirandas, com os CDs Plantando Cirandas I, II e III.¹⁵

Por sua vez, Dal Ri (2004) aponta a dimensão da mística, enquanto elemento de identificação dos Sem Terra ao povo trabalhador da terra e a história do MST, mas não considera a prática da mística como um **mistério**, muito pelo contrário, essa prática revela claramente o culto um ideal, que se simboliza com cantos, gritos de guerra, ações artísticas e encenações, objetos etc. Em linhas gerais, a mística é um elemento que está mais para a dimensão religiosa do que qualquer outra. Nesse sentido, a mística não esconde suas raízes advindas das relações históricas com a igreja católica.

¹⁴Disponível em <http://www.mst.org.br/nossos-simbolos/>. Acesso 11 maio 2021.

¹⁵ Disponíveis em: <https://mst.org.br/2016/05/30/plantando-cirandas-i/>;

<http://www.mst.org.br/2016/05/30/plantando-cirandas-ii/> e

<http://www.mst.org.br/2017/12/06/plantando-cirandas-3/>. Acesso em 11 maio 2021.

O momento de entrada na luta coletiva organizada, de entrada em um movimento como o MST, requer uma tomada de decisões importantes por parte dos trabalhadores militantes em luta. A primeira decisão é justamente “a ocupação da terra como a forma principal de luta” (CALDART, 2012, p. 125). Em torno dessa forma de luta, constroem-se os princípios organizativos e educativos do MST.

A segunda decisão é sobre “que postura assumir perante a sociedade no processo de luta” (CALDART, 2012, p. 130). A questão que se coloca é posicionar-se e afirmar-se enquanto sujeito com direitos e de luta, ou, em contrapartida, como um coitado, necessitado que precisa de migalhas do governo e da sociedade. Também no seio dessa escolha é que o Movimento acaba por limitar o vínculo com a Igreja, adquirindo sua emancipação e autonomia política, assim, passa a compreender que cabe o respeito às diferentes religiões que o povo em luta traz em sua história de vida, mas que o Movimento não se vincula diretamente com nenhuma religião.

As escolhas a serem tomadas levaram o Movimento a um processo de aumentar sua autonomia. Um marco importante foi a troca simbólica da cruz pela foice, que não deixava de compreender as origens e importância [da Igreja Católica no início do Movimento], mas que esse não é um Movimento de igreja (CALDART, 2012, p. 130).

A terceira foi “a decisão de que o MST seria um movimento nacional” (CALDART, 2012, p. 130). Essa seria a forma de construir um movimento mais forte para lidar com as forças repressivas, que a exemplo da história, exterminaram outros movimentos de caráter local, regional e estadual. As peculiaridades e as diferenças regionais representaram grande dificuldade para o Movimento, mas, ao mesmo tempo, foi por meio da

necessidade que se passou a buscar uma unidade de ação, e levou à construção da tão importante cultura organizativa do MST.

Quando se está organizado, é possível ir mais longe e ter mais força. O Movimento busca possibilitar ambientes de participação para todo o coletivo. As instâncias decisórias precisam ser coletivas e chefiadas por um homem e uma mulher, garantindo uma melhor representatividade. A infância, por exemplo, terá as Cirandas Infantis como forma de organização e de participação da luta. No cotidiano da organização em assentamentos e em acampamentos, fazem-se presentes instâncias como os núcleos de base, equipes de trabalho, coordenação geral e assembleia geral das famílias acampadas e assentadas.

É importante a compreensão das dificuldades de organização de um movimento nacional. Existe, por isso, a definição de características e de princípios organizacionais a serem seguidos, para que haja certa unidade de ação. Na verdade, os princípios são pontos de partida rumo a um entendimento e projeto maior, mas que se configuram de diferentes formas em diferentes localidades. As famílias de cada localidade decidem sua forma de organização, e isso influencia na organização das relações interpessoais, de produção, das crianças, enfim, dos diferentes espaços da vida coletiva.

De acordo com Dal Ri (2004), o Movimento também toma importantes decisões e a principal decisão, que influenciou todo o modo de organização e a linha de pensamento do MST foi a de organizar a produção.

Com o crescimento do Movimento em número de famílias, presença em vários estados, aumento do número de assentamentos e acampamentos, uma outra demanda passa a fazer parte do cotidiano da luta: a produção. Após muita discussão a respeito de quais são os objetivos

do MST e do que fazer frente a essa demanda, o Movimento decide tomar para si a missão de pensar a organização da produção pela forma do trabalho associado, porém, reconhecendo a necessidade de se pensar outros modos de organização, que não sobre os mesmos preceitos de experiências anteriores que não representavam emancipação do trabalho e dos trabalhadores, na cidade ou no campo.

A linha estabelecida para a cooperação agrícola resultou de muito debate. Concluiu-se que não seria possível trabalhar com referenciais de tempos pretéritos. Era necessário inovar e as diretrizes preliminares gerais da cooperação agrícola buscaram essa meta. Dois princípios a iluminavam: a) nas lutas pela terra e pela reforma agrária não separar a dimensão econômica da dimensão política; b) investir na educação dos sem-terra visando também a qualificação profissional necessária ao trabalho, tendo-se em vista as transformações da estrutura produtiva nos assentamentos (DAL RI, 2004, p. 79).

Como resultado dessa decisão, do ponto de vista da produção, ocorreu a criação do Sistema Cooperativista dos Assentados (SCA), e da Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB). Já do ponto de vista da educação, impulsionado pela mesma decisão e os desdobramentos necessários para cumpri-la, o Movimento passa a organizar sua proposta educativa e criar escolas e cursos específicos.

A organização da luta tem as mobilizações como elementos práticos que fazem parte da história do MST. Os Sem Terra mobilizam-se de diferentes formas para lutar exigindo seus direitos. São mobilizações características do Movimento, por exemplo, as caminhadas, marchas e a maior delas, as ocupações. Mobilizar é movimentar.

O MST faz mobilizações desde o início de sua história. Se mobiliza para as reuniões, para acampar, para reivindicar lonas pretas para os barracos. Se mobiliza para as caminhadas, marchar, para exigir crédito agrícola, financiamento bancário, posto de saúde, escola, professores (MST, 1999a, p. 10).

Nesse sentido, mobilização é uma forma de luta. Quem se mobiliza busca conquistar algo, e os Sem Terra querem terra, para trabalharem e para produzirem, dignidade e felicidade.

A ocupação é uma tática essencial do MST, início da organização e, também, matriz educativa. A primeira lição para a construção do conceito de ocupação está na compreensão da diferença entre ocupar e invadir. No caso da terra, as terras ocupadas são aquelas consideradas improdutivas e, portanto, não cumprem sua função social, sendo passíveis de reforma agrária. A ocupação é a forma de chamar atenção, evidenciando esse fato e fazendo pressão para que o poder público desaproprie essas áreas e distribua às famílias em forma de assentamentos de reforma agrária. A ocupação deve ser feita em família, pois a luta no Movimento é feita em família, causa o sentimento de comunidade, ajuda mútua. A ocupação, “[...] desmascara a lei. Se não ocupamos, não provamos que a lei está do nosso lado. [...] A lei só é aplicada quando existe iniciativa social, essa é a norma do direito [...]” (STÉDILE; FERNANDES, 2012, p. 117).

A ação de **ocupar uma terra** representa, para o trabalhador ou trabalhadora que não tem terra, o momento da **reação** contra essa condição social e a sua saída do anonimato. De um dia para o outro passa a ter um segundo nome próprio, **sem-terra**, pelo qual certamente será chamado com mais frequência do que pelo primeiro nome (CALDART, 2012, p. 170, grifos no original).

Para Caldart (2012), a ocupação é, também, um importante elemento pedagógico. Ela é representação da **rebeldia organizada**, pois a força das mobilizações dos Sem Terra acontece devido a sua organização. A ocupação possibilita, ainda, a **formação para a consciência de classe**, devido ao enfrentamento direto ao Capital e ao Estado burguês, e o reencontro do camponês com a terra, com a vida. Nesse sentido, quando se ocupa uma terra o trabalhador sai do anonimato e recebe outro nome, que o identifica como pertencente de um grupo, de uma classe. Esse é o primeiro momento da formação do Sem Terra.

No bojo da discussão e da realização da vida nos assentamentos do MST, surgem as questões da organização da produção e da geração de renda nesses espaços, daí as discussões sobre a Cooperação Agrícola. Ao passo que a discussão avança, os temas do debate deixam de ter um viés mais econômico, somando a esse um debate mais amplo. A Cooperação Agrícola é a proposta de organização do trabalho e da produção nos assentamentos. Porém, como já afirmamos, diferentes formas de organização do trabalho e da produção convivem com as diferentes realidades de assentamentos do MST.

A Cooperação Agrícola representa para o MST, hoje, uma opção de estratégia de desenvolvimento econômico e social baseada na organização dos trabalhadores do campo em vista de sua resistência ao processo de destruição das relações camponesas de produção e de vida social, levado a efeito pelo avanço implacável das formas capitalistas de (des)organização da agricultura brasileira (CALDART, 2012, p. 192).

A Cooperação Agrícola é uma das formas de trabalho coletivo associado, possibilita a construção de novos vínculos e a supressão do

capital, pois o controle da produção estará nas mãos dos trabalhadores, livremente associados, que, por sua vez, encontram-se em pé de igualdade uns com os outros, uma forma horizontal de organização.

Se no coletivo criador do empreendimento de trabalho associado não estiver presente nenhuma força particular hegemônica, capaz de impor o seu poder por meio da violência ou convencimento, ou economia com capacidade de financiamento, no ato demiúrgico de criação do empreendimento deverá prevalecer a igualdade política dos membros do coletivo de trabalho, ou pelo menos certa equidade básica (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 57).

Na CPA, a propriedade privada torna-se coletiva e o trabalhador assume a autogestão do seu trabalho. Nesse sentido, não há relação de assalariamento, produzindo, dessa forma, uma nova forma de relação com o trabalho e a produção. A CPA organiza-se em dois setores, a saber: o de produção e o de serviços que se subdividem de acordo com as necessidades e frentes de trabalho, a organização também conta com a figura da gerência que deve se realizar na forma de um conselho administrativo ou uma coordenação, que por sua vez se submetem ao órgão decisório maior que é a assembleia geral.

De acordo com Dal Ri (2004), alguns problemas acontecem nas CPAs, dentre eles, o problema da falta de experiência dos assentados em alguns setores nas cooperativas, além do histórico de trabalho de cada um. O Movimento permite que seja uma opção tornar-se um cooperado e muitos dos assentados decidem não se cooperar por preferirem ou por estarem acostumados com o trabalho individual. Além disso, muitas vezes, o trabalhador deseja se ver na situação de proprietário (característica não alcançada no trabalho cooperativo). “[...] Em suma, o trabalhador deseja

uma situação de proprietário na qual possa preservar a sua autoridade de chefe de família, a sua autonomia e a perspectiva de melhoria de vida [...]” (DAL RI, 2004, p. 103).

Para Dal Ri (2004), a mudança para algo novo e inovador pode gerar medo e, por consequência, resistência por parte dos trabalhadores Sem Terra. Também alguns fatores podem levar ao fracasso dessa forma de produção, como o desejo dos trabalhadores de retorno financeiro imediato, o igualitarismo nos ganhos que pode gerar desestímulo aos trabalhadores e favorecer oportunistas e preguiçosos. Além disso, a maior contradição das CPAs é que “[...] não obstante o caráter coletivo e democrático interno das OTAs, elas continuam tendo o estatuto de propriedade privada tanto no plano legal quanto no econômico [...]” (DAL RI, 2004, p. 107). Nesse sentido, a autora afirma que as CPAs não rompem com a forma capitalista de mercado e acabam determinando seu funcionamento, ao menos em parte pelas formas capitalistas.

A contradição apontada por Dal Ri (2004) é uma limitação importante da ação do MST. Embora a proposta seja inovadora e tenha um ideal revolucionário, o MST não rompe com o capitalismo, ou seja, mesmo com uma proposta anticapitalista, o Movimento se insere de uma forma ou outra na lógica capitalista, inclusive, para poder sobreviver.

Do exposto até aqui, a luta e a organização dos Sem Terra foram construídas trazendo como exemplo as experiências de movimentos e lutas pontuais que se desenrolaram ao longo da história no Brasil e na América Latina, além do próprio movimento do Movimento de (re)criar-se e (re)organizar-se de acordo com a realidade nacional e as realidades regionais, com a necessidade real das pessoas que são parte ativa da luta e, mesmo envolvo em contradições, busca efetivar propostas inovadoras na vida dos Sem Terra.

Na próxima parte do livro buscaremos discutir exatamente as seguintes questões: quem são os Sem Terra? Como se constitui esse nome próprio que tanto incomoda governos e governantes, e a burguesia representada mais especificamente pelos grandes proprietários terra? Buscaremos responder à pergunta que carrega o significado de quem são os agentes da luta travada pelo MST, ou seja, o povo, as famílias trabalhadoras em luta.

Quem são os Sem Terra?

Quem nos dá subsídio para responder à pergunta **quem são os Sem Terra**, é Roseli Caldart em seu livro **Pedagogia do Movimento Sem Terra**, e o próprio MST. Caldart (2012) apresenta os elementos constituintes do sujeito que é parte integrante do Movimento, que, para além da situação objetiva de **sem-terra**, ou seja, condição de despossuído, de falta, sem a terra, torna-se um sujeito social, integrante de um movimento organizado de luta que se vincula a ele de tal forma a receber um novo nome próprio: Sem Terra.

Para Caldart (2012), o Movimento desenvolve uma pedagogia própria, não inventada, mas fruto das experiências vividas, daquilo que já se conheceu e daquilo que se possa conhecer. É com ela que se produz o sujeito Sem Terra. Pedagogia essa que se afirma em matrizes como luta social de classe, organização coletiva e auto-organização, a pedagogia da terra e a relação do sujeito com a terra, trabalho e produção, a cultura e história do movimento e do povo camponês.

Entendemos por **Identidade Sem Terra** a capacidade do MST, rompendo com a leitura da falta de terra e do fim da agricultura

familiar, produzir uma identidade coletiva que transformou os sujeitos de uma condição de falta (sem-terra) para uma condição de lutadores do povo, por justiça social e dignidade pra todos (Sem Terra) e que conscientemente cultivam princípios e valores e os transmitem às novas gerações (Sem Terrinha), (MST, 1999b, p. 13, grifos no original).

A luta desse Movimento é feita por sua gente, e o processo de formar-se do MST perpassa a criação de uma identidade, que Caldart (2012) chama de **enraizamento**, ou seja, o voltar à terra (ou ao menos a luta por ela), a convivência social e o enxergar-se como sujeito da história devolve aos sem-terra uma raiz que os empodera e dá novo significado a sua vida.

Nas palavras de Caldart (2012), essa formação “[...] se produz como uma identidade que primeiro é política, mas que se torna também cultural à medida que recupera raízes, recria relações e tradições, cultiva valores, inventa e retrabalha símbolos que demonstram os novos laços sociais [...]” (CALDART, 2012, p. 36). Nesse sentido, “[...] é preciso entender o MST ao mesmo tempo como produto e como agente dessa formação” (CALDART, 2012, p.35). É com esse olhar que se busca seguir nesse texto.

O processo de constituição do sujeito Sem Terra, e do MST, perpassa por alguns momentos de decisão, vivência e autoconsciência. É um processo de (re)enraizamento, de (re)construção do vínculo com a terra como seu local de moradia, de trabalho, de produção, ou seja, de vida. Os sem-terra escolhem lutar pelo seu próprio enraizamento quando ocupam a terra que lhe devolve uma boa parte das raízes, pois “[...] o MST enraíza os sem-terra especialmente porque lhes inclui ou devolve a uma **coletividade** [...]” (CALDART, 2012, p. 103, grifos no original). A vivência e a convivência no coletivo, desde a ocupação, que é ato fundante

do processo de luta pela reforma agrária, e mesmo depois da conquista da terra, faz dos sem-terra, movidos pelos momentos difíceis de calvário, de ajuda, solidariedade, compaixão e esperança, uma coletividade e, enquanto coletividade, eles se fortalecem. O Sem Terra é, portanto, um sujeito coletivo, que não existe sozinho, mas no conjunto do Movimento.

Este Sem Terra, formado pela dinâmica da luta pela Reforma Agrária e do MST, pode ser entendido também com um novo **sujeito sociocultural**, ou seja, uma coletividade cujas ações cotidianas, ligadas a uma luta social concreta, estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos na sociedade capitalista atual, e na brasileira em particular, inscrevendo-se no que poderíamos talvez chamar de um **movimento sociocultural** que reflete e prepara mudanças sociais mais profundas (CALDART, 2012, p. 38, grifos no original).

As mudanças sociais profundas que o Movimento reflete ligam-se à cultura vivida pelos Sem Terra, uma cultura com forte dimensão de projeto. Mas um projeto diferente do que está em curso, um projeto humanista e socialista.

A vida no interior do Movimento possibilita aos Sem Terra do MST construir sua identidade dentro de um coletivo, e eleva o Movimento a educador do povo, pois ensinar, educar,

[...] é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que deles se nutra, que os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles (FORQUIN, 1993, p. 168).

O passar a ser do MST, a identidade Sem Terra é exatamente adquirir e produzir essa cultura e jeito próprio de ser, seja embaixo da lona preta, seja em um assentamento ou numa cooperativa agrícola. Ser sujeito de luta, pois “**o que move uma pessoa é a necessidade, mas o que a mantém em movimento são objetivos, princípios, valores** que são formados desde determinadas ações que tenham a força pedagógica para isso” (CALDART, 2012, p. 342, grifos no original).

Nesse sentido, a aquisição da cultura específica desenvolvida no campo e mais especificamente nas relações dentro do MST, são realizadas a todos os momentos, em verdadeiras ações educativas. Forquin (1993) conclui.

Educar alguém é introduzi-lo, iniciá-lo, numa certa categoria de atividades que se considera como dotadas de valor (“worthwhile”), não no sentido de um valor instrumental, de um valor enquanto meio de alcançar uma outra coisa (tal como o êxito social), mas de um valor intrínseco, de um valor que se liga ao próprio fato de praticá-los (como se vê por exemplo no caso da arte); ou ainda é favorecer nele o desenvolvimento de capacidades e de atitudes que se considera como desejáveis por si mesmas, é conduzi-lo a um grau superior (mesmo que essa superioridade seja apenas relativa) de realização (FORQUIN, 1993, p. 165).

Embora o MST e sua luta estejam ligadas de certa forma a um desejo de êxito social, em interpretação livre, não se trata do mesmo êxito citado por Forquin (1993). Esse êxito está ligado às necessidades práticas da vida na sociedade capitalista. Muito embora alguns Sem Terra quando passam à condição de assentados possam ter essa sensação de êxito social, e deixam a luta para tentar a reconstrução de sua vida, a experiência tem mostrado que a luta não termina no momento da conquista da terra, pelo

contrário, ela continua: por escola, saúde, crédito, condições de produção, etc. É preciso chegar à compreensão de que **o com-terra** ainda é **Sem Terra**, e que a luta não termina enquanto ainda existe desigualdade e exploração.

A educação do MST busca, pelo princípio da luta, a transmissão de valores humanos, o que Forquin (1993, p. 165) chama de “valor intrínseco” que conduz a “um grau superior de realização”. Embora a realização plena das propostas do MST tenha valor revolucionário e, desta forma, possa vir a não se concretizar (pelo menos não em um momento mais curto de tempo) na sociedade capitalista, o que o Movimento busca nesse “grau superior de realização” é exatamente relações humanas mais saudáveis expressas na defesa de seus valores.

Precisamos aprender a estabelecer e a seguir combinações de vivência coletiva e a prática de valores, entre eles: a **solidariedade** para combater o egoísmo estimulado pelo capitalismo; o **espírito de sacrifício** que exige renúncia e dedicação ao projeto popular; a capacidade de **indignação** diante das injustiças, da exploração e do sofrimento do povo; a **valorização da vida** do conjunto da natureza em vista da vida do ser humano; o **gosto de ser povo** e de ser povo trabalhador, classe trabalhadora; o sentido do **trabalho voluntário** em favor dos excluídos e em vista de uma nova sociedade; o valor do **estudo** para compreendermos os rumos da história em sua dimensão de projeto; a **esperança** que nos impede de aceitar o fim da história mergulhados no caos social e humano a que nos levou o capitalismo; a **confiança** na capacidade do povo em construir o seu destino e que rompe com o complexo de inferioridade que procuram nos imbuir; a **coerência** com os princípios do MST e com o movimento da história; o **compromisso** com os propósitos amadurecidos e assumidos coletivamente; a **alegria** das pequenas conquistas que vislumbram a possibilidade da vitória final; a **ternura** pela dignidade do ser humano que permite superar o ódio [...] (MST, 1999b, p. 24, grifos no original).

Tornar-se Sem Terra, ou seja, passar de uma condição de despossuído (sem-terra) para assumir uma identidade, o nome próprio de Sem Terra é (re)enraizar-se em uma cultura própria, é viver a vida no coletivo, é ter a luta e o trabalho como princípios que engrandecem o homem. É abrir mão do machismo, dar um novo sentido ao ser homem, ao ser mulher, ao respeito mútuo, é viver com solidariedade, é se organizar, é cooperar.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra constrói seu projeto de formação em movimento, de acordo com as demandas objetivas, considerando a história e a memória, autoeducando aos seus membros e a si próprio. Ele se torna o grande educador do povo em luta, que traz como principais princípios educativos a própria luta, a prática social e o trabalho.

O Sem Terra é o sujeito formado na luta, na vivência coletiva, no seio do engajamento em um movimento social específico que se coloca de modo a desenvolver um outro projeto de sociedade. Sujeito que busca se enraizar, encontrar na terra seu sustento e força de vida. Sujeito que passa a compreender a exploração de seu trabalho, e que na luta pela terra inserida na luta de classe, busca a redução das desigualdades, ou ainda, a construção de um projeto socialista de sociedade, que devolva a terra sua função social e que a livre de veneno, que devolva ao trabalhador a sua dignidade e humanidade.

Capítulo II

A Criança e a Infância no MST

Pensar a criança e a infância do/no MST significa pensar uma criança ímpar. Um sujeito de luta que vive seu momento histórico da infância, inserido no processo da luta social pela reforma agrária, por escola, por condições dignas de vida. Uma infância que convive com o medo, com a violência, com o descaso e com a negligência, mas, que é feliz, que corre e que brinca em meio aos barracos, aos lotes, posicionando-se canta, ri e chora.

É uma criança diferente das outras, nem pior, nem melhor, mas diferente, com outras vivências, com crenças e com posicionamento político advindos de sua experiência concreta de existência. É uma infância marcada pela vida na terra, pela cultura do campo e, principalmente, pela luta. Criança convidada cotidianamente a posicionar-se, pois, aprende desde pequena a defender seus interesses e aprende a todos os momentos nas relações que estabelece.

Neste capítulo, discutem-se as implicações do ser criança no MST, ou seja, o ser Sem Terrinha, quais as diferenças dessa criança para com as outras. Nesse sentido, discutiremos o tempo da infância no recorte da luta pela terra. Seria essa infância diferente da infância da cidade ou de outras populações que tem cotidianos diferentes? De que forma, então, se configura a infância no MST? De início, pode-se afirmar que uma das

diferenças mais gritantes é exatamente a da criança em luta, participe em um movimento social e que se mobiliza. Nesse sentido, discutiremos também como se dão as mobilizações infantis no MST, ou seja, como as crianças se organizam para a luta. Demonstramos assim, qual o espaço, de fato, elas ocupam na organização.

Quem é a criança do/no MST?

A criança do MST é o Sem Terrinha. Esse sujeito que, assim como seus pais, sai de uma condição de ausência (sem-terra) para uma condição de existência, de reconhecimento e de luta, tornando-se o Sem Terrinha. O engajamento no movimento social possibilita ao Sem Terra exercitar-se como ser político, que se posiciona, que discute e que debate questões como a da reforma agrária, mobilizando-se para a luta. Assim, também, ocorre com o Sem Terrinha, configurando-se, como sujeito de luta.

Não existem grandes diferenças do Sem Terra para o Sem Terrinha, somente a compreensão de que a criança em suas particularidades deve ser respeitada como um sujeito de direitos e que, assim, seu momento de vida precisa ser respeitado. Existe por parte dos adultos um sentimento de cuidado muito maior com as crianças. Contudo, no movimento o ser criança não se difere em essência do ser adulto, pois eles se colocam lado a lado para o enfrentamento do cotidiano da luta em família, exigindo seus direitos. Ambos estudam, trabalham, produzem, brincam, se organizam, convivem e se educam coletivamente.

As Crianças Sem Terra são filhos e filhas de Trabalhadores Rurais Sem Terra que, por várias razões, decidiram entrar no MST para unificar as forças em busca de terra, justiça e dignidade. São seres moldados de

sonhos e esperanças, uma herança dos pais. Desde cedo, vão idealizando, sonhando e buscando um futuro melhor. Seus filhos são marcados por um sonho coletivo que se constrói a partir de uma necessidade: a luta pela Reforma Agrária (MST, 1999a, p. 18-19).

Embora o MST, hoje, saiba da importância de olhar para as crianças como sujeitos do Movimento, personagens ativos, atores que estão na luta junto com seus pais e com a comunidade. Esse é um olhar que esteve ou que ainda está em construção, pois afirmar o espaço das crianças como sujeitos da luta em família também faz parte da luta.

Na história, em geral, poucas vezes, deu-se ouvido às mulheres e, muito menos, às crianças. Esse é um fenômeno recente, pois, em geral, nossa história é contada por homens brancos e adultos, e representa sempre o interesse e ponto de vista de uma determinada classe. Contudo, como não é objetivo deste trabalho fazer uma discussão sobre a história da historiografia humana, detemo-nos a esse breve comentário.

O campo, por sua vez, e em nosso caso, a história da luta pela reforma agrária no seio da luta de classe, também se alinhou, em parte, e por muito tempo, a esse modo de agir e contar a história.

Da mesma maneira aconteceu com o MST que durante muito tempo considerou as crianças somente como testemunhas e membros das famílias que participavam das ocupações de terras. Fora necessário muito choro, birra, gritos, brincadeiras e mobilizações, para que o próprio Movimento enxergasse essas crianças como sujeitos da luta pela terra. São elas também que ocupam a terra, que reivindicam direitos pela sua infância que deveriam ser garantidos pelo Estado (FREITAS, 2015, p. 63).

A conquista do espaço da mulher e das crianças na luta pela reforma agrária se mistura. Assim como se misturam a história geral da emancipação feminina e o direito à creche e à educação de crianças pequenas. As mulheres e as mães, na reivindicação de maior participação no Movimento, ao mesmo tempo com a necessidade de maior participação direta na produção, aumentam a pressão por um lugar coletivo, inicialmente para cuidado das crianças.

Surgem, daí, as Cirandas Infantis (tema específico do próximo capítulo) como resposta a necessidade desse espaço para cuidado e guarda das crianças que, aos poucos e por pressão das próprias crianças, inicialmente vistas pelo Movimento como testemunhas passivas da luta de seus pais, reclamam ativamente por um lugar de formação, estudo, brincadeira e organização das suas mobilizações.

As Cirandas Infantis foram concebidas no Movimento para atender a demanda das crianças com idade inferior a seis anos de idade. No entanto, é importante frisar que, num primeiro momento, as Cirandas foram pensadas porque as mulheres, principalmente aquelas que eram mães, queriam participar ativamente das discussões, organizações, embates, ações e lutas do Movimento, mas não tinham onde deixar as crianças. Por esse motivo foram criadas as primeiras experiências de atendimento organizado para as crianças pequenas (PELOSO, 2013, p. 10).

Além disso, um fato que não se pode deixar escapar é que, essa alternativa de espaço de cuidado e educação das crianças leva em consideração a quase inexistência de assistência por parte do poder público às famílias e às crianças. A falta de escolas e o fechamento das poucas existentes no campo é fato consumado. A situação piora quando se observa

o baixo de atendimento na etapa da Educação Infantil, com creches e com pré-escolas em áreas rurais; sobretudo, nos assentamentos ou próximos deles, sendo que o seguimento creche (atendimento de crianças de 0 a 3 anos) é o mais deficitário.

Moraes (2010) descreve três lugares ocupados pelas crianças no contexto do MST. O **primeiro**, como já foi afirmado anteriormente, “[...] foi o de testemunhas da luta de seus pais pela terra e pela reforma agrária [...]”. Lugar em que as crianças não tinham nenhum destaque na cena, mas, como algo que parece próprio do ser criança, elas nunca se resumiram somente a espectadoras, embora a elas não fosse dado ouvido. O **segundo** lugar “[...] se referiu às especificidades da infância como período que necessita de atenção especial. Esse lugar se estabeleceu através da conquista da escola com espaço de formação das crianças [...]”. Esse segundo lugar foi marcado pela ocupação da escola como o primeiro meio para a sua emancipação. O **terceiro** lugar “[...] ocupado pelas crianças no MST é o de **Sem Terrinha**. Ser **Sem Terrinha** significa lutar por seus direitos [...]”. Lugar marcado pela identificação de uma infância específica marcada pela luta (MORAES, 2010, p. 67, grifos no original).

Como ressalta Freitas (2015), as crianças conquistaram seu espaço por meio de sua capacidade, necessidade, organização e protagonismo infantil.

Se as crianças, como sujeitos da luta pela terra, conquistaram dentro do MST seu espaço, isso é fruto do protagonismo das próprias crianças, junto a suas mães, pais e educadoras e educadores. Nesses trinta e um anos de história do MST, pouco a pouco, as crianças foram conquistando seu lugar a partir das suas necessidades, reivindicações e sonhos. As escolas dos assentamentos, as escolas itinerantes, a Ciranda Infantil são conquistas das próprias crianças, que fizeram suas vozes valerem (FREITAS, 2015, p. 63).

Ramos (2016) afirma que “[...] a infância, forjada na luta pela terra, através da organização do MST, é lutadora e construtora, especialmente de uma referência de um lugar que permite o ser criança e ter infância” (RAMOS, 2016, p. 21). Esse ser criança e ter infância vivida nos princípios do MST, criam uma criança diferente: a criança de luta, questionadora, que desde cedo recebe uma educação política diferenciada, baseada em valores humanistas e socialistas, que organiza a si mesma, que trabalha e que estabelece sua vida no coletivo.

A condição da criança é (re)significada a partir de uma perspectiva de resistência e de presença na luta. Estes dois elementos são fundamentais para compreender a infância no contexto da luta pela terra. No caso do MST, a terra, em seu significado de luta, é a possibilidade para a reprodução da existência humana. E, nesse lugar, a criança não está fora, ela faz parte e também constrói significado para a luta pela terra, ao mesmo tempo em que é constituída por ele (RAMOS, 2016, p. 119).

O MST compreende que a luta na terra é uma luta em família, e que o melhor lugar para as crianças é estar junto com os seus pais, portanto, ninguém estará de fora, todos estarão na luta. A criança inserida no Movimento combina sua identidade de criança, com a identidade de Sem Terra, desenvolvendo e adquirindo para si o nome carinhoso de Sem Terrinha. Ser Sem Terrinha é ser permeado por uma experiência de vida diferente.

Para as crianças, por sua vez, participar do MST tem representado a possibilidade de **viver a infância de um jeito diferente**. Talvez mesmo a de ajudar a construir uma nova concepção do tempo de infância, que, ao mesmo tempo, recupera e recria elementos culturais da **infância do**

campo, praticamente marginalizada das discussões que a pedagogia moderna tem feito sobre a criança, de modo geral vista como um personagem urbano e completamente subordinado aos processos escolares de socialização. Buscar compreender como uma criança constrói sua identidade participando de uma **coletividade em movimento**, e ajudando a produzir novas relações sociais e novas formas de conceber a vida no campo, certamente trará novos elementos para discutir a infância e seus espaços de educação (CALDART, 2012, p. 311-312, grifos no original).

Assim como qualquer outra criança, a criança do Movimento não é um vir a ser, ou seja, a sua infância não é um tempo de preparação para a vida adulta, e muito menos o Movimento quer apenas formá-la para ser um futuro militante. Contudo, a diferença da criança Sem Terrinha do MST é, justamente, estar ao lado de seus pais participando ativamente do cotidiano de luta. Essa criança se posiciona politicamente, trabalha, produz, participa das marchas, caminhadas, ocupações, propõe suas próprias mobilizações, não de forma a se preparar para ser adulto, mas, considerando que a visão de criança e infância é sempre uma construção histórica e social (ARIÈS, 1981), as crianças do MST vivem sua vida de acordo com suas necessidades e realidades, de acordo com a objetividade de sua vida em seu tempo histórico, considerando toda a desigualdade, e se colocando em situação ativa de lutadoras, filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras da terra, que, assim, como seus pais se organizam para buscar uma vida mais justa.

A identidade Sem Terrinha expressa a visão de criança do MST, que é forjada no cerne da luta, mobiliza-se e desenvolve suas próprias lutas. Atualmente, por exemplo, a luta por escola no MST está a cargo, principalmente, das crianças Sem Terrinha.

A criança sujeito de direitos e a infância Sem Terrinha

O modo de olhar e de conceber a criança e a infância é dado em decorrência de cada tempo histórico, ou seja, são construções históricas e sociais (ARIÈS, 1981). Nesse sentido, a concepção de criança e o momento da infância foram mudando de acordo com a história da sociedade. Interessa-nos, mais diretamente, neste trabalho, compreender a visão de criança e de infância do/no MST e qual a relação da concepção atual de criança na sociedade capitalista com a visão de criança e de infância do Movimento.

A bibliografia analisada e os documentos produzidos pelo próprio Movimento, afirmam que a criança e que a infância do/no MST são concebidas de uma maneira diferente do paradigma hegemônico, e que a proposta de formação e vida para essas crianças se configura, portanto, de uma maneira contra hegemônica.

Pensando em nosso contexto nacional, “[...] desde a colonização do Brasil a infância pobre ocupou o lugar da mão de obra explorada e com o desenvolvimento do capitalismo ela vai também sendo apropriada como mão de obra [...]” (MST, 2014, p. 124). Essa afirmação demonstra que a história do país sempre colocou os pobres em um patamar de exploração, e com a infância pobre isso não é diferente. A história da educação revela, por exemplo, que desde seu início, a Educação Infantil no Brasil projetava diferenças de acordo com a classe social da criança. Para os filhos da classe dominante, as vagas nos **jardins de infância**; para os filhos da classe trabalhadora, a **creche** como depósito de criança.¹⁶

A infância brasileira só começa a ser considerada em suas especificidades, ao menos do ponto de vista legal, quando as crianças

¹⁶ No próximo capítulo, contextualizaremos a história da educação infantil brasileira.

passam a ocupar os textos jurídicos, quando o Estado cria instrumentos legais importantes para a infância.

Em 1988, com a Constituição Federal, a Educação Infantil é afirmada no plano educacional e, mais tarde, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), a etapa da Educação Infantil passa a compor a estrutura da Educação Básica. No tocante à infância, o campo normativo mais importante foi, e ainda é, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal n. 8.069/1990, representando um importante avanço nas políticas para a infância e para a adolescência, pois compreende a especificidade da criança, reconhecendo a criança e o adolescente como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento e como sujeito de direitos. Além dessas, o Marco Legal da Primeira Infância, Lei Federal n. 13.257/2016, que altera e que amplia, entre outras leis, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o Código de Processo Penal (CPP) e o ECA, com vistas a estabelecer marcos legais de proteção a criança e a primeira infância¹⁷, além de definir os parâmetros para elaboração e execução de políticas públicas para a infância, bem como as áreas prioritárias de tais políticas e propor a criação de uma Política Nacional Integrada para a Primeira Infância.

A partir do ECA, a criança é considerada sujeito de direitos. Uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, a brincar, a querer, a não querer, a conhecer, a sonhar, à moradia, à alimentação, ao cuidado, à educação, a ser respeitada etc.

Reconhecendo as desigualdades sociais nacionais e as necessidades de reparação, bem como a existência de diferentes formas de se viver a infância, o Marco Legal da Primeira Infância, no parágrafo III, do artigo

¹⁷ O termo Primeira Infância remete a todas as crianças com até os primeiros 6 (seis) anos completos, ou 72 (setenta e dois) meses de vida.

4, define, entre outras coisas, a necessidade de elaboração e de execução de políticas públicas para infância “respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais” (BRASIL, 2016). Além disso, a lei propõe também, dentre outras coisas, o atendimento aos interesses da criança que é sujeito de direitos e cidadã; participação das crianças na construção das políticas públicas; redução de desigualdades de acesso a bens e serviços; proporcionar atendimento integral e integrado a crianças e a família; promoção da cultura de proteção à criança etc.

Outra proposição importante, presente no artigo 5 do Marco Legal da Primeira Infância, revela que mais do que oferecer escola de educação infantil e serviços básicos de saúde as políticas públicas devem assegurar para o bom desenvolvimento das crianças, o acesso a alimentação saudável, a cultura, a espaços de lazer e brincadeira, espaços de meio ambiente e proteção.

Art. 5.

Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica (BRASIL, 2016).

Embora seja verdade a importância desses instrumentos legais,

[...] é igualmente verdade que são insuficientes estes instrumentos, tanto porque as crianças da classe trabalhadora ainda vivem em situação de descaso, tendo constantemente desrespeitados os direitos que conquistaram, quanto porque a infância ocupa um lugar a ela destinado no contexto do desenvolvimento do capital, que é o de potencial consumidora, objeto de lucro (MST, 2014, p. 124).

A infância é disputada pelo capital, que, nela, deposita um importante papel com o incentivo ao consumismo desenfreado, ensinado diariamente e bombardeando a criança com um universo de fetichismo, de desejo de consumo por meio das mídias, com propaganda especializada e exclusiva para atrair esse público, seja nos programas infantis televisivos, sobretudo nos canais fechados e, recentemente, especialmente, com os *youtubers*¹⁸ e os diversos canais de vídeos na internet voltados para esse público, com conteúdo de péssima qualidade possibilitando uma verdadeira lavagem cerebral ao estreitar cada vez mais o mundo da criança, contribuindo com sua alienação desde a mais tenra idade.

[...] esse é o projeto do capital para a infância: grupo social de alto potencial consumidor e objeto necessário hoje e amanhã, separando-o de sua essência de classe, do trabalho e de sua totalidade enquanto sujeito histórico (MST, 2014, p. 125).

¹⁸ *Youtuber* é o termo que sido utilizado para descrever as pessoas que produzem material para a internet, sobretudo na forma de vídeos disponibilizados em canais mídia social, sobretudo na plataforma YouTube. Essas pessoas têm adquirido, recentemente, o status de influenciadores digitais. Como forma de proteção às crianças, o site atualizou recentemente sua política de serviço. Agora, os produtores de conteúdo terão de marcar se o vídeo que está sendo submetido à publicação no site tem crianças como público principal, definindo alguns fatores descritivos para identificar esse público e definindo também punições aos usuários que não fizerem tal marcação. Disponível em <https://canaltech.com.br/legislacao/mudanca-dos-termos-de-conteudo-infantil-do-youtube-revolta-criadores-155663/>. Acesso 11 maio 2021.

É importante frisar quão grandes são as desigualdades sociais produzidas, atualmente, no campo brasileiro, por meio da política econômica em vigor que traz consequências diretas para a vida das crianças do/no campo. A matriz do capital no campo configura-se como agronegócio, um dos pilares de sustentação da política dos últimos governos, e que se acirra no governo Bolsonaro. Nesse sentido,

[...] as forças da classe dominante no campo não são mais as do 'latifúndio atrasado', pouco produtivo, mas as modernas forças capitalistas, o capital financeiro e as inovações técnico-científicas a serviço do capital internacional que controla a agricultura no mundo (ROSSETTO, 2016, p. 30).

O termo agronegócio

[...] foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços. Para os introdutores do termo, tratava-se de criar uma proposta de análise sistêmica que superasse os limites da abordagem setorial então predominante (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 81).

O agronegócio representa a forma capitalista/imperialista no campo e todas as suas formas de exploração do trabalhador da terra. A tendência do agronegócio é conquistar territórios cada vez mais extensos controlados por empresas internacionais.

O agronegócio, como modelo atualizado da Revolução Verde, impulsionado pela lógica monopolista na fase imperialista do capital, tem por característica o uso desmedido de fertilizantes químicos altamente danosos à saúde, associado ao uso de sementes geneticamente modificadas (os transgênicos) que somente germinam e produzem combinadas aos insumos químicos venenosos; além do uso de maquinaria com alto grau tecnológico [...] (PALUDETO, 2018, p. 129).

O uso da tecnologia no campo, o aumento da produção e a focalização no mercado externo, por meio da exportação, dão ao agronegócio uma ideia de avanço, mas não se leva em conta a que penas esse desenvolvimento, esse “avanço” acontece. Ao mesmo passo que se vende tal ideia de avanço e desenvolvimento, no contraponto está a ideia de atraso, como tudo aquilo que não se enquadra no modelo de produção do agronegócio.

[...] isto é, o conjunto de situações sociais e atividades que não estariam representadas e/ou legitimadas pelo emprego desse termo: agricultores familiares, assentados de projetos de Reforma Agrária, comunidades tradicionais etc. Em boa medida, a permanência dessas últimas no cenário agrário atual tem sido identificada, pelos segmentos mais conservadores, como “obstáculo”, “atraso” ou, ainda, como portadora de experiências “obsoletas” num meio rural cada vez mais industrializado (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 83).

O capital tem seu projeto para a infância, que assegura sua reprodução. No campo, o projeto do capital, representado pelo que se configura como agronegócio, é ampliado. É exemplo disso o fechamento recente das escolas do campo, as inúmeras barreiras como falta de

professores, de estrutura, de materiais e de projeto. As propostas recentes de educação do campo brasileiras não consideram uma proposta séria de educação no campo pelo poder público, que reconheça, compreenda e respeite a educação dos povos do campo. Contrariamente, são basicamente propostas que desconsideram as particularidades das populações do campo e transpõem as experiências e práticas urbanas para as áreas rurais.

Além disso, as perseguições e os preconceitos vividos pelas crianças nas escolas afastadas dos assentamentos e dos acampamentos, deixam-nas em uma situação de conflito com sua identidade.

Nossas crianças estão estimuladas a negar que são do campo e muitas famílias as incentivam nessa ideia. Nosso trabalho tem de ser no sentido de terem orgulho e identidade com o ser camponês (MST, 2014, p. 129).

Como foi dito, a legislação é um importante meio para o avanço nas questões da infância, mas por si mesma, não garante a efetivação da lei e de boas práticas, sendo necessária a pressão social, a luta pela sua efetivação. Por exemplo, a respeito da educação há as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB n. 1/2002 (BRASIL, 2002). Essas diretrizes reafirmam alguns importantes artigos da LDBEN e trazem algumas definições importantes, embora, por si só, não esgota as definições e, também, não dá pleno subsídio e muitas vezes não é claro sobre os deveres e o modo de fazer dos entes federados para a Educação Básica do Campo.

O artigo segundo das Diretrizes Operacionais define a identidade da escola do campo.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Essa definição é importante para garantir a organização das propostas pedagógicas e o respeito às especificidades dessa modalidade de ensino. Outro fator de destaque na referida resolução, é o espaço dado para o reconhecimento das demandas trazidas pelos movimentos sociais do campo para a construção de políticas públicas.¹⁹ De acordo com o artigo 9, “[...] as demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente” (BRASIL, 2002).

A abertura do Estado para propostas diferenciadas, como as do MST, é parcial. O MST compreende que educação é mais que escola e que todas as relações estabelecidas no cotidiano são possibilidades educativas. Essa não é uma afronta à educação escolar, pois o Movimento ressalta a importância da mesma, mas os contextos educativos são em todas as interações que acontecem na vida, desde crianças a adultos, sempre se pode aprender, inclusive no trabalho, na luta, numa roda de conversa etc.

¹⁹ Todavia, é necessário frisar que qualquer avanço nesse sentido vem sendo freado pelo governo Bolsonaro que com o Decreto n. 10.252 de 21 de fevereiro de 2020, extinguiu a Coordenação-Geral de Educação no Campo e Cidadania e assim, o Pronera. Ou seja, tal ato representa a extinção do local político de discussão e possibilidade de implementação de políticas públicas de educação do campo no Brasil. Disponível em <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>. Acesso 11 maio 2021.

A respeito da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE/CEB n. 5/2009 (BRASIL, 2009), em seu oitavo artigo, sobre a proposta pedagógica das escolas, garante em seu parágrafo terceiro, a organização de atendimento diferenciado aos povos do campo.

§ 3. As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2009).

O reconhecimento do modo de vida, a vinculação à realidade e à cultura própria, a flexibilização, a valorização dos saberes tradicionais, a garantia de qualidade de materiais e brinquedos ofertados, exemplificam importantes das necessidades e especificidades que a organização da

educação da infância do campo precisa seguir. Ao contrário, fechando escolas, não reconhecendo as experiências concretas do MST (o que se tem de mais avançado sobre a educação no e do campo) é que, sistematicamente, tem-se negligenciado a educação de meninos e de meninas moradores do campo.

De encontro, primeiramente, ao latifúndio e, depois, à concepção do agronegócio que o MST, ao longo de sua história, vem construindo uma outra forma de olhar para o campo, para a infância Sem Terrinha e a sociedade como um todo.

O MST propõe radicalidade. Uma prática transgressora aos pressupostos capitalistas, embora conviva em meio a contradições para desenvolver seu projeto, pois, a sociedade capitalista impregna seu jeito de ser em cada pessoa e nas relações sociais, econômicas e de produção, superá-la não é uma tarefa fácil. Inúmeras são as investidas do capital para a desarticulação de projetos antagônicos ao seu. Por isso a empreitada não é fácil. Nesse sentido, o MST compreendendo que lutar por terra não é só lutar por terra, passa a desenvolver sua luta de forma mais ampla, contemplando a busca pela conquista da terra, por crédito, por escola, saúde, etc.

A criança Sem Terrinha, no contexto de sua família e de sua comunidade, amplia o que prescreve o ECA, no que se refere ao estado de sujeito de direitos, para, além disso, assumir-se como um sujeito de luta, a fim de garantir os seus direitos, a sua infância e buscar desenvolver-se em uma sociedade melhor.

[A criança Sem Terrinha] [...] almeja e luta diariamente por uma sociedade mais justa e democrática. Sociedade essa, expressa nos desejos do direito à vida no campo, ao trabalho, à educação de qualidade no/do campo, o direito a ser criança, a viver, plantar, ver

crescer, colher, sonhar. Enfim, por uma condição de vida digna, humana, e pelo direito de ser respeitada (BARCELLOS; TORRES, 2019, p. 64).

No MST, a criança está vinculada a sua comunidade. É papel do coletivo, o cuidado e a educação dessas crianças. A busca do Movimento é pela compreensão de que a infância não é responsabilidade só da família, muito menos exclusividade da mãe, mas de todo o coletivo.

Nesse sentido, o MST tem se organizado, trabalhado e desenvolvido documentos que explicitam a importância das crianças da infância, demonstrando como são vistas pelo/no Movimento. Os eventos específicos sobre a temática são exemplos desse trabalho, como o I e II Seminário Nacional da Infância Sem Terra, em 2007 e 2014, respectivamente, e também os documentos como o “Caderno da Infância n. 1 – Educação da Infância Sem Terra: orientações para o trabalho de base” (2011). De acordo com o próprio Movimento, o Caderno foi desenvolvido “com o objetivo de iniciar o debate e a reflexão coletiva sobre este tempo de vida que é a infância” (MST, 2011, p. 5). O Caderno busca colocar a infância Sem Terra em debate por meio de estudo nos Núcleos de Base dos assentamentos e acampamentos. Durante 5 encontros, a proposta é que todo o coletivo seja convidado a pensar sobre a infância, a família, a relação da criança com a coletividade, o cuidar e educar e o trabalho.

Essa é a tônica do Movimento. Viver o coletivo e lutar coletivamente para construir relações humanas e humanizadas. É verdade, contudo, que o processo de luta não é fácil. O processo emancipatório é penoso, doloroso, assim como foi para o homem sair da caverna e ver para

além das sombras na Alegoria da Caverna de Platão²⁰, mas, ao mesmo tempo, provoca sentimentos talvez nunca sentidos. O desnudar a realidade, compreendê-la e tomar consciência da necessidade e da importância da luta, gera no Sem Terra o inconformismo e, assim, a formação para a contestação social e a rebeldia organizada.

Nesse sentido, o MST é uma fábrica de inconformismo, pois, quem se encontra estático, conformado, deixa de exercitar sua criticidade, fica domado, castrado, alienado às proposições do capital.

O lugar da criança no MST é em todo o lugar, em todos os momentos. Elas vivem, cotidianamente, a realidade objetiva, nesse sentido,

[...] não se trata de isolar da realidade, e nem de colocar a vida das crianças em risco, mas ao contrário, colocar em contato com a vida, vivendo a sua realidade, e criar condições que permitam que participem da luta pela terra de uma melhor maneira possível (ROSSETTO, 2016, p. 158).

Envolta e mergulhada na realidade objetiva, a criança no MST constrói sua identidade coletiva, onde “[...] o pertencimento, a resistência

²⁰ Na Alegoria (ou Mito) da Caverna, Platão descreve homens que estariam aprisionados em uma caverna na qual havia apenas uma abertura de entrada de luz, mas devido à posição que estavam aprisionados, não viam a entrada diretamente. Acontece que a luz refletia as sombras do mundo na parede da caverna, sombras que os prisioneiros acreditavam ser a própria realidade. Em um dia, um dos prisioneiros se liberta, e enxergando o feixe de luz decide olhar o que era aquilo. Ao se aproximar, sua visão, já acostumada com a sombra, se ofusca, causando-lhe dor e dificuldade para olhar, mas o homem insiste e sai da caverna, percebe que aquilo que via antes não passava de sombras, aparências, projeções da realidade verdadeira. Maravilhado, decide voltar à caverna e ajudar seus companheiros, propondo-lhes que saiam e vejam a realidade, mas eles não acreditam naquele homem, pensando que ele havia enlouquecido, pois estavam certos de que aquilo que viram durante toda sua existência era a realidade, e não simplesmente a aparência.

e a identidade são marcas essenciais na formação humana dos Sem Terrinha [...]” (ROSSETTO, 2016, p. 165).

É na luta pela terra que as crianças que sempre estiveram presentes em ocupações, despejos, manifestações, no dia a dia dos acampamentos e assentamentos, enfim, na vida do MST se tornam protagonistas dessa luta e vão construindo sua identidade Sem Terrinha, vão construindo sua própria história (ROSSETTO, 2016, p. 165).

Para Caldart (2012),

[...] a grande potencialidade educativa da participação das crianças no Movimento está na densidade maior que permite à sua vivência da infância, exatamente porque mais parecida com a totalidade das dimensões que constituem a vida humana (CALDART, 2012, p. 389).

A criança no MST é um ser que brinca, luta, trabalha, vive a realidade, construindo a sua cultura, os seus saberes, e dessa forma, construindo a si mesma. Falar de criança é falar de brincadeira, de movimento e de interação. A criança, enquanto sujeito de direitos, deve ter garantido o direito à brincadeira, condição necessária para seu amplo desenvolvimento. Leva-se, contudo, em conta que a infância enquanto construção histórica e social não deixa estaque uma visão de criança, como a visão moderna que estabelece a infância como um tempo, uma fase de escolarização e, assim, preparação para a vida adulta.

No Movimento, como afirmamos acima, a criança é, age, luta e posiciona-se. Nesse sentido, buscamos, sinteticamente, demonstrar que o

ser criança no MST perpassa algumas questões básicas e específicas que a tornam diferente, fazendo dela Sem Terrinha.

Primeiramente, como um núcleo comum e tido como verdade, defendemos que a criança, como um todo, dentro ou fora do MST, brinca e, assim, desenvolve-se. A criança também estuda, não no formato de uma escolarização precoce, mas aprende de acordo com as relações que estabelece com o meio e com as interações interpessoais, adquirindo cultura, assim como se propõe a Educação Infantil, sem preconizar e precipitar o ensino escolar, mas possibilitando o contato com o conhecimento por meio das interações e brincadeiras, além de todos os eixos de educação que visam o desenvolvimento integral da criança. Além disso, a criança do MST organiza sua vida coletivamente, na relação entre os pares e com os adultos, estabelece suas próprias lutas, recebe formação política desde pequena, e também trabalha.

O MST afirma que para a criança, brincar é importante, necessário, é coisa séria. Nesse sentido, elenca alguns motivos para os quais educadores, pais, e todo o coletivo, organizem-se de modo a garantir o brincar.

- Brincar é uma ocupação séria para ela;
- Os brinquedos não podem brincar sozinhos, dependem da ação da criança sobre eles;
- O objetivo principal da brincadeira é simplesmente brincar;
- Brincar é uma atividade que dá prazer, dá sentido a sua vida de criança. O ato de desenvolver o brincar realiza, gratifica a criança [...];
- Brincar, ao mesmo tempo que realiza, contribui para o desenvolvimento do raciocínio, da comunicação (corporal, emocional);

- É através do brincar que a criança exercita as suas habilidades básicas de correr, saltar, equilibrar, manipular, criar, inventar, testar;
- É através do brinquedo que a criança começa a identificar, a relacionar, a compreender as pessoas, as coisas, a natureza, enfim, o mundo em que vive;
- Através do brinquedo a criança vai desenvolvendo cada vez melhor as suas ações expressando seus sentimentos e desejos através dele (MST, 1997, p. 8).

O brincar é o meio de interação da criança com o saber. Pelo brincar, ela constrói suas relações humanas, apreende o mundo e constrói sua cultura e conhecimento. No brincar, reflete-se tudo aquilo que a criança vivencia, conhece e traz como hipótese do mundo, ou seja, é o modo como coloca seus saberes em movimento.

Assim como ocupar a terra é um ato de libertação, o brincar para a criança é liberdade, é vida. Nesse momento, não existem amarras sociais, econômicas, geográficas ou outras quaisquer que sejam. Simplesmente se é permitido fazer o que quiser, o inconcebível, o utópico. Se quiser, pode-se viver por alguns momentos em um mundo comunal e cooperativo, pautado por relações e vínculos humanos e humanistas, pelo respeito, cuidado e responsabilidade para com os outros e com o planeta.

[...] Não há dúvida que brincar significa sempre liberdade. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada (BENJAMIN, 2002, p. 85).

Os sujeitos dos espaços escolares e coletivos infantis devem ter ciência da importância do brincar e, assim, “[...] quando há reconhecimento da importância da brincadeira, ampliamos a necessidade de planejar tempos e espaços para a sua realização de modo que possa promover o desenvolvimento humano das crianças” (LUEDKE, 2013, p. 68).

No brincar espontâneo, observa-se o que a criança traz, aquilo que ela sabe ou que está em construção, em movimento. Assim, por meio da ação sistemática do professor, ou educador, em buscar meios de provocá-la e de qualificar a brincadeira é que se possibilitam os avanços nos conhecimentos por parte da criança, possibilitando, instigando e auxiliando na busca de suas respostas junto a diversos meios de pesquisa e estudo. Nesse sentido, concordamos com Makarenko (1992), ao ressaltar o jogo (brincar) como possível ponto de partida para pensar problemas interessantes e, assim, possibilitar a construção do conhecimento infantil.

Durante el proceso del juego, el niño debe gozar de plena libertad de acción mientras las cosas se desenvuelven normalmente. Cuando aparece alguna dificultad o el juego se desarrolla sin interés, la colaboración puede traducirse ya en una sugerencia, o en el planteo de algún problema interesante, ya agregando un elemento nuevo o también, si cuadra, participando en el juego (MAKARENKO, 1992, p. 47).

Para a criança, tudo é brinquedo, com tudo se pode brincar e em todas as situações é possível brincar. Assim, brincando, ela atribui significado a sua vida. Como condição básica para seu desenvolvimento, “[...] a criança precisa ter bastante oportunidade e espaço para realizar suas brincadeiras, jogos, enfim, para brincar” (MST, 1997, p. 9). Ter

oportunidade de brincar na natureza, com a natureza, com seus pares, com adultos e com os mais diferentes materiais, significando o mundo adulto a sua forma, seu modo.

[...] há algo que não pode ser esquecido: jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos –, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar. Uma vez extraviada, quebrada e consertada, mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente proletária na comuna lúdica das crianças (BENJAMIN, 2002, p. 87).

O brincar não é apenas uma atividade pontual, um passatempo, ou mera fonte de prazer, é uma experiência humana profunda de agência, criação e interação do/no mundo, e “[...] a criança brinca, pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso” (MST, 1997, p. 13).

Compreendendo o brincar como um elemento fundante do ser criança, foi possível observar em trabalhos como os de Moraes (2010), Freitas (2015) e Ramos (2016), trechos de falas de crianças Sem Terrinha, nas quais se percebe que o brincar na concepção delas mesmas, está ligado ao ser criança, sendo elemento constituinte das suas infâncias, e reivindicam espaços e momentos de brincadeira.

Moraes (2010), além de demonstrar essa ligação de criança, infância e brincadeira, revela que para as crianças o tornar-se adulto, ou deixar de ser criança, opõe-se ao brincar. Segundo aquelas crianças, o adulto não brinca e, para a autora, fica claro que

[...] a infância pode ter sido prolongada na modernidade, mas os ritos de passagem da infância para a vida adulta permanecem os mesmos: para tornar-se adulto as “coisas de criança” têm que ser deixadas para trás, e o brincar é uma delas (MORAES, 2010, p. 61).

Para Benjamin (2002), a relação do adulto com o jogo ou como a brincadeira assume mais que uma característica de escape à realidade objetiva de vida, à realidade capitalista, sendo assim, “[...] não se trata de uma regressão maciça à vida infantil quando o adulto se vê tomado por tal ímpeto de brincar”. Portanto, “não há dúvida que brincar significa sempre libertação” (BENJAMIN, 2002, p. 85).

De acordo com Couto (2016), ao se observar a vida de adultos e de crianças em um acampamento do MST no Distrito Federal, percebe-se que crianças e que adultos desenvolvem relações de brincadeira e de jogo. Enquanto a brincadeira depende muito mais da imaginação de quem brinca, o jogo é determinado pelo próprio instrumento e suas regras. Nesse sentido, há certa diferença nos jogos e brincadeiras feitas por adultos e crianças, diferença essa não estanque, pois ressalvadas a quantidade de experiências adquiridas de acordo com a idade de cada um, não é incomum ver adultos e crianças brincando juntos. O autor se apoia em Ariès para descrever que essa diferença entre brincadeiras de adultos e crianças é fruto da modernidade, assim como a concepção unificadora de infância moderna.

Ariès (1981) escreve que a exclusividade de brinquedos e brincadeiras para crianças é recente, assim como o próprio sentimento moderno de infância. As arqueólogas dizem ter dificuldade de distinguir bonecas e artefatos em miniatura feitos para crianças e de uso de adultos da Idade Média. Para o autor, o divertimento dos adultos era o mesmo das crianças. A separação entre jogos de crianças e de adultos só vem a

ocorrer ao longo dos séculos XVII e XVIII, quando um movimento de moralização da infância convencionou que os jogos de azar como o baralho, xadrez e dados, até então jogados comumente pelas crianças, passam a não mais ser adequados a estas. Segue-se a isso, uma sucessão de regras e de punições elaboradas pelos padres das escolas para convencionar que jogos eram adequados (COUTO, 2016, p. 49).

Couto (2016) afirma perceber o movimento de jogo nas ações do Movimento, descrevendo em uma ação de acampamento que esteve presente na praça do Buriti que fica no Eixo Monumental de Brasília, local da sede do governo de Brasília (DF). Todos os dias, percorria a militância organizava uma marcha e percorria o mesmo trajeto, escoltado pela polícia que, por sua vez, tentava limitar a ação dos manifestantes. Ao percorrer o mesmo trajeto todos os dias, a militância esperava surpreender a polícia e ocupar algum órgão com a polícia desatenta. Como na brincadeira de “pega-pega” ou similares existe a “fita”²¹, o Movimento em um ato de desobediência fitava a ação policial e ocupava o órgão público. Nas palavras do autor, “[...] a repetição do mesmo trajeto todos os dias tinha como propósito pegar a política desprevenida, da mesma forma como nas brincadeiras existe a fita, quando um jogador faz que vai para um lado e vai para o outro, para enganar o adversário” (COUTO, 2016, p. 42).

A brincadeira e o jogo não se restringem à ação somente das crianças, embora, historicamente, os adultos tenham se distanciado, sobretudo da brincadeira e definido o que era próprio ou não de criança, inclusive, como bem observado por Moraes (2010) que percebeu que para as crianças, o tornar-se adulto perpassa, dentre outras coisas o não brincar.

Dessa afirmação (adulto não brinca), percebemos que, aparentemente, quando se brinca, não se leva a sério, e quando se leva algo

²¹ A fita é o movimento de driblar o adversário, quando se finge ir para um lado e vai para o outro.

a sério não se brinca. Portanto, a criança, enquanto sujeito que acima de tudo brinca, não deve ser levada a sério pela sociedade em determinados assuntos, pois enquanto criança, ser que brinca, não tem capacidade para tal, pois, ainda não se formou enquanto adulto capaz de se posicionar politicamente de forma séria. De acordo com Couto (2016), “[...] o Estado é calcado na separação entre crianças e adultas. Para lidar com o Estado, as crianças precisam ser mediadas por adultas. O Estado é adultocêntrico [...]” (COUTO, 2016, p. 99). Trata-se do oposto: na formação da infância Sem Terrinha, as crianças vivem os aspectos da vida em sua totalidade e lidam com as mais diversas situações, posicionando-se politicamente.

Freitas (2015) chama atenção para esse olhar para a criança e para sua educação, propondo que, para respeitá-la nas especificidades de seu momento de infância, é necessário criticar o adultocentrismo²², propondo, então, o “criançocentrismo”.

Brinco aqui com o conceito de adultocentrismo apresentado anteriormente, inventando seu oposto-dialético o “criançocentrismo”, que seria esse esforço de enxergar a criança no seu tempo devida, levar em consideração as suas lógicas e racionalidades no mundo, as suas diferentes linguagens, especificidades, etc. A prática “criançocêntrica” seria uma prática educativa que leva em conta a criança no seu tempo de vida, tentando garantir que possa viver a infância na sua plenitude, nas suas descobertas do mundo a partir do seu modo de ser criança, brincando (FREITAS, 2015, p. 35).

Nesse sentido, de acordo com o autor.

²² Segundo Freitas (2015), o adultocentrismo constitui essa opressão do mundo adulto sobre as crianças em geral, de ambas as classes, burguesa ou trabalhadora.

Pensar as crianças como protagonistas da luta pela terra é pensá-las como sujeitos criadores de cultura, pequenos sujeitos da história, inseridos num projeto de sociedade vinculado a valores, relações sociais, proposições, que procuram modificar a sociedade no presente, transformando radicalmente as relações sociais de exploração, de opressão (FREITAS, 2015, p. 209).

Voltando ao brincar, enquanto categoria fundante do ser criança, como necessidade, modo de se relacionar com o conhecimento e, assim, de forma de desenvolvimento da criança, defendemos, assim como apregoa a legislação, que a criança é um sujeito de direitos, e como tal, deve ter garantido o direito de brincar, independentemente de sua realidade concreta, local social, econômico ou geográfico. A brincadeira deve estar presente desde o nascimento da criança, pois é espaço de constituição do ser criança.

Brincar é aprender, e devido a brincadeira ser uma atividade sócio-cultural, as crianças aprendem a brincar. A dimensão colaborativa desta aprendizagem que permite que um jogo ou brincadeira se perpetue entre as crianças é parte do brincar e constitui a infância como o tempo de aprender. [...] O brincar e a aprendizagem constituem o sujeito infantil (MORAES, 2010, p. 58).

As crianças aprendem a brincar e aprendem brincando, esse é o resultado da relação dialética da criança com o brincar. A brincadeira, ou ato de brincar, ao mesmo tempo que sofre influência, também pode influenciar e (re)criar culturas específicas, nas quais estiver inserida. Toda a vivência da realidade que a cerca desenvolve a criança como ser histórico e produtor de culturas. “A criança deve ser pensada, dessa forma, como

protagonista de sua própria história, com capacidade de produzir culturas específicas e sentidos pessoais para a sua existência” (MORAES, 2010, p. 127).

A relação das crianças com os adultos, segundo Couto (2016), não é marcada por ontologias completamente distintas, considerando que tanto a constituição do ser criança e ser adulto são frutos de seu próprio tempo, ou seja, uma construção social e histórica, algo mutável. Para o autor, no MST a luta travada em família e na presença constante de crianças nas mais diversas atividades do cotidiano do Movimento, possibilita uma relação diferente entre adultos e crianças, que se constituem em relações de aprendizados com o meio e as convivências que estabelecem.

[...] a socialização da criança em direção ao adulto é substituída por caminhos múltiplos de ida e volta entre os dois devires. Em vez de uma educação separada de acordo com a fase da vida, o aprendizado é constituído na convivência entre os diferentes (COUTO, 2016, p. 99).

As crianças Sem Terrinha são marcadas pela vida coletiva, pela coletividade, e por receberem, desde pequenas, formação política. Para Luedemann (2002), seguindo o trabalho do pedagogo soviético Anton Makarenko, a coletividade não é simplesmente um grupo em interação, mais do que isso, “[...] é um complexo de indivíduos que têm um objetivo determinado, estão organizados e possuem organismos coletivos. São conscientes, devem discutir esse projeto e se responsabilizar por ele, passo a passo.” (LUEDEMANN, 2002, p. 151).

A herança da vida em movimento, da luta, pelas crianças que nasceram no Movimento, bem como a das que no seio familiar, decidem

por um motivo ou outro, por força das circunstâncias, ingressar na luta do MST, perpassa a compreensão e aceitação de objetivos determinados: a necessidade da terra, de moradia, a luta contra a fome, luta por melhores condições de vida, etc. Perpassa a tomada de decisão e a consciência de ingressar em um projeto maior e, de forma coletiva, lutar por objetivos em comum, daí, então, a sensação e a criação de vínculos coletivos quase que familiares, descritos por Caldart (2012).

Assumindo sua vida em meio a coletividade, aparece outra categoria do ser criança Sem Terrinha, a auto-organização. A criança aprende a responsabilizar-se, pois percebe que suas ações influenciam, diretamente, no coletivo. A auto-organização remonta a importância de pensar a individualidade no coletivo e de, muitas vezes, ver-se disposto a abrir mão de um desejo particular pela vontade coletiva. A autodireção das crianças não pode ser encarada como brincadeira. “É preciso estabelecer, de uma vez por todas, que as crianças, e especialmente um jovem, não apenas prepara-se para a vida, mas vive agora sua grande vida real” (PISTRAK, 2013, p. 121-122).

Nesse sentido, a criança do MST recebe educação política, passando a perceber a necessidade de assumir suas responsabilidades de acordo com o grupo. Além de perceber, também, as explorações que vem sofrendo ao longo da vida e reivindicar seus direitos.

Por fim, mas não menos importante, destaca-se outro aspecto da vida do Sem Terrinha: o trabalho. É fato que as crianças do MST trabalham, mas isso não é novidade. Não estamos falando, aqui, de qualquer forma de trabalho infantil depreciativo ou exploratório, esse deve ser a todo custo combatido e exterminado, mas, sim, do trabalho enquanto meio educativo.

Não é difícil perceber que o trabalho infantil no campo ou no ambiente doméstico, com a delegação e com a participação das crianças em algumas tarefas, não é algo novo. Na realidade, esse tipo de trabalho muitas vezes descrito como “ajuda”, principalmente na esfera doméstica, qualifica a criança no estabelecimento de regras e normas, na importância da organização, da compreensão de quão trabalhoso é o trabalho.

[...] a existência do trabalho de crianças no meio rural não se resume a sua faceta econômica. Ela está relacionada a uma noção de pessoa, de infância, de família e de relações intergeracionais que não coincide com a perspectiva moderna (COUTO, 2016, p. 60).

Os trabalhos domésticos coletivos formam entre as crianças o costume de viver coletivamente,

[...] desenvolvendo-se entre elas o sentimento e a compreensão da necessidade e da utilidade sociais destas tarefas: é preciso que as crianças percebam o grande papel social desempenhado por todos esses pequenos hábitos na transformação do conjunto de nossa vida (PISTRAK, 2011, p. 43).

O trabalho socialmente útil é elemento educativo nas proposições do MST. Para o Movimento, o trabalho e a educação estão, indissociavelmente, vinculados.

Couto (2016) exemplifica, como trabalho infantil, não depreciativo, algumas atividades e alguns trabalhos realizados por crianças enquanto esteve em pesquisa de campo em um assentamento do MST em Brasília/DF.

Os filhos de Eliana já deixaram de sair para brincar por estarem lavando a louça ou limpando a casa. Verônica e Cleonice se animavam toda vez que saiam para fazer a colheita de morangos nas plantações próximas ao acampamento. Verônica inclusive combinou com sua mãe de plantar morango em uma parte da futura parcela [de terra do lote que receberem] e de ensinar o adulto Alberto a técnica deste plantio. Caetano e Luisa ajudam a segurar o funil quando suas mães, irmãs e irmãos mais velhos pegam água que chega do caminhão-pipa. O menino que sentou do meu lado no “ônibus dos menores” não era de um acampamento do MST, mas também trabalha fazendo massa e cimento (COUTO, 2016, p. 60-61).

Partindo dessa concepção de criança é que o MST desenvolve sua proposta de organização e educação das crianças. A Ciranda Infantil é espaço propriamente pensado dentro do Movimento para a vivência coletiva, educação, organização e mobilizações infantis. A educação proposta pelo MST objetiva

[...] enxergar as crianças no seu tempo, como protagonistas e sujeitos no mundo, possibilitando um espaço de liberdade para as crianças Sem Terrinha expressarem suas injustiças, suas resistências, produzirem culturas infantis nas suas práticas culturais cotidianas e serem apenas crianças (FREITAS, 2015, p. 205).

Portanto, a visão de criança do MST configura-se de uma forma transgressora aos valores da sociedade do capital. Embora esteja permeada por contradições devido à realidade objetiva, busca elevar a criança a um ser autônomo, auto-organizado, capaz. Ser político que se posiciona, se organiza, trabalha e luta coletivamente por seus direitos e por uma sociedade melhor. Ser que brinca, e por meio da brincadeira, aprende e se

desenvolve. O Movimento possibilita a vivência da **infância de um jeito diferente**. Para além das concepções de criança e de infância urbanas hegemônicas, considerando os Sem Terrinha em seu momento histórico e social de vida

O MST orgulha-se de possibilitar às crianças Sem Terrinha uma formação ampla, cuidando e educando de forma a respeitar seu momento de vida. Contudo, desde pequenas passam a compreender seu lugar histórico e social. Entender o motivo da luta, o motivo de morar em um barraco ou em um assentamento, a razão de trabalhar em cooperação e organizar-se a si própria, compreender e cultivar a história e a memória do Movimento.

Essa criança e, por consequência, sua infância transgressora ao modo capitalista ganham espaço e notoriedade no Movimento com sua organização, e por suas reivindicações, as mobilizações infantis.

As mobilizações infantis: infância da luta em movimento

As mobilizações infantis do/no MST estão ligadas à preocupação com a formação e com a educação política da criança Sem Terrinha. Na busca da compreensão da realidade objetiva em que vivem, dos motivos da luta, de se submeter à vida embaixo da lona preta, de todas as provações e dificuldades vivenciadas, ou seja, das desigualdades promovidas pelo sistema capitalista, que cria o antagonismo entre as classes e a propriedade privada da terra. Também, nessa busca de compreensão, soma-se a tentativa de elucidar junto às crianças todos os direitos que lhe são negados, compreender e formá-las para lutar.

As mobilizações são a alma do MST. As caminhadas, marchas e ocupações são exemplos característicos da forma como o Movimento se articula para pressionar o Estado, reivindicar suas necessidades, desmascarar e divulgar abusos e crimes, por exemplo. Mobilizar é estar em movimento.

As Crianças Sem Terra há tempo estão em constante movimento. Antes, elas participavam na vida do acampamento/assentamento. Ouviam os planos, assistiam curiosas às primeiras máquinas que lavravam, rasgando a terra para ser plantada. Em muitas madrugadas, eram tiradas do sono para partir mais uma vez em busca de outro lugar, possível de se viver. De barraco em barraco, nas estradas sem fim, no convívio com os adultos, elas aprendem a lição: o jeito é movimentar-se, mobilizar-se, partir em busca do que se quer, do que é direito e do que é necessário para se viver com dignidade (MST, 1999a, p. 10-11).

O Movimento sempre teve uma preocupação especial com as crianças. Se a centralidade está na pessoa humana e na busca de condições para uma boa vida, a criança é a centralidade da centralidade. Elas aprendem com o exemplo da comunidade, da luta dos adultos, camaradas, e começam a se mobilizar por contra própria, percebendo que a conquista dos direitos historicamente negados, e o enfrentamento da sociedade desigual faz-se coletivamente, organizadamente e na frente de luta, na mobilização.

Essa forma de lutar herdada de seus pais que, por sua vez, foi construída levando em conta a experiência herdada, historicamente, de outros movimentos sociais nacionais e internacionais, e da experiência própria do MST, (re)criando a pedagogia do Movimento. A participação ativa das crianças dá-se, conjuntamente, com o espaço da mulher que vai

ganhando força da necessidade de participação feminina e com a expansão do olhar do Movimento para com a criança.

As crianças aparecem como sujeitos em meio à inserção das mulheres na luta: elas estavam junto com suas mães quando estas marchavam, quando e onde se reuniam, tornando-se sujeitos sobre os quais a organização precisava pensar para que se continuasse com a luta, dada a centralidade do trabalho feminino no seio das organizações da classe trabalhadora (MST, 2014, p. 125).

A necessidade da participação da mulher na luta e no trabalho deu abertura à criação de um espaço de guarda coletiva das crianças, ao mesmo tempo em que se amplia o debate da importância da infância, ao seu cuidado e a continuidade da luta. Estes espaços que inicialmente reservados a guarda e cuidado das crianças vão se qualificando com a mudança de perspectiva do Movimento em relação à criança como um sujeito de luta, e o trabalho de base com as crianças também. Esse movimento fez com que o MST passasse a perguntar-se **qual é o lugar da criança na organicidade do Movimento?**

As ações das crianças e das mulheres quebram, aos poucos, uma antiga cultura camponesa machista e patriarcal. Ao colocar em igualdade política, com o mesmo valor de posicionamento e de voto, as mulheres e os jovens, e possibilitar às crianças sua própria organização e mobilização, combate-se de forma revolucionária as tradições negativas machistas e patriarcais no campo, contribuindo-se para o entendimento de que a infância não é função somente da mulher. Contribuindo, do mesmo modo, no combate à violência para com as mulheres e crianças Sem Terra.

A pedagogia do MST proporciona o espaço de valorização, (re)criação e (re)significação da cultura camponesa, combatendo aquilo

que é antiquado. O Movimento é o maior educador para o Sem Terra. “Esse tem sido a maior escola da vida, tanto para as crianças como para os adultos [...]” (MST, 1999a, p. 11).

Consolidou-se a ideia de que a luta no campo pela reforma agrária é, para o MST, uma luta em família. Em meio às dificuldades, à fome, ao medo e a tudo a que são expostos, os Sem Terrinha continuam junto a sua família que, por sua vez, colabora e divide a vida com outras tantas famílias, gerando o sentimento de empatia, solidariedade. Muito mais do que laços de vizinhança, criam-se laços familiares. O Movimento constitui para a criança sua família maior.

As crianças Sem Terrinha “[...] com sabedoria, revelam a capacidade de falar para o mundo, sem medo de dizer o que pensam e sentem [...]” (MST, 1999a, p. 14). Deixando a condição de sem-terra para a construção da identidade coletiva de Sem Terrinha, produz-se uma outra subjetividade de criança e um jeito próprio de viver a infância.

Para Pedro Tierra²³, escritor, poeta, e um dos fundadores do MST, as crianças são como sementes e representam esperança. Crianças movimentam-se porque têm esperança, são elas os próprios motores da esperança, e projetam seus pais e companheiros numa perspectiva melhor de futuro, de vida.

As crianças “[...] trazem a marca de um amadurecimento precoce causado pelo sofrimento e sempre com novos desafios [...]” (MST, 1999a, p. 20). Elas amadurecem, assumem seu lugar no Movimento, descobrem-se enquanto sujeitos, enquanto gente, e buscam a possibilidade de construir um futuro melhor. Brincando e aprendendo, educam-se a fim de reivindicar sua cidadania. Assim, consolidam a capacidade de se

²³ Ideia retirada do depoimento de Pedro Tierra contido no documento “Crianças em Movimento: as mobilizações infantis no MST”, da coleção Fazendo Escola, 1999.

indignarem e de se solidarizarem com todos que sofrem frente às investidas do capital.

Nelas repousa um desejo, um sonho, uma expectativa, um olhar para o futuro. O acampamento significa a possibilidade de criar raízes, de construir comunidade, fazer novas amizades, ir para a escola, ter crianças para brincar. O assentamento, a esperança da comida farta, a roupa limpa e bonita, a escola alegre e próxima. O Movimento, a força do coletivo, o incentivo, a segurança e a possibilidade de participar de um grupo social que congrega milhares de trabalhadores em todo o país. Muito pequenas ainda, alimentam um forte sentimento de pertença ao Movimento, o que significa não serem abandonadas, não ficarem fora da escola, não ficarem sem uma família (MST, 1999a, p. 22).

As mobilizações infantis são processos educativos e, ao mesmo tempo, atos de rebeldia e de tomada de decisão. Configuram-se como um ato organizativo e educativo de tomada de consciência e aprendizado coletivo. Os adultos são parte importante do processo de mobilizações infantis, pois, são eles que precisam estar dispostos a escutar, respeitar e auxiliar na construção das decisões das crianças. A experiência na luta por meio das mobilizações infantis é constituinte do sujeito Sem Terrinha. É o momento dialético da práxis educativa por meio da ação-reflexão-ação, é colocar em movimento o que se pensa e o que se quer.

As mobilizações organizadas educam porque incentivam a planejar, executar, e avaliar em conjunto. Ensinam que, para não perder tempo e para fazer história, faz-se necessário sistematizar tudo o que fizermos, principalmente as lições que tiramos de cada ação [...] (MST, 1999a, p. 26).

Ao resgatarmos a história das mobilizações infantis, entre 10 e 12 de outubro de 1994, em caráter estadual, aconteceu, no estado Rio Grande do Sul, o Congresso Infantil do MST. Congresso esse que é considerado a primeira mobilização infantil organizada pelo MST, ganhando destaque por seu caráter de protagonismo das crianças, e por marcar simbolicamente o dia 12 de outubro, data nacionalmente conhecida como comercial, dia de impulso ao consumismo.

Assim, inaugura-se no Movimento uma data representativa de festividade e celebração da criança e da infância, mas também da luta, com a organização sistemática de mobilizações infantis por todo o país em caráter local, regional, estadual e também nacional. Mobilizações como as do Rio Grande do Sul foram crescendo, recebendo uma designação própria como **Encontro dos Sem Terrinha**, ou **Encontro das Crianças Sem Terra**.

É, pois, a necessidade concreta que leva uma criança a mobilizar-se. Conscientes de seus direitos, as crianças motivam-se e pensam as formas de ação. Ramos (2016) explica que, “[...] no ano de 1998, as mobilizações ganham força na organização e atividades das crianças, passando a fazer parte do cronograma da Jornada Nacional de luta do MST [...]” (RAMOS, 2016, p. 129).

Nenhuma mobilização de crianças acontece por acaso. Todas nascem de uma necessidade concreta, vivida, sentida e refletida por elas e pelo conjunto do acampamento ou assentamento. A falta de escola, professores, material escolar, por exemplo, é assunto discutido no cotidiano de suas vidas (MST, 1999a, p. 34).

Ganhando notoriedade, as crianças Sem Terrinha tornam-se sujeitos de luta e, em suas mobilizações, fazem história. São diversas as

mobilizações infantis, descritas no documento “Crianças em Movimento: as mobilizações infantis no MST”, da coleção Fazendo Escola, caderno n. 2, (MST, 1999a).

- Encontro dos Sem Terrinha, ou, Encontro das Crianças Sem Terra;
- Acampamento-escola;
- Ocupação de órgãos públicos;
- Participação em feiras de ciências, olimpíadas e festivais;
- Concursos nacionais.

Os **Encontros dos Sem Terrinha**, geralmente, contemplam um caráter político, nos quais, ao final, retiram-se textos escritos à sociedade e à classe política, na forma de manifestos. São realizados em nível local, regional, ou estadual, com a participação de crianças acampadas ou assentadas, além de outras crianças visitantes e instituições externas ao MST.

Os objetivos são claros: fortalecer a troca de experiências; permitir que as Crianças Sem Terra se encontrem com outras, de outros assentamentos, outras regionais, acampamentos; incentivar o crescimento e a auto-estima, desafiando-as a conduzir as suas próprias atividades de coordenação do encontro. São momentos fortes de brincadeiras, de mística [...] (MST, 1999a, p. 35).

Do Setor de Educação do MST, Ramos (2016) analisou o **Jornal Sem Terra**, construindo um quadro, no qual apresenta a data do primeiro **Encontro dos Sem Terrinha** por estado em que o Movimento está presente, demonstrando como o MST foi qualificando sua visão de criança

em luta e incentivando as lideranças estaduais e locais da importância do trabalho de organização da infância por meio das mobilizações infantis.

Quadro 2- Realização do primeiro Encontro das Crianças Sem Terrinha nos estados.

Estado	Número de crianças	Ano	Estadual/Regional ou Local
RS	101 crianças	1994	Estadual – Porto Alegre
SC	270 crianças	1995	Estadual – Florianópolis
ES	300 crianças	1995	Estadual – São Mateus
MA	200 crianças.	1995	Estadual – São Luiz
SP	400 crianças	1996	Estadual – São Paulo
PE	422 crianças	1996	Estadual – Recife
RO	120 crianças	1996	Estadual – Porto Velho
RN	200 crianças	1996	Estadual – Natal
SE	600 crianças	1996	Estadual – Aracaju
CE	100 crianças	1996	Estadual – Fortaleza
PB	150 crianças	1997	Estadual – Escola Piolin – João Pessoa.
PR	600 crianças	1997	Estadual – Curitiba, Parque dos Tropeiros.
RJ	100 crianças	1997	Estadual – Rio de Janeiro
MG	250 crianças	1997	Estadual em Belo Horizonte
MT	200 crianças	1999	Estadual – Cuiabá
MS	150 crianças	1999	Estadual Guanandinzinho – Campo Grande
TO	100 crianças	2000	Estadual – Palmas
PA	350 crianças	2000	Estadual – Belém
Al	500 crianças	2000	Estadual – Maceió
GO	150 crianças	2002	Estadual – Goiânia
DF	150 crianças	2004	Estadual – Unai/MG

BA	250 crianças	2004	Estadual – Salvador
PI	180 crianças	2009	Realizou o primeiro encontro de Caráter Regional, no Assentamento Marrecas – São João do Piauí

Fonte: Adaptado de Ramos (2016, p. 126-127).

A importância da realização desses encontros para a formação política das crianças é ímpar. Possibilita o protagonismo e auto-organização das crianças que assumem posições de liderança na organização e, junto com os adultos, decidem como o encontro acontecerá, as temáticas, as brincadeiras, a alimentação, o alojamento, etc. A respeito disso, a autora conclui.

As diferentes temáticas estudadas, transformadas em palavras de ordem, pauta de reivindicação e músicas, são importantes para a intervenção da criança no seu cotidiano, seja com a família, na escola e na própria comunidade. São ações que educam e ganham vida na inserção da criança na luta pela terra, na valorização da realização dessas atividades, decidida junto aos adultos, é sem dúvida um reconhecimento, pelo MST, da importância da formação humana e da educação política na vida da criança (RAMOS, 2016, p. 127).

O **acampamento-escola** é realizado na escola ou em outra área, dentro do assentamento ou da regional, possibilitando um encontro da comunidade e um momento do resgate histórico da luta pela conquista da terra e a construção do assentamento. Partindo da consciência dos seus direitos, as crianças propõem a **ocupação de órgãos públicos** responsáveis pela necessidade que as levou a mobilizar-se. A **participação em feiras de ciências, olimpíadas e festivais** é a forma de inserir os estudantes do MST

em outros espaços educativos complementares à escola do MST, e de outras entidades ou de outras organizações.

Os **concursos nacionais**, organizados pelo próprio Movimento, têm o objetivo de ser uma atividade que articule o conjunto das escolas de assentamentos e de acampamentos do Movimento. Faz parte dessa forma de mobilização concursos de desenho e redação, proposta que “[...] estimula o debate e a reflexão em torno de questões que interessam ao conjunto do MST [...]” (MST, 1999a, p. 38).

Ainda, a **Ciranda Infantil** assume também um lugar de importância na mobilização infantil, pois as Cirandas Itinerantes, em diferentes encontros estaduais e nos Congressos Nacionais do MST, são espaços, intencionalmente, pensados para a mobilização das crianças, garantindo que elas tenham participação ativa nesses momentos.

Também são exemplos de mobilizações infantis no MST as produções para e com as crianças, nas quais destacamos o **Jornal das Crianças Sem Terrinha**, os CDs **Plantando Ciranda 1, 2 e 3**, e o documentário **Sem Terrinha em Movimento**, produzidos com as crianças.

Tentamos elucidar, pelo exposto, que a significação de uma infância Sem Terrinha é expressa, portanto, pela participação, por relações democráticas, pela auto-organização das crianças e da luta pela terra, pela reforma agrária, pelo direito ao trabalho, por alimentos saudáveis, por educação de qualidade, por equidade social, etc.

Nesse sentido, a infância Sem Terrinha auto-organizada, realizou em Brasília (DF), de 23 a 26 de julho de 2018, o I Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha, reunindo crianças de todo território nacional, possibilitando a consolidação da pauta da infância do MST. Ao final do Encontro, as crianças lançaram o **Manifesto das Crianças Sem Terrinha**,

que citamos integralmente abaixo, a fim de evidenciar o sentimento de ser criança e de mobilizar-se no MST.

MANIFESTO DAS CRIANÇAS SEM TERRINHA

Quem são vocês? Os Sem Terrinha outra vez!

O que que traz? A vitória e nada mais!

Essa onda pega? Essa onda já pegou!

Pra anunciar: que o Sem Terrinha já chegou!

Nós, Crianças Sem Terrinha, realizamos o nosso 1. Encontro Nacional em Brasília, de 23 a 26 de julho de 2018. Estamos bem felizes!!!

Desde 1994, todos os anos, fazemos em nossos estados a Jornada Nacional das Crianças Sem Terrinha. Há algum tempo, preparamos o Encontro, conversamos com muitas crianças sobre como é a vida em nossos assentamentos e acampamentos. A gente brinca, grita, canta, estuda e também luta. Por isso, viemos para esse Encontro gritando: “Sem Terrinha em Movimento: brincar, sorrir, lutar por Reforma Agrária Popular!”

O Encontro é um espaço pra gente conhecer muitas crianças Sem Terrinha e crianças de outros movimentos populares do campo e da cidade do Brasil e de outros países. Já conhecemos a história de luta das crianças da Palestina, da Síria, do Haiti, de Cuba e da Venezuela. Queremos que todas as crianças do Brasil e do mundo possam ser felizes e livres, soltar pipa, jogar bola, brincar de roda e estudar.

Fizemos esse Manifesto das Crianças Sem Terrinha, para juntas com as demais crianças, lutarmos por nossos direitos e crescermos num mundo sem desigualdade social e sermos felizes.

SOMOS SEM TERRINHA!

*Sou Sem Terrinha do MST,
acordo todo dia pra Lutar, você vai ver!*

Somos Crianças Sem Terrinha do MST! Somos filhos e filhas das famílias Sem Terra, moramos nos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária. Junto com nossos pais ocupamos terra para ter alimentos, casa para morar, lugar de brincar e ser feliz.

Ajudamos nossa família com os trabalhos da roça e a cuidar dos animais. Gostamos de comer os alimentos que plantamos. Queremos alimentação saudável nas escolas do campo, com lanches de qualidade. Gostamos de morar e dormir na roça!

Participamos das atividades, de lutas e reuniões e estudamos no campo.

Ser Sem Terrinha é muito legal! Brincamos na Ciranda Infantil, tomamos banho de rio, soltamos pipa, pulamos corda, brincamos de esconde-esconde, pega-pega, jogamos bola, donas da rua e até bolinhas de gude.

Gostamos da natureza, de olhar para o céu, brincar com as nuvens, sentir o vento. Gostamos de aprender como uma semente germina na terra, como que a plantinha cresce, como a terra pode ser linda e nos dar alimentos gostosos.

Por tudo isso, organizamos esse nosso 1º Encontro Nacional pra dizer que temos o direito de viver bem. E vamos lutar pelos nossos direitos, junto com nossos pais, com o MST e com outras crianças do Brasil e do mundo.

LUTAMOS PRA SER FELIZ!

Ser criança é ser feliz

Pra ser feliz tem que brincar

pra brincar tem que sorrir,

pra sorrir tem que lutar!

Lutamos por terra e Reforma Agrária Popular, que é dividir a terra, para que as famílias possam ter educação, saúde e cultivar alimentos saudáveis. Em nossos assentamentos e acampamentos já temos a produção de alimentos orgânicos, agroecológicos e tem até agroflorestas, com muita coisa bonita pra ver e pra comer. Produzimos diversos alimentos gostosos e sem veneno: banana, feijão, macaxeira, melancia, arroz, cana de açúcar, legumes, etc.

Estamos aprendendo a preservar o meio ambiente, a cuidar melhor do lixo e vamos cuidar das matas, das florestas e dos nossos assentamentos e acampamentos.

Ainda não fizeram a Reforma Agrária do jeito que precisa, mas nós vamos ajudar a fazer!

É preciso melhorar nossas condições de vida no campo e também na cidade. Nós queremos que as crianças da cidade também comam comida sem veneno!

Lutamos por nossos direitos, que não são cumpridos: nossas estradas são ruins e esburacadas; o transporte escolar quase sempre quebra e entra muita poeira; muitas escolas estão sendo fechadas e outras são longe de nossas casas; falta material e temos poucos livros pra ler.

As escolas do campo precisam ter melhores condições. Queremos que sejam construídas quadras de esportes, refeitório e parquinho infantil, que o pátio das escolas seja grande pra podermos brincar. A alimentação das escolas precisa melhorar, ter mais produção da reforma agrária e da agricultura camponesa familiar.

Queremos que nossas escolas sejam bonitas e agradáveis, que tenham hortas, aulas de espanhol, biblioteca, música, dança, teatro, desenho, pintura, que sejam seguras e boas de estudar. Queremos assistir filmes e poder fazer passeios pra conhecer outros lugares, outras artes, outras pessoas. Lutamos para garantir uma educação que faça parte da vida do campo, nos respeite como crianças e que respeite as populações do campo e da cidade.

Lutamos contra os preconceitos, o desrespeito com as pessoas e por igualdade de direitos.

Com nossos pais e com o Movimento, lutamos por escola; moradia digna; cooperativas; acesso à luz, água boa e encanada; postos de saúde também com tratamento natural; transporte escolar. Nós queremos tudo isso para que todo mundo tenha uma vida digna.

Lutamos por terra, escola, saúde e educação, desses direitos não abrimos mão!

**SEM TERRINHA EM MOVIMENTO:
BRINCAR, SORRIR, LUTAR POR REFORMA AGRÁRIA POPULAR!**

(Brasília/DF, 23 a 26 de julho de 2018.)²⁴

O presente Manifesto das crianças Sem Terrinha deixa claro seu caráter de denúncia dos descasos e da negligência que as crianças e as populações do campo vêm sofrendo cotidianamente, e também, um caráter explicativo que revela como as crianças veem sua vida no campo, e os porquês de sua luta.

²⁴ Disponível em <https://mst.org.br/2018/07/24/queremos-que-todas-as-criancas-possam-ser-felizes-e-livres-afirma-manifesto-das-criancas-sem-terrinha/>. Acesso 11 maio 2021.

No Manifesto, as crianças falam do processo de organização do I Encontro Nacional dos Sem Terrinha e sua importância para a luta e interação das crianças. Descrevem o que fazem durante os dias de encontro, falam sobre a vida nos assentamentos e acampamentos do MST, demonstram o que é Ser Sem Terrinha, sua forma de vida, o que comem, onde estudam, como é sua participação no Encontro, falam da Ciranda, sua cultura, as brincadeiras, enfim, como é a vida no campo, o cuidado pela natureza e o desejo de viver bem. Explicam por que lutam, descrevem algumas coisas o que produzem nos assentamentos e nos acampamentos

Esse tipo de documento tirado de um encontro, como o Encontro dos Sem Terrinha, em nível nacional, tem um peso importante para demonstrar a ação política e a vida como um todo das crianças Sem Terra. Além disso, possibilita que sejam divulgadas as ideias e demandas da infância e do Movimento, demonstrando também, como as crianças do MST organizam-se, além de demonstrar sua situação de vida, evidenciar os motivos da luta, que denunciam o desrespeito com os povos do campo e a necessidade da igualdade de direitos.

Desde o início dos primeiros encontros estaduais, os Sem Terrinha e o MST têm sido repreendidos pela mídia que distorce a realidade e faz manchetes a seu próprio gosto. Segundo Ramos (2016, p. 122), o Congresso Infantil que foi marco das mobilizações infantis, realizado no Rio Grande do Sul, em 1994

[...] despertou o que se tem de mais reacionário na comunicação de massas na mídia burguesa. Os destaques dos veículos de comunicação do período, segundo o **Jornal Sem Terra**, são “sem-terra moldam crianças que serão líderes no ano 2000”, “lavagem cerebral” que o MST faz com as crianças é chamado de “**pedagogia homicida**” (**educação para a morte**) (RAMOS, 2016, p. 122, grifos no original).

As manchetes escondem os verdadeiros motivos da luta, ou seja, os porquês de crianças, adolescentes, homens e mulheres colocarem-se em situação tão sofríveis como a do acampamento na busca de uma vida melhor.

Essa mesma mídia hegemônica omite as informações do contexto social relacionado ao desrespeito aos direitos dessas crianças, obrigadas a viver numa sociedade na qual a terra não está distribuída, e conviver com a inexistência de trabalho digno que garanta a sobrevivência necessária para vida humana, com moradia, educação, saúde, lazer, entre outros. Essa forma social é quem produz e negligência as condições concretas de existência dessas crianças e as colocam cotidianamente em situações de violência (RAMOS, 2016, p. 122).

Ainda, segundo Da Mata (2015)

[...] é importante perceber que a ideologia transmitida pelas grandes redes de comunicação é a ideologia dos seus donos [...], e nesse mesmo raciocínio, “[...] a ideologia dominante cumpre o papel de naturalizar as diferenças entre as classes sociais [...] (DA MATA, 2015, p. 43).

Após a realização do I Encontro Nacional dos Sem Terra, a grande mídia, representada, nesse caso, pela Rede Record, utilizou-se de um dos vídeos de chamada para o Encontro, divulgado pelo próprio MST, que estaria causando enorme repercussão. O título da reportagem do dia 02 de outubro de 2018 (mais sugestivo, impossível) era o seguinte: “MST promove doutrinação de crianças.”²⁵

²⁵ Disponível em <https://noticias.r7.com/prisma/r7-planalto/mst-promove-doutrinacao-de-criancas-26042019>. Acesso 11 maio 2021.

O vídeo de chamada para o Encontro retrata os momentos de organização e preparo e, ao mesmo tempo, é um convite dos Sem Terrinha para todas as crianças ao Encontro Nacional. A citada reportagem afirma que aquelas crianças “parecem algum grupo muçulmano radical, como o Estado Islâmico (Daesh) ou Hezbollah. Ou mesmo guerrilheiros das Farc. Mas, na verdade, são brasileiros e não alcançaram a puberdade”. Afirma que “fica evidente um processo de ‘doutrinação’ infantil” e, ainda, que “as imagens são típicas do que acontece em regimes fechados como a Coreia do Norte e Cuba”.

Já na reportagem exibida durante o programa Domingo Espetacular da mesma emissora no dia 10 de fevereiro de 2019²⁶, são lançadas várias perguntas com a finalidade de indução de posicionamento ao telespectador, sendo exibidos trechos parciais de vídeos do evento produzidos pelo próprio MST, além de entrevistas para reforçar o ponto de vista da reportagem que descreve os Sem Terrinha ao mesmo tempo como aprendizes de terroristas e guerrilheiros, buscando colocar a criança em uma situação de incapacidade, afirmando que são doutrinadas e incapazes de serem críticas, e nesse sentido, recebem uma “lavagem cerebral”, afirmam também, que a prática do Movimento é ilegal, pois é vexaminosa e pode constranger as crianças, que além de tudo, não teriam maturidade para a formação política. Questionam os pais e o poder público que permitem esse tipo de evento. Questionam se é correto crianças participarem de manifestações, além de fazer crítica ao espaço de acomodação das crianças no evento. A reportagem vê o posicionamento político das crianças como grotesco, e afirma que para a criança aquilo é como uma brincadeira, e que não são capazes de enxergarem o verdadeiro sentido do que estão fazendo.

²⁶ Disponível em <https://recordtv.r7.com/domingo-espetacular/videos/domingo-espetacular-investiga-o-envolvimento-de-criancas-no-mst-10022019>. Acesso 11 maio 2021.

Fica claro o posicionamento do Grupo Record com a ideologia dominante. O grupo tem como proprietário o bispo neopentecostal Edir Macedo ²⁷, apoiador do presidente Jair Bolsonaro. As reportagens veiculadas por esse conglomerado da mídia brasileira revelam seu posicionamento parcial e, no mínimo, o desconhecimento da realidade do MST, sua forma de organização e seus princípios. Nas reportagens não se entrevistou nenhum pedagogo, psicólogo especialista em educação ou desenvolvimento psicossocial da criança, mas, pelo contrário, apoiada apenas em opiniões de juristas, a reportagem coloca a criança numa posição de inferioridade, quando se revela um desconhecimento do que é o brincar para a criança.

A grande mídia tem desde sempre noticiado o MST de forma pejorativa e não condizente com sua identidade e formação histórica, sendo parciais e buscando o convencimento social e a afirmação da ideologia burguesa, a ideologia do capital. Configuram-se como verdadeira ferramenta de manipulação dos indivíduos.

Se por um lado, hoje, há uma crescente responsabilidade das mídias na formação da opinião das pessoas, por outro lado há a diminuição do senso crítico necessário para avaliar as informações ali veiculadas, pois, aparentemente, a criticidade deixou de ser um elemento importante na formação de opinião (DA MATA, 2015, p. 43).

²⁷ Edir Macedo Bezerra é um famoso empresário brasileiro, bispo e fundador da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) e proprietário do grupo Record. Conhecido por seu posicionamento conservador e pelas polêmicas que se envolve. É crítico das religiões de matrizes africanas, defensor do pagamento do dízimo como fonte de bênção e forma de estabelecer um crédito com Deus, chegou a afirmar recentemente, com outras palavras que a mulher não deve ter mais estudo que o marido, pois para ser feliz deve constituir família e a cabeça da família precisa ser o homem, além disso, afirmou que se o marido trai a mulher é porque não encontra nela realização no seu casamento. Confira mais sobre esse último assunto em <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/09/24/interna-brasil,789307/bispo-edir-macedo-diz-que-mulher-nao-pode-ter-mais-estudo-que-o-marido.shtml>.

Por sua vez, o MST fez notas de repúdio e produziu um documentário pós-Encontro chamado “Sem Terrinha em Movimento: brincar, sorrir, lutar!”²⁸, para divulgar os momentos e vivências possibilitados naquele espaço, e também funcionou como resposta às reportagens tendenciosas veiculadas pelo Grupo Record.

A perspectiva de criança trazida pelo MST incomoda a classe dominante, assim como qualquer organização de pobres e trabalhadores a assusta. As investidas são muitas na tentativa de desarticular a luta e o Movimento que hoje é referência internacional na organização da luta pela reforma agrária e na organização da infância, sobretudo a proposta da Ciranda infantil. Caldart (2012) tem consciência que o próprio jeito de ser do Movimento incomoda e “[...] principalmente, os **personagens que faz entrar em cena**, e os **valores** que esses personagens encarnam e expressam em suas ações, sua postura e sua identidade, que podem, aos poucos, espalhar-se e constituir outros sujeitos, sustentar outras lutas [...]” (CALDART, 2012, p. 31, grifos no original).

²⁸Disponível em <http://www.mst.org.br/2019/02/13/sem-terrinha-em-movimento-brincar-sorrir-lutar.html>. Acesso 11 maio 2021.

Capítulo III

A Ciranda Infantil: Educação e Vida em Movimento

Neste capítulo, apresentamos um breve histórico da educação infantil no Brasil, assim como a constituição da experiência de educação infantil com as crianças do campo no contexto do MST, a Ciranda Infantil. Para compreender a educação do MST evidenciamos, com base nas produções do próprio Movimento, os seus princípios filosóficos e pedagógicos, buscando compreender, dessa forma, como se constitui a proposta de educação do/no Movimento e mais especificamente, como se constitui a Ciranda Infantil, discutindo suas possibilidades e desafios.

É sabido que a história da educação no MST mistura-se com a história da educação do campo no Brasil. As experiências de educação do Movimento têm sido aquilo que, de fato, concretizou-se para o povo do campo no Brasil. Para além das propostas de educação estatal em espaço rural, ou na cidade com disponibilização de transporte, propostas que não consideram o sujeito do campo em suas especificidades e, simplesmente, transpõem a mesma proposta educacional, evidenciando o descaso do Estado brasileiro com esses povos e essas culturas, promovendo um discurso homogenizador que idealiza que não se tem, ou não se deve ter, diferenças entre campo e cidade, mas, que escondem por detrás dessa máxima a pura desigualdade de pensar a vida na cidade melhor ou mais “evoluída” que a vida no campo.

Esses discursos, mesmo quando progressistas, caem, muitas vezes, nessa armadilha. Com isso, acabam por propagar a ideologia de que uma cultura é melhor do que a outra e, em nome da nacionalização e do “avanço”, não se congrega a diferença, mas busca exterminá-la, acreditando que isso é o melhor para as populações que cada vez mais estão às margens das cidades.

Histórico da Educação Infantil no Brasil

A escola de Educação Infantil, como qualquer escola, assume uma função social e colabora para a perpetuação do projeto de sociedade em vigor. Os primórdios do atendimento às crianças pequenas no Brasil não eram marcados por propostas pedagógicas e emancipadoras, mas sim por um caráter educacional não formal, com concepções higienistas e assistencialistas, vinculadas diretamente à visão de criança e de infância da sociedade naquele momento histórico. Stemmer (2012) observa “[...] que a educação infantil tem tido, já na sua origem um caráter educativo não escolar, voltado desde o seu princípio para a adaptação e a submissão” (STEMMER, 2012, p. 8).

Para Didonet (2001), “[...] as referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho [...]” (DIDONET, 2001, p. 12).

A creche no Brasil surge somente no final do século XIX. A educação das crianças pequenas estava, estritamente, vinculada à família. A passagem da estrutura familiar de extensa para nuclear, a migração do campo para as cidades em busca de emprego, principalmente a partir da introdução da máquina no sistema fabril, são importantes marcos para a história da creche.

Assim, com a Revolução Industrial, tendo a máquina como advento, as mulheres e, também, as crianças começaram a trabalhar nas fábricas junto aos homens adultos. Por esse motivo, formaram-se movimentos em prol das crianças e, principalmente, movimentos feministas que reivindicavam um lugar para que as mães trabalhadoras pudessem deixar os seus filhos para serem cuidados e educados durante sua jornada de trabalho.

A Educação Infantil, em especial o segmento creche (crianças de 0 a 3 anos), seja domiciliar ou seja empresarial (bancada pelas empresas onde as mães trabalhavam); seja particular ou seja pública; tem suas raízes no assistencialismo (sendo as públicas tradicionalmente vinculadas às secretarias ou pastas de assistência social), as creches daquele momento, dedicavam-se ao cuidado e ao provimento das necessidades das crianças, sem uma preocupação pedagógica explícita.

Esse fato não impedia ou não impossibilitava que a criança aprendesse a ser e a conviver nessa escola de cunho assistencialista, mas o tipo de organização e seu funcionamento revelam que essa escola se preocupava, simplesmente, em cuidar dessas crianças sem uma atenção estrita com a educação. Assim, como afirmam Paschoal e Machado (2009), “[...] as creches, escolas maternas e jardins de infância tiveram, somente no seu início, o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80-81).

Portanto, diferentemente da escola primária moderna, que tem como base os ideais iluministas e da Revolução Francesa, a escola infantil surge com o intuito de afastar as crianças pobres do trabalho servil, da marginalidade, da pobreza extrema e da falta de cuidados, bem como, retirar as crianças das ruas evitando a vadiagem, tornando-se um lugar para a guarda, higienização e medicalização da criança. Nesse sentido, as

primeiras instituições de atendimento coletivo às crianças surgem no interior de orfanatos, hospitais ou salas de asilo.

Anteriormente às creches, jardins de infância e similares, existiram outras instituições, no Brasil, de guarda coletiva de crianças abandonadas, dentre as mais conhecidas, está a “roda dos expostos” (também se podem encontrar nomes similares na bibliografia, como casa da roda, asilo infantil, asilo dos expostos, ou casa de custódia, etc.): “[...] a primeira Roda criada no Brasil foi em Salvador no ano de 1726. A segunda foi no Rio de Janeiro em 1738; e, a terceira, em Recife no ano de 1789 [...]” (MST, 2004, p. 14). Segundo Sommerhalder (2010, p. 54), “[...] eram instituições que ofereciam serviços filantrópicos, caritativos e assistenciais às crianças abandonadas e foram referência no país até a segunda metade do século XIX [...]”.

A roda consistia em um dispositivo onde se colocavam os bebês que se queria abandonar. Sua forma cilíndrica com uma abertura externa fixada a uma janela da instituição permitia ao expositor que depositasse a criança que enjeitava, girando a roda de maneira que ela fosse introduzida no outro lado do muro, e se afastasse após tocar um sino, preservando assim seu anonimato. Esse sistema, inventado na Europa medieval, tinha como objetivo estimular as pessoas a levar o bebê que não desejava para a roda, em lugar de abandoná-lo pelos caminhos, bosques, lixo, ou mesmo coibir a prática do infanticídio [...] (STEMMER, 2012, p. 9).

Como já mencionado, a necessidade de trabalho das mulheres para sustentar suas famílias gerou maior pressão social para que os espaços de guarda, cuidado e educação de crianças fossem aumentados. Nesse sentido, muitas indústrias começaram a oferecer esses espaços, portanto, a Educação Infantil começou a crescer basicamente na esfera privada.

Canavieira (2012) resume as concepções de criança e educação dos modelos médico-higienista e assistencialista.

[...] o modelo **médico-higienista**, que prescrevia a assepsia da escola; o isolamento das crianças uma das outras, com vistas a evitar doenças infectocontagiosas, piolhos, dermatites, entre outros; uma dieta nutricional pouco atrativa a qualquer paladar; o controle dos corpos para evitar quaisquer formas de risco à saúde. Tem-se, então, uma ênfase ao cuidado, um entendimento de criança como um ser incapaz, apenas um corpo em desenvolvimento, e a infância com um **vir a ser**. O modelo assistencialista de educação destinado às crianças de 0 a 6 anos de idade, fundamentado na filantropia, na concepção compensatória da pobreza e demais mazelas sociais, agrega os ideais da educação moral-cristã e os preceitos médicos para educação das crianças pequenas. Ou seja, em todos estes modelos, a interação entre as crianças é negada em prol de uma educação disciplinar, coercitiva, para subserviência e submissão (CANAVIEIRA, 2012, p. 34, grifos no original).

Nessa concepção, a criança é considerada inacabada, um ser que não é, mas virá a ser, ou seja, um devir, um sujeito passivo. A infância é vista, então, como um momento de passagem, em que o indivíduo se tornará um cidadão. Desse modo, a criança é vista como uma sementinha, e o professor, a ama de leite, o cuidador, o médico, o psicólogo, ou quem for que atue diretamente com a criança, é como um jardineiro que deve cuidar e prover suas necessidades básicas, para que essa se desenvolva e torne-se, então, uma pessoa, uma cidadã. Também existe, por essa visão de devir, uma educação vinculada estritamente com o cuidado e a provisão, pautados por ações moralizadoras, disciplinares e coercitivas, advindas de

métodos escolares como o *RatioStudiorum*²⁹, em que se nega a interação entre as crianças.

Para além dessas instituições de guarda de crianças abandonadas, e das instituições privadas nos seios das fábricas e empresas, começa a emergir uma maior discussão a respeito do sentimento de infância, suas especificidades. A partir da pressão causada pelas discussões políticas sobre o papel das instituições e do Estado frente à infância e à educação da criança pequena, “[...] vai constituindo-se uma nova significação na organização social que estabelece uma política de proteção à infância [...]”, e “[...] as propostas para a infância passam a ser consideradas modernas e científicas” (STEMMER, 2012, p. 11).

O nome dado às escolas de educação infantil revela uma diferenciação social. As nomenclaturas **creche** e **jardim de infância**, ou **escolinha**, são marcados por questão conceitual, em que as creches e escolas maternas eram destinadas às crianças pobres e desfavorecidas, sendo instituições, muitas vezes, precarizadas e carregadas de preconceitos; já as chamadas escolinhas ou jardins de infância, seriam destinadas às crianças com melhor posição socioeconômica, proclamando melhores oportunidades ao desenvolvimento dessas crianças.

Stemmer (2012) afirma que o jardim de infância, criado por Friedrich Fröebel, foi referência educacional para as escolas infantis, porém no Brasil a criação desses espaços esteve restrita a poucas unidades que atendiam basicamente a classe dominante nacional.

²⁹ Método educativo-pedagógico criado pelos padres-educadores da companhia de Jesus, advindos das ideias da filosofia da educação escolástica, pautado por uma concepção tradicional de educação que buscava garantir a ordem e a disciplina. “O *RatioStudiorum* não era um tratado sistematizado de pedagogia, mas sim uma coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas aulas. Portanto, era um manual prático e sistematizado que apresentava ao professor a metodologia de ensino a ser utilizada em suas aulas” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 180).

A partir da segunda metade do século XIX, o quadro das instituições destinadas à primeira infância era formado basicamente da creche e do jardim de infância ao lado de outras modalidades educacionais, que foram absorvidas como modelos em diferentes países. No Brasil, por exemplo, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico [...] (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 81).

Paschoal e Machado (2009) afirmam que a creche se configurava com caráter assistencialista. Stemmer (2012) compreende o jardim de infância seu oposto, constituído por caráter e referência educacional. Ambas afirmações permitem-nos considerar o surgimento da escola infantil em um caráter dualista, no qual as creches (modelo estritamente assistencialista) eram destinadas à população socialmente desfavorecida, aos filhos da classe trabalhadora, conquanto que o jardim de infância destinava-se às classes abastadas, ou seja, aos filhos da classe dominante brasileira.

Ainda a respeito das designações de instituições de educação infantil, fica claro que não se trata apenas de uma questão de nomenclatura.

A disparidade dos termos para se referir à educação infantil vai além dos simples rótulos, implica diferenciação tanto dos objetivos e práticas pedagógicas, quanto das modalidades de prestação desses serviços. Essa questão não é puramente conceitual e teórica, ela está vinculada, entre outras coisas, às responsabilidades institucionais e políticas públicas dirigidas à educação infantil (STEMMER, 2012, p. 21).

Com a CF/1988, começa-se a trilhar um novo caminho para a Educação Infantil, pois o texto legal define a oferta de creche e pré-escola como função das pastas de educação. Define, também, como dever do Estado assegurar o atendimento educacional às crianças pequenas. A Educação Infantil passa a ser direito da criança. De acordo com o artigo 208, inciso IV, “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Após a CF/1988, várias importantes leis e publicações oficiais foram lançadas. Em 1990, foi instituído o ECA, Lei Federal n. 8.069/1990, marco normativo de grande relevância e referência da política nacional para a infância e para a adolescência brasileira, pois compreende a especificidade da criança, reconhecendo a criança e o adolescente como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, que precisam ser protegidas, afirmando-as como sujeito de direitos.

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal n. 9.394/1996, que reafirma as conquistas presentes na CF/1988, e impulsiona novas ações no tocante à Educação Infantil e à infância.

O texto da LDBEN define que a educação para as crianças pequenas deverá acontecer em creches (para crianças de três meses a três anos e onze meses), e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos³⁰. Além disso, a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica, composta, de acordo com o artigo 21, por Educação Infantil, Ensino

³⁰ A Lei Federal n. 12.796/2013, alterou a LDBEN/1996, estabelecendo, dentre outras coisas, que a Educação Infantil passa a contemplar a idade de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, ou seja, tem duração máxima de 5 (cinco) anos. Bem como, define que a Educação Básica é obrigatória para a idade os 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, fazendo parte dela a Pré-Escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Fundamental e Ensino Médio. Sendo sua oferta responsabilidade dos municípios, tendo os estados e a União os papéis de supervisão e complementação, quando necessário.

Merece destaque, ainda no campo legal, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n.5/2009), As DCNEI concebem a criança como **centro do planejamento curricular**, sendo entendida, de acordo com o artigo 4.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Em seu artigo 9, as DCNEI definem que, nos espaços formais de Educação Infantil, as práticas pedagógicas serão guiadas pelas “interações e brincadeiras”, eixos norteadores desse nível de ensino. Trazem a definição do que é espaço escolar formal de Educação Infantil, de acordo com o artigo 5.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam **como espaços institucionais não domésticos** que constituem **estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças** de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, grifos nossos).

As mesmas DCNEI são as que garantem, no campo legal (artigo 8), a possibilidade de organização das propostas pedagógicas de forma diferenciada para os povos do campo (crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta) e indígenas, de modo a reconhecer seu modo de vida, respeitar sua cultura e flexibilizar o que for necessário na organização do trabalho e currículo escolar.

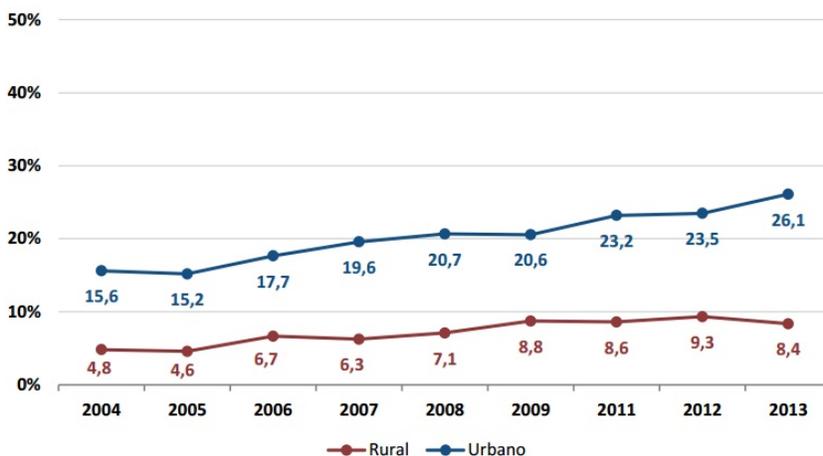
Além das DCNEI, outras normativas compõem um arcabouço legal importante para a Educação do Campo, que foi reconhecida como modalidade específica de educação pela Resolução CNE/CEB n. 4/2010, que também define a identidade da escola do campo. Compõe o arcabouço legal da educação do campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.1/2002) e as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB n.2/2008). Mas fica evidente o descumprimento, ao menos em parte, do que apregoam essas normativas.

Mesmo com as conquistas das Diretrizes da Educação do Campo, a realidade das crianças pequenas é quase que invisível no que se refere à implantação das políticas públicas para a educação infantil em nosso país, ou seja, isso não garantiu o acesso, permanência e qualidade da educação infantil do campo (ROSSETTO, 2016, p. 79).

No que se refere ao panorama de atendimento da Educação Infantil no campo, é possível perceber uma considerável diferença entre campo e cidade no que se refere à frequência a escola infantil, e essa

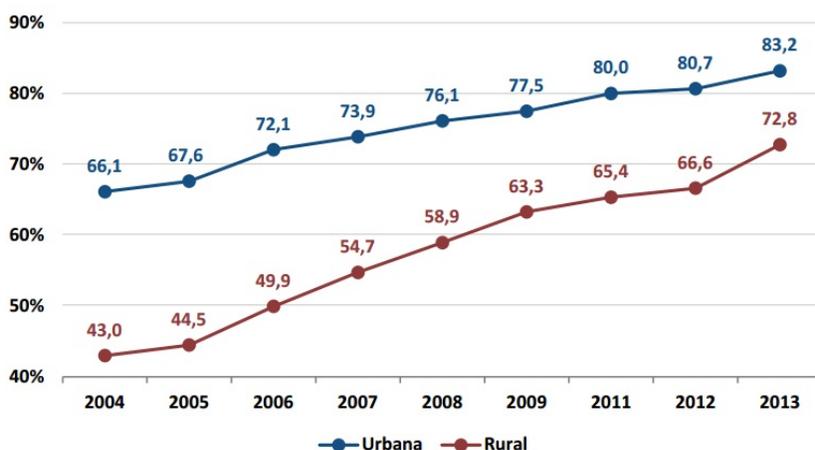
diferença aumenta no seguimento creche, em relação à pré-escola. Como se pode observar nos gráficos a seguir.

Gráfico 1- Percentual da população brasileira de 0 a 3 anos que frequentava escola, por localização da residência.



Fonte: Brasil (2015, p. 31).

Gráfico 2- Percentual da população brasileira de 4 a 5 anos que frequentava escola, por localização da residência.

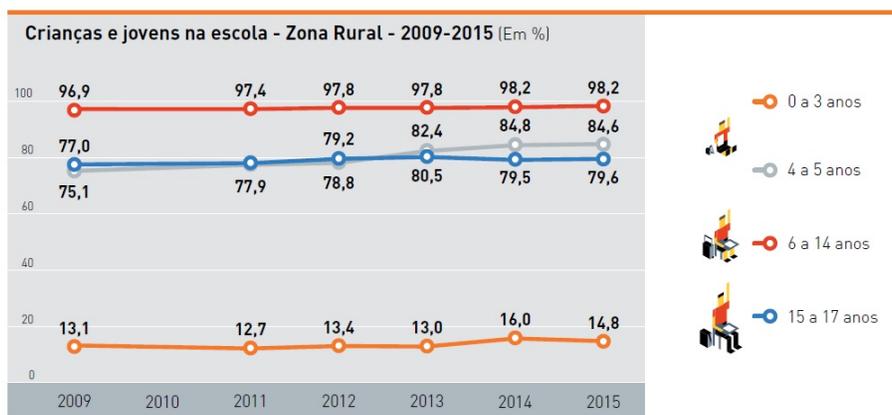


Fonte: Brasil (2015, p. 27).

A Educação Infantil, como se pode perceber, ainda está muito longe de ser universalizada. No que se refere ao acesso à creche, os números pioram, pois a maior parte da população com idade entre 0 e 3 anos está fora da escola, independentemente do local de residência. Os números ficam mais alarmantes quando revelam a diferença histórica, que permanece a cada ano, entre o percentual da população rural e urbana que frequenta a Educação Infantil, independente do seguimento (creche ou pré-escola).

Dados mais recentes retirados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2017), seguem no Gráfico 3, demonstrando que o cenário de atendimento em número de matrículas na Educação Infantil no campo pouco se alterou. Além disso, não constam dados a respeito da Educação Infantil do Campo nos Anuários organizados pelas mesmas fontes nos anos subsequentes ao de 2017, a saber, ano do 2018 e de 2019.

Gráfico 3- Percentual de crianças e jovens nas escolas de área rural, por ano e faixa etária.



Fonte: Cruz e Monteiro (2017, p. 38).

Direcionando o olhar para a etapa da Educação Infantil, percebe-se que os percentuais de crianças em idade escolar ainda são baixos e revelam grande disparidade entre o seguimento creche e pré-escola. Em 2015, ainda estavam fora da pré-escola 15,4% da população de área rural com idade de 4 a 5 anos, já no seguimento creche se percebe o número assustador de 85,2% da população de 0 a 3 anos. O crescimento no número de matrículas para a Educação Infantil não é constante, variando, mesmo que pouco, sobretudo no seguimento creche. Também, ao observar o cenário apresentado no gráfico, a respeito da Educação Infantil, considerando a diferença nos anos de 2014 e de 2015, percebe-se que houve uma queda no número de crianças na escola em ambos os seguimentos.

A Educação Infantil carrega consigo marcas de exclusão, de preconceito, de negligência, desde sua origem, e essas marcas permanecem ao longo do tempo, muito embora haja o esforço, ao menos do ponto de vista legal, para superá-las. Em linhas gerais, “[...] o perfil predominante

das crianças que frequentam a Educação Infantil brasileira pode ser definido como crianças brancas, moradoras de região urbana e economicamente favorecidas, com maior participação à pré-escola do que em creches” (BARCELLOS; TORRES, 2017, p. 91).

Pode-se afirmar que no Brasil não temos a concretização de propostas educacionais direcionadas às crianças do campo por parte do poder público. Entretanto, podemos considerar que existem algumas alternativas promovidas pela sociedade civil organizada que estão sendo efetivadas, dentre elas, as Cirandas Infantis concebidas pelo MST. As Cirandas são as únicas propostas de Educação Infantil do Campo no Brasil consolidadas nos últimos quinze anos. Neste sentido, mesmo que a proposta do MST tenha seus limites e desafios, ela representa na atualidade um avanço na efetivação do direito à educação aos sujeitos do campo, inclusive às crianças. Cabe salientar mais uma vez que, o MST é um dos movimentos sociais brasileiros que mais se destaca pela luta na garantia dos direitos dos sujeitos do campo (DALMAZ; SCARMOCIN, 2012, p. 12).

Rossetto (2016) defende cinco pontos importantes para se pensar a Educação Infantil do Campo. Para a autora, pensar essa modalidade de ensino significa (i) pensar a reforma agrária, a agricultura camponesa, a produção agroecológica; “[...] pensar a criança do campo significa pensar um projeto de desenvolvimento do campo, ou seja, pensar a criança na sua totalidade”; (ii) “[...] pensar um projeto de educação com os sujeitos sociais do campo”; (iii) “[...] pensar os sujeitos do campo desde o vínculo com a luta [...]”; (iv) “[...] pensar o campo como lugar de vida [...]” e, por fim, (v) “[...] pensar as diversas formas de vivenciar esse tempo de vida [infância] no campo” (ROSSETTO, 2016, p. 83-84).

Em meio à realidade do Brasil, de Educação Infantil e de Educação Infantil do Campo, o MST busca intervir e construir sua proposta pedagógica e sua pedagogia. Não se trata de transpor a perspectiva urbana de Educação Infantil para o campo, mas de pensar e de respeitar as crianças do campo como sujeitos de uma educação diferente, e as crianças do MST, como sujeitos de luta, de vida em movimento.

Princípios da educação no MST

A pedagogia do MST é a forma por meio da qual o Movimento busca formar o Sem Terra, valendo-se da proposta de *enraizamento* em uma coletividade organizada com projeto de futuro.

Por algum tempo, discutiu-se o que seria e como se daria a experiência educativa no MST. A história demonstrou que o Movimento organiza a educação de uma forma particular, utilizando matrizes pedagógicas e seguindo princípios filosóficos e pedagógicos, a novidade maior está no movimento do Movimento, na prática viva que acontece nas escolas e cursos, uma pedagogia não estanque, que ao mesmo tempo segue lutando pela construção de um projeto popular de educação.

Desde 2001 o Movimento afirma ter mais do que uma proposta pedagógica, uma pedagogia.

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome **Sem Terra** e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio **movimento**. É para esta pedagogia, para este movimento pedagógico que precisamos olhar para compreender e fazer avançar nossas

experiências de educação e de escola (MST, 2001, p. 19, grifos no original).

O MST busca deixar claro que **não inventou** as matrizes pedagógicas, mas em sua pedagogia “em vez de assumir ou se ‘filiar’ a uma delas, o MST acaba pondo todas elas **em movimento**, e deixando que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas, num momento ou outro” (MST, 1999b, p. 7, grifos no original).

[...] queremos chamar a atenção para o fato de que o MST é um movimento social constituído por componentes sociais e culturais heterodoxos cuja convivência não se dá sem a presença de tensões dos mais variados tipos e níveis. Em consonância com essa realidade, as matrizes educacionais, longe de serem cristalizadas, encontram-se sujeitas à dinâmica do MST e, portanto, permanentemente sujeitas à mudança (DAL RI, 2004, p. 185).

As matrizes pedagógicas em que o MST (1999b) se apoia são (a) **pedagogia da luta social**, o movimento da luta como possibilidade de aprendizado; (b) **pedagogia da organização coletiva**, a raiz que brota da coletividade, floresce em cooperação, o sentimento de família, de solidarização, de entender-se como sujeito coletivo, mudança de valores da cultura individualista para a vida cooperativa, coletiva; (c) **pedagogia da terra** vem da compreensão de que a terra é mãe e, portanto, geradora de vida, as pessoas enquanto filhos, também são terra. Na terra se vive, trabalha, produz e morre; (d) **pedagogia do trabalho e da produção**, o trabalho é valor fundamental que garante a vida, humaniza e identifica o homem. A educação dos Sem Terra deve (re)construir o vínculo com o

trabalho como fonte de humanização com novas relações de trabalho, produção e apropriação; (e) **pedagogia da cultura**, o jeito de ser e de viver do Sem Terra, compreender e orgulhar-se da sua forma de vida, marca essa pedagogia o uso dos símbolos e as relações culturais; (f) **pedagogia da escolha**, segundo a qual todos precisam fazer escolhas durante toda a vida, e a escolha é feita movida por valores que são frutos da construção individual e coletiva; (g) **pedagogia da história** auxilia no cultivo a memória, a memória coletiva, a mística, seus sentidos, e se compreender parte e fruto da história é fundamental para a construção da identidade Sem Terra; (h) **pedagogia da alternância** mantém as raízes, integrando o educando com a escola, família e comunidade.

Quanto aos princípios para o Movimento estão para a ideia de começo, de base, ponto de partida. Os princípios ao mesmo tempo não são só sugestões, e nem são apenas normas deliberadas. Eles são bases, pontos de partida, subsídios, que clareiam convicções e valores que devem nortear ações. Permitem a realização dialética da proposta formativa e as diferentes escolas do Movimento, cada qual em seu espaço geográfico (estado, cidade, acampamento ou assentamento), em seus contextos histórico, social e econômico, tem como ponto de partida os mesmos objetivos e os mesmos princípios e, nas suas possibilidades e contradições, vão construindo novas sínteses.

Os princípios do MST organizam-se da seguinte forma: (i) princípios filosóficos, aqueles que remetem à visão de mundo, de pessoa e sociedade; e (ii) princípios pedagógicos que remetem ao modo de fazer e pensar a educação para consolidar os princípios filosóficos.

São cinco os princípios filosóficos do Movimento (MST, 1996). O primeiro é a **educação para transformação social**, com o caráter pedagógico e político que o MST assume é de uma educação para transformar as bases da sociedade para a construção de novas relações

sociais, um projeto humanista e socialista, por meio de uma educação de classe, massiva, orgânica ao MST, voltada para a ação e aberta ao mundo e ao novo.

A **educação para o trabalho e a cooperação**, segundo princípio, trata da forma como pensar e como questionar as relações de trabalho atuais e considerar a luta pela reforma agrária no campo e a construção de novas relações de trabalho e produção no campo e na cidade, dando respostas aos problemas dos acampamentos e assentamentos e à vida como um todo por meio da cooperação, da organização coletiva.

O terceiro princípio, o da **educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana**, propõe uma educação pautada pela formação omnilateral, ou seja, das várias dimensões da pessoa humana, educação politécnica oposta à divisão do trabalho intelectual e manual. Formar em todas as esferas da vida humana. Nesse sentido, para o MST, significam: formação política-ideológica, técnico-profissional, do caráter ou moral, cultura e estética, afetiva e religiosa.

Educação com/para valores humanistas e socialistas, o quarto princípio, na educação do novo homem e nova mulher, o Movimento propõe o cultivo de valores assentados no centro do processo de (trans)formação da pessoa humana. Valores como: companheirismo, solidariedade, busca da igualdade, direção coletiva, e divisão de tarefas, planejamento, respeito, disciplina no trabalho, estudo e militância, construção do ser coletivo, sensibilidade e respeito ao meio ambiente, sacrifícios pelo bem coletivo, cultivo do afeto e do sonho.

Por fim, a **educação como um processo permanente de formação e transformação humana**, o ser humano, enquanto ser em movimento, tem sempre a capacidade de se transformar, e a educação é um processo permanente e diretamente vinculado a sua formação e transformação.

Os princípios pedagógicos da educação no MST (1996) são (i) relação entre teoria e prática; (ii) combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; (iii) a realidade como base da produção do conhecimento; (iv) conteúdos formativos socialmente úteis; (v) educação para o trabalho e pelo trabalho; (vi) vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; (vii) vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; (viii) vínculo orgânico entre educação e cultura; (ix) gestão democrática; (x) auto-organização dos estudantes; (xi) criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores; (xii) atitude e habilidades de pesquisa; e, por fim, (xiii) combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Embora objetivem dar o mesmo tom para a educação no MST, os princípios por si só não garantem que sejam cumpridos os objetivos da educação do Movimento. Embora para a pedagogia do MST educação seja mais do que escola, o Movimento não nega sua importância.

Nesse sentido, não são poucos os relatos que se pode ler nos relatórios de pesquisa que subsidiam nosso texto, a respeito da dificuldade de criação das escolas, e da organização das existentes. No caso mais específico de nossa pesquisa, percebemos que muitos dos acampamentos e, também, dos assentamentos ainda não contam com Ciranda Infantil, ou ainda, vezes que essa é organizada de forma precária, onde sobra um lugar, ou embaixo de uma árvore, ou no barracão quando não está sendo utilizado. Ela também nem sempre segue um calendário fixo e muitas vezes dependem do auxílio ou da iniciativa e proatividade de pessoas e instituições fora do MST.

Moraes (2010) relata que, no assentamento localizado em um distrito de Belém (PA), não existe Ciranda Infantil. As atividades educativas do movimento ficam restritas aos Encontros dos Sem Terrinha,

geralmente no mês de outubro e das cirandas itinerantes nos eventos promovidos pelo Movimento.

Freitas (2015) relata que, no pré-assentamento localizado na cidade de Limeira (SP), os educadores e educadoras da cirandas são voluntários de um projeto de extensão ligado a UNICAMP, o “coletivo Universidade Popular”.

[...] não existe um espaço físico das crianças onde se possa realizar as atividades da Ciranda Infantil. A falta desse lugar específico faz com que o grupo de educadoras e educadores pensem a pedagogia a partir dessa condição concreta que a área do pré-assentamento oferece. Nesse sentido, a sombra do barracão ou a sombra da árvore, a **mina** d'água, o viveiro de mudas, a casa de alguma criança, a **escolinha** ou algum barraco de madeira e lona abandonado tornam-se o **espaço** da Ciranda Infantil (FREITAS, 2015, p. 92, grifos no original).

Para Freitas (2015), a falta de um local específico de referência para as crianças gera limites ao trabalho, pois, por exemplo, elas não criam um vínculo de identidade com um lugar específico como propriamente delas, em contrapartida, a falta desse espaço provoca os educadores a pensarem possibilidades e espaços para as atividades.

Embora as dificuldades e as contradições, é inegável que os princípios são importantes elos de organização da pedagogia do MST. Analisando os princípios filosóficos e educacionais, bem como as matrizes pedagógicas do Movimento, Méliga (2014) sistematizou quatro aspectos que considera fundamentais para compreender as concepções de educação e de escola do 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 (MÉLIGA, 2014, p. 42).

Nesse sentido, no seio desse movimento social, a educação é muito mais ampla do que o processo de escolarização. No MST, a educação engloba o processo de formação da subjetividade da luta, a compreensão do mundo pelos olhos da classe trabalhadora e camponesa, a constituição de um nome próprio, de uma coletividade, o ser Sem Terra. No MST “[...] 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 [...]” (MÉLIGA, 2014, p. 38). Esse processo de formação e educação é feito pelo movimento do Movimento que permite o novo e o sonho, busca formar omnilateralmente seus integrantes, vinculando organicamente a educação com a cultura, o trabalho, a formação política, os processos econômicos e a auto-organização.

Os elementos da pedagogia do Movimento misturam-se e acontecem, ao mesmo tempo, no cotidiano da vida e luta coletiva. A luta, por exemplo, torna-se importante fator educativo, com a luta social o Sem Terra e o Sem Terrinha aprende a lidar com conflitos, soluções para as necessidades, buscando superá-los de forma consciente para si e para a coletividade. A educação pela história e pela cultura enraíza o Sem Terra, traz unidade, coesão, identificação para a coletividade.

A auto-organização, necessária na vida coletiva, tem como elementos básicos, “[...] 1) habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de

abraçar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade organizativa” (PISTRAK, 2013, p. 121). Para Dal Ri (2004)

[...] o acampamento e o assentamento são as mais importantes **escolas de organização coletiva do trabalho, descentralização político-administrativa e autogestão** com base em democracia direta estruturada no papel protagonista dos trabalhadores (DAL RI, 2004, p. 179, grifos no original).

Contudo, a estrutura da organização coletiva do trabalho tem uma matriz mais ampla e avançada que é o modelo cooperativo, segundo expresso pelas CPAs. A educação na concepção do MST deve ser organicamente vinculada ao trabalho. Essa preposição tem origem em Marx e Engels, além deles, algumas das fontes para essa concepção foram os educadores soviéticos. Dentre eles, Pistrak (2011) defende essa ideia de vinculação orgânica de educação e trabalho ao criticar os métodos que se realizavam até aquele momento, pois tratavam o trabalho de forma abstrata e separada da realidade, muitas vezes de forma isolada em uma disciplina.

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas, sim, de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças (PISTRAK, 2011, p. 39).

O trabalho precisa vincular-se à realidade, à vida, não ser abstrato, mas, sim, ser socialmente útil. Na educação, há a relação direta do trabalho com a ciência e por elas (relação dialética entre teoria e prática), chega-se à

síntese, a própria prática social. Nesse sentido, o autor resume a relação objetiva de trabalho, escola e ciência.

[...] definiremos o trabalho como uma participação ativa na construção social, no interior e fora da escola, e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente essa atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe.[...] O principal é que o trabalho e os conhecimentos científicos tenham o mesmo objetivo. [...] (PISTRAK, 2011, p. 91).

Pensando no objetivo comum da luta por melhores condições de vida e existência dos Sem Terra, o Movimento desenvolveu no decorrer da luta, sempre atento a suas crianças e a sua proposta de formação para elas, que, embora no início tenha ocorrido de maneira improvisada para que as mães Sem Terra pudessem inserir-se mais ativamente na luta e na produção e sem uma preocupação educativa ou formativa específica, foi sendo estudada e organizada ao longo da história do Movimento. Em pouco tempo, a proposta toma corpo e consciência da importância de olhar para a criança como sujeito inserido em um contexto social específico, de considerá-la sujeito histórico, de luta e produtor de cultura.

Ciranda Infantil como proposta educativa e formativa dos Sem Terrinha

Da necessidade de compartilhar com as famílias Sem Terra o cuidado e a educação dos seus filhos, o Movimento começa suas discussões sobre a Educação Infantil. Ideias como formar política e coletivamente aquelas crianças com suas famílias, assegurar o direito à Educação Infantil,

garantir espaços próprios para as crianças, são coisas que o MST enquanto o grande educador do povo Sem Terra não poderia deixar para trás.

As discussões sobre o atendimento à criança surgem das necessidades objetivas. Para o Movimento, “[...] nos assentamentos, a participação das mulheres na produção, através das cooperativas e associações, do trabalho coletivo, e no conjunto do MST, a participação das mulheres na militância, nos cursos e encontros de formação, nas reuniões e nas lutas [...]” (MST, 2004, p. 23) são importantes marcos da necessidade de um espaço próprio para as crianças, pois, até ali, ainda estava muito presente o costume de que os filhos pequenos ficassem em casa sob a responsabilidade da mãe, enquanto o pai seria o responsável pelo trabalho e sustento do lar.

Ao mesmo tempo em que a mulher por necessidade objetiva de ir para a produção e para a vontade própria de ser politicamente mais ativa, as crianças, como já vimos anteriormente, nunca foram passivas no Movimento e mais do que nunca começam a demonstrar a necessidade de um espaço próprio para a organização e educação da infância no movimento.

Percebe-se, portanto, que a emancipação, a educação e o olhar para as crianças, começam junto com a luta pelo espaço da mulher. Esse fato congrega uma similaridade com a história geral da educação na constituição de espaços de cuidados para as crianças, as creches.

Assim, é a participação das mulheres na produção de alimentos que cria a necessidade de viabilizar um espaço próprio para as crianças. É importante salientar que, nesse período, a centralidade do debate nas cooperativas não eram as crianças e nem as mulheres, mas o debate econômico, ou seja, a necessidade de integrar o trabalho das mulheres

nas cooperativas, as quais reivindicaram a necessidade de “creches” (ROSSETTO, 2016, p. 46).

Na década de 1990, era o momento histórico, para o MST, a fim de construir coletivamente sua estrutura e organicidade. Existia no Movimento a preocupação com as crianças, mas não era um ponto central. “Em algumas cooperativas podia-se perceber essa questão, até pelo espaço que era reservado para a creche, sempre o que sobrava, ou seja, o que não servia para por nada [...]” (ROSSETTO, 2016, p. 48). Embora com espaço improvisado, as educadoras e as mães faziam um bom improviso, tornando o espaço mais agradável, usando espaços como pracinhas e sombras de árvores, além disso, embora as dificuldades, os debates sobre os objetivos desse espaço e do trabalho com a infância já começaram a acontecer e os educadores já tinham como fim, a coletividade (ROSSETTO, 2016).

No MST, as primeiras experiências ocorreram nas creches permanentes de Cooperativas de Produção no Ceará, em 1996, quando da criação da primeira creche itinerante, que acabou por impulsionar discussões sobre a temática no âmbito do Setor Nacional de Educação que, por sua vez, começou a se organizar com debates, oficinas, cursos de formação, criando um coletivo para pensar a Educação Infantil no Movimento. Partindo desse coletivo e da própria ação do Setor de Educação Nacional em pensar a Educação do Sem Terrinha de forma totalizante, desenvolveu-se a proposta que hoje é chamada de Ciranda Infantil.

O nome creche, ainda hoje, carrega um significado pejorativo, mesmo que, oficialmente, a legislação nacional defina essa nomenclatura (creche) para o seguimento de atendimento educacional para crianças até 3 (três) anos de idade. Carrega as marcas de uma concepção de infância que via a criança como uma “sementinha”, um *vir a ser* adulto, e de uma

instituição que se configurava como um espaço apenas de guarda e proteção dessas crianças.

No MST, Ciranda Infantil foi o nome gestado e escolhido na coletividade para o espaço específico das crianças e da infância no Movimento. A escolha do nome leva em conta sua representatividade para a cultura popular brasileira, vinculada às danças, às brincadeiras, à cooperação e à coletividade do que é ser criança.

O trabalho com essa nova frente foi decidido pelo MST (2004) tendo como principais desafios: (i) ampliar a discussão sobre a educação familiar, educação coletiva, e sobre as Cirandas Infantis; (ii) lutar por políticas públicas para uma Educação Infantil do Campo e (iii) contra a exploração do trabalho infantil.

Desenvolvendo ações a fim de avançar em seus desafios, o Movimento desenvolveu um trabalho de formação de base com a discussão da infância e da Criança Sem Terrinha. Promoveu eventos como o Encontro Nacional dos Educadores e das Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), Congressos Nacionais e encontros regionalizados, bem como eventos e mobilizações infantis, que buscaram articular e mobilizar crianças, pais, mães, educadores e educadoras e o Movimento como um todo para a importância de olhar a criança e a especificidade da criança Sem Terrinha. Os diferentes assentamentos foram organizando-se e o número de Cirandas Permanentes foi crescendo consideravelmente, bem como as Cirandas Itinerantes nos acampamentos e nos eventos.

Segundo o próprio MST (2004), foi após o IV Congresso Nacional em 2000, que se impulsionou a multiplicação e valorização das Cirandas. A Ciranda Infantil Itinerante organizada naquele Congresso Nacional atendeu 320 crianças e foi organizada com intencionalidade pedagógica, tornando-se um marco na organização das Cirandas.

Desencadearam, então, discussões como a de preparação e formação de educadores e educadoras infantis, a necessidade de socialização de práticas de implementação das Cirandas Permanentes ou Itinerantes, elaboração de materiais pedagógicos, compreensão da educação coletiva, e a própria compreensão da Ciranda como um espaço de educação das crianças.

Rossetto (2016) afirma que, logo que foi formada a frente de Educação Infantil, o MST

[...] organizou a ida das pessoas que compunham essa Frente a Cuba, para conhecerem a experiência de educação infantil daquele país. A prática pedagógica de Cuba foi uma das inspirações para o início do trabalho com as crianças no setor de educação, em muitos estados, antes de definir como se chamariam esses espaços que chegaram a ser denominados de “Círculos Infantis”, inspirados na experiência cubana (ROSSETTO, 2016, p. 49).

Os Círculos Infantis Cubanos: fonte de inspiração e ponto de partida para uma pedagogia própria.

Apresentamos, nesta seção, de forma breve, um pouco da proposta de *los Círculos Infantiles*, ou em português, dos Círculos Infantis cubanos que se tornaram fonte de inspiração para a pedagogia do MST para o trabalho com as crianças Sem Terrinha.

A Educação Infantil, assim como no Brasil, é a primeira etapa do sistema de educação cubano. Essa etapa considera as crianças desde a mais tenra idade até os 6 anos. Com algumas diferenças a respeito da Educação Infantil brasileira, a proposta cubana de educação complementa a brasileira, em faces diferentes de uma mesma proposta.

A proposta formal de educação infantil em Cuba são os Círculos Infantis. Contudo, devido a uma série de problemas e de dificuldades históricas, o país busca alternativas para desenvolver da melhor forma possível e dentro de suas possibilidades, sua proposta educativa. Nesse sentido, foi criado o programa social de atendimento educativo, *Educa a tu Hijo*. Essa segunda proposta enquadra-se como não formal e parte do pressuposto da importância da indissociabilidade da família, enquanto membro educativo e da escola junto a uma equipe multidisciplinar, como auxiliares e como qualificadoras dessa educação.

Ainda nesse sentido, percebe-se em Cuba uma *não* diferença entre o formal e o não formal (ou não institucional), pois se complementam e configuram-se como uma mesma etapa do sistema educacional estatal cubano. Ser formal ou não (não institucional) é um mero detalhe na educação infantil cubana, uma vez que as duas vias se juntam e formam as crianças de acordo com os mesmos princípios educativos, embora com suas diferenças de organização, compreenda uma mesma etapa de um mesmo sistema de educação.

Convém ressaltar que a Educação Pré-escolar, primeira etapa do sistema educacional cubano, não tem caráter obrigatório, e pode ser oferecida por duas vias: institucional, que são organizações jurídicas mantidas pelo Estado e oferecidas gratuitamente para a população, chamadas de Círculos Infantis; e não institucional, ofertada pelo do **Programa Social de Atendimento Educativo *Educa a tu hijo***. Estas duas formas são orientadas pela mesma proposta pedagógica para o desenvolvimento da criança. Seguem, também, os pressupostos filosóficos marxistas e martianos, que têm como objetivo principal o desenvolvimento integral da personalidade da criança, desde os seus primeiros anos de vida, seja pela via institucional ou não, respeitando as características dessas idades, na concepção proposta por L. S. Vigotski (UMBELINO, 2014, p. 146-147, grifos no original).

Os Círculos Infantis surgem em Cuba no momento pós revolução em um cenário de escasso atendimento às crianças. O serviço de atendimento às crianças que, além de muito caro e seletivo, compreendia-se, naquele momento, como um serviço de pouca qualidade e acabava por alcançar somente os filhos de uma pequena parte da classe dominante e política do país. Em 1960, sob o comando de Fidel Castro, aumentam-se os debates a respeito dos temas levantados por movimentos feministas, dentre eles, a luta das mulheres por um lugar para deixar seus filhos enquanto trabalhavam, ao mesmo tempo, que se desenvolvia a ideia de que esses espaços precisavam ser verdadeiros lugares de cuidado e de educação das crianças, bem como, uma maior preocupação com a formação das pessoas que atuavam diretamente com esse público (FRANCO GARCÍA, 2017).

O surgimento dos Círculos Infantis é marcado, portanto, por um objetivo bem determinado que era o de “[...] desarrollar al máximo las potencialidades de los niños de edad preescolar (de cero a 6 años) y a la vez, brindar protección y cuidado a hijas e hijos de las madres que en aquellos momentos se incorporaban al trabajo” (FRANCO GARCÍA, 2017, p. 118).

O movimento feminista é quem recebe a tarefa de organizar a educação das crianças pequenas, com grande apoio e entusiasmo de Fidel Castro que defendia os Círculos Infantis e a educação da infância como de suma importância para um país que quer se desenvolver pautado por valores.

A partir de 1961, as instituições de educação pré-escolar começam a se reestruturar de acordo com os pressupostos do Governo Revolucionário. Nesse ano a Federação das Mulheres Cubanas, sob a direção de Vilma Espín, recebe a tarefa de organizar instituições para o

atendimento às crianças, filhas de mulheres trabalhadoras. Essa medida resulta no surgimento dos primeiros Círculos Infantis, destinados a atender crianças a partir de 45 dias de nascido, até os seis anos de idade, a partir de uma compreensão de educação integral para o desenvolvimento humano. No mesmo período, acontece a reorganização das antigas creches, adequando-se ao novo modelo de educação para crianças (UMBELINO, 2014, p. 140).

O programa social de atendimento educativo, *Educa a tu Hijo*, surge da necessidade de ampliação da educação das crianças pequenas pobres e das dificuldades para a construção e para a ampliação de escolas (Círculos Infantis), sobretudo em lugares distantes ou mais pobres.

O programa pretende seguir as mesmas orientações e os mesmos pressupostos educativos dos Círculos Infantis, portanto, traz a mesma concepção de criança e educação, porém, tendo a família e a comunidade como principais educadores, a fim de dar subsídio as famílias e a comunidade um grupo interdisciplinar de profissionais atuarão direta e indiretamente na educação da comunidade, dos pais e das crianças.

Al propio tiempo, por necesidades de nuestra sociedad y dificultades económicas del país, se concibió Programa Social de Atención Educativa, “Educa a tu Hijo”, con un carácter intersectorial, comunitario y la participación decisiva de la familia, que tuvo como propósito primordial lograr el máximo desarrollo integral posible en los niños y niñas de 0 a 6 años que no asistían a los círculos infantiles. Como resultado, se confeccionó una colección de folletos cuya efectividad fue investigada de forma experimental, lo cual demostró el efecto positivo de esta intervención en el desarrollo integral de los niños y niñas que lo recibieron, independientemente de las zonas donde residían (urbanas, urbano-marginales, rurales y de montaña), así como las posibilidades de su aplicación por las familias en las condiciones del

hogar, al elevarse paulatinamente su nivel de cultura psicológica y pedagógica (FRANCO GARCÍA, 2017, p. 121).

O atendimento nos Círculos Infantis é ofertado atualmente a crianças de a partir de 1 ano de idade, e organizado por grupos de acordo com a idade. O grupo de crianças de 0 a 1 ano de idade é atendido pela via não institucional, em decorrência da legislação nacional cubana que garante o direito ao afastamento da mulher mãe no primeiro ano de vida da criança.

Nesse sentido, de acordo com Franco García (2017, p. 119), os grupos ou ciclos de crianças são organizados da seguinte forma: (i) *lactantes*, de 45 dias a 12-14 meses³¹, (ii) *parvulitos*, de 12-14 meses a 2 anos e meio, (iii) *párvulos*, de 2 anos e meio a 4 anos, e, por fim, (iv) *pré-escolares*, de 4 a 5 anos.

Sobre a organização da instituição, possui um professor eleito pelos pares para a função de diretor. O diretor é responsável por organizar a administração coletiva do Círculo Infantil por meio da criação de um Conselho diretor. Desse conselho, participam “[...] direção, administração, representante dos pais, representante da comunidade, e também uma médica e duas enfermeiras, que trabalham diariamente na instituição atendendo as crianças, adultos e a comunidade” (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

A respeito da organização e da efetivação do trabalho pedagógico, as experiências educativas são pensadas, “[...] considerando as características do momento de vida das crianças, em cada ciclo, a atividade pedagógica é organizada a partir de três tipos de atividades: programadas, independentes e complementares” (UMBELINO, 2014, p. 157).

³¹ Até os 12 meses as crianças são atendidas pela via não institucional e ingressam no Círculo Infantil somente depois de completar 1 ano de idade.

As **atividades programadas** são aquelas organizadas pelas professoras visando formar a base para os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento e do desenvolvimento, estando orientadas para preparar a criança para as atividades que serão realizadas na “escola primária” (UMBELINO, 2014, p. 157, grifos no original).

As **atividades independentes** têm um importante espaço no trabalho realizado nos Círculos Infantis. Está orientada a permitir a tomada de decisões pela criança. Nesse momento as crianças organizam-se individualmente ou em grupo de acordo com o que planejam fazer [...] (UMBELINO, 2014, p. 157, grifos no original)

As **atividades complementares** têm como objetivo oferecer propostas de atividades que não são contempladas no Programa dos Círculos Infantis, ou propostas como atividade programada. Essas atividades são feitas em grupos e enquanto a educadora está com um grupo realizando atividades programadas, outro grupo está em atividade independente (UMBELINO, 2014, p. 158, grifos no original).

Cabe esclarecer que, nas atividades programadas, as crianças, muitas vezes, são divididas em grupos. Nesses grupos, elas são, então, desenvolvidas, de forma paralela, as atividades complementares pelo educador auxiliar. Cabe frisar que durante as atividades independentes o professor tem papel de importância, pois é ele quem prepara e organiza os espaços de forma a dar subsídio e a ampliar as possibilidades de criação, de interação e de brincadeira da criança.

A respeito do termo “preparar para a escola primária”, Umbelino (2014) ressalta que a proposta de educação cubana busca concretizar-se como um meio de apropriação do “legado humano” pelas crianças, respeitando seu momento de vida e, não impondo uma escolarização antecipada. Conclui, ainda, que o preparar para a escola primária é muito

mais situar a criança no mundo do conhecimento e dar-lhe subsídio para o desenvolvimento integral de suas capacidades psíquicas e motoras, demonstrando-lhe e motivos e curiosidades a fim de instigá-las a respeito do que se pode conquistar e construir com o estudo.

Outro elemento interessante a respeito da organização pedagógica nos Círculos Infantis é o papel de protagonismo das crianças na organização das atividades e de sua vida e não a centralidade da organização dos tempos pedagógicos por conveniência do professor.

[...] Diferentemente do que se denomina como “rotina” no Brasil, em Cuba o **Horário de Vida** se refere à organização das ações que a criança faz ao longo do seu dia, como higiene, alimentação, descanso, atividades programadas, e brincadeira. O diferencial, nesse termo, é tratá-las como atividades da vida da criança, que ela realiza fora do contexto institucional e educacional. A definição dos horários e do tempo destinado para cada atividade é, principalmente, para organizar seus horários e o tempo das necessidades e características do processo de formação humana da criança, e não do tempo do professor [...] (UMBELINO, 2014, p. 163, grifo no original).

O processo de criação e de construção dos Círculos Infantis, em Cuba, foi marcado por muitos estudos e pesquisas. Criados com uma ideia e com um objetivo geral e desenvolvido de início a cargo da Federação das Mulheres Cubanas, os Círculos solidificam-se em meio a muitas pesquisas no campo da educação e do desenvolvimento de crianças pequenas. Conforme ressalta Franco García (2017), a proposta de educação desenvolveu-se com muito trabalho e com o aperfeiçoamento do programa de educação, sobretudo entre os anos de 1981 e de 1989 que resultam em um segundo programa de educação.

[...] Como resultado de este trabajo, se elaboró el segundo Programa de Educación Preescolar con una concepción totalmente cubana, en el cual se mantuvo la estructura de los años de vida, y sus contenidos se organizaron por las áreas de desarrollo siguiente: Educación Socio Moral, Lengua Materna, Conocimiento del Mundo de los Objetos y sus relaciones, Conocimiento del Mundo Natural, Conocimiento de la Vida Social, Juego, Educación Física, Educación Plástica, Educación Musical y Expresión Corporal. Incluye además, Desarrollo Sensorio-Motor, en 1er año de vida y Nociones Elementales de Matemática. Este programa es el que se mantiene vigente en los círculos infantiles (FRANCO GARCÍA, 2017, p. 121).

Como se percebe, o currículo dos Círculos Infantis é um currículo que se permite generalista e que busca possibilitar a formação integral da criança, propondo experiências fixas considerando as diversas áreas de conhecimento e, ao mesmo tempo, possibilitando espaços de autonomia nas escolhas das diferentes relações, experiências, interações e brincadeiras que serão vivenciados pelas crianças.

Enfatizamos, na proposta de educação infantil cubana, a relação da alimentação das crianças no ambiente escolar. Para Cuba, é fator primordial manter a saúde, a alimentação e a educação de qualidade para suas crianças. Nesse sentido, o Ministério da Saúde cubano definiu normas de alimentação, de higiene e de saúde nos Círculos Infantis e criou neles uma enfermaria responsável por acompanhar e por garantir a aplicação de tais normas. A alimentação, também, é assunto importante, os Círculos Infantis preocupam-se em oferecer uma alimentação de qualidade e em desenvolver a educação de bons hábitos alimentares.

Durante el proceso de alimentación como un importante momento educativo, se trabaja con los niños y las niñas, para la familiarización

con los alimentos, las diferencias y características de estos, sus propiedades, así como en la formación de hábitos, por ser un componente importante del programa. Esto permite a los pequeños, reconocer la diversidad de los alimentos, adquirir hábitos de mesa, de socialización y de trabajo, porque ellos mismos realizaban sencillas encomiendas de cultivo y cosecha de sus propios frutos (FRANCO GARCÍA, 2017, p. 123).

Chama atenção o fato de a questão do cultivo, por parte das crianças, de alimentos como frutas e verduras, possibilitar maior interação com os alimentos desde sua produção, bem como, o cultivo de interesse por uma alimentação saudável, e, além disso, o desenvolvimento e organização do trabalho infantil como elemento educativo.

En Cuba existen hoy 1 130 círculos infantiles atendidos por más de nueve mil educadoras y aunque no cubren la demanda, satisfacen las necesidades de más de 154 mil niños. El 70 por ciento de la población infantil preescolar participa en el programa Educa a tu hijo (FRANCO GARCÍA, 2017, p. 126).

Embora por (muitas e) diferentes dificuldades ordinárias, os Círculos Infantis, ainda são restritos a uma parcela da sociedade cubana, porém, não se pode negar sua importância em termos de ideal e de proposta concreta para a educação infantil em Cuba. Franco García (2017) explica que a criação e que o desenvolvimento dos Círculos Infantis contribuíram para a integração da mulher na sociedade cubana e contribuem para a formação de milhares de crianças oferecendo educação integral e de qualidade, respeitando o direito das crianças, por meio do trabalho de centenas de educadores e educadoras em sua atuação direta

nesses Círculos e nos demais programas sociais de cuidado e educação com as crianças e famílias cubanas.

A Ciranda Infantil é do MST

Com a inspiração cubana, mas ainda sem o sentimento de representação, foi que, coletivamente, debateu-se e escolheu-se um nome para a proposta de Educação Infantil do MST que caracterizasse nossa cultura nacional e nossas crianças, daí o nome Ciranda Infantil. A “[...] Ciranda Infantil é um espaço educativo da vivência de ser criança Sem Terrinha, de brincar, jogar, cantar, cultivar a mística, a pertença ao MST, os valores, a formação, a construção de uma nova geração, de uma nova sociedade, de um novo país” (MST, 2004, p. 25).

As Cirandas Infantis foram pensadas, inicialmente, para atender crianças do Movimento de 0 a 6 anos, mas a necessidade e a realidade do MST fizeram com que as Cirandas passassem a atender a faixa etária de 0 a 12 anos. Segundo o Movimento, as Cirandas devem ser vistas como um direito das crianças e garantir a possibilidade de elas estarem com seus pais durante a sua infância, pois a luta no MST é feita em família.

A Ciranda Infantil é um espaço educativo, organizado com o objetivo de trabalhar as várias dimensões do ser criança Sem Terrinha como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia e personalidade em formação, vinculando as vivências com a criatividade, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade, a autonomia, o trabalho educativo, a saúde e a luta pela dignidade de concretizar a conquista da terra, a reforma agrária, as mudanças sociais (MST, 2004, p. 37).

A Ciranda, além de uma conquista das mulheres, foi um espaço disputado e conquistado pelas crianças que se fizeram presentes ao MST como atores da luta. O estar presente desde o início no movimento, as ocupações, as marchas, os acampamentos e os assentamentos e seu protagonismo com o jeito criança de ser, fizeram que a visão de criança transformasse-se no Movimento. Assim, aquela velha concepção de creche transformou-se também. “[...] A partir dessa história de reconhecimento das crianças como sujeitos é que podemos falar da história de construção do espaço da Ciranda Infantil” (FREITAS, 2015, p. 64).

Viver a Ciranda é compartilhar a ideia de movimento de mãos dadas, de pertencimento a uma coletividade, com consciência de classe. Com esse olhar é que o MST criou a possibilidade de viver a infância no campo, pensando uma educação, que respeite a população trabalhadora camponesa e que promova sua cultura sem comparação ou transposição da proposta de educação urbana como algo melhor, ou bom para a infância do campo, sem a consultar.

Assim, se no início a Ciranda Infantil era vista como um espaço para cuidar dos filhos e filhas das militantes, uma vez que o cuidado com as crianças é um trabalho socialmente atribuído às mulheres, hoje é um espaço pensado para o coletivo de crianças do MST e para a participação das crianças na luta pela terra. É também um espaço que afirma e garante às crianças a vivenciarem esse momento da vida que é a infância (FREITAS, 2015, p. 69).

A Ciranda torna-se, portanto, esse espaço educativo pensado a partir da realidade do campo e construído no conjunto do movimento, da luta, das pessoas, com valores humanistas e socialistas. Um espaço que vai além da escolarização, pois forma pessoas, indo de encontro à escola

moderna, ao propor uma educação transgressora das propostas do capital. Duramente criticada pela grande mídia que apregoa infâncias roubadas pelo MST e, ao mesmo tempo, amada por seus sujeitos Sem Terrinha, com o sentimento de infância ganhada, conquistada, enraizada.

No MST, há dois tipos de Ciranda, que embora sigam os mesmos princípios, organizam-se e acontecem de forma diferente: (i) a Ciranda Infantil Itinerante e (ii) a Ciranda Infantil Permanente.

A Ciranda Itinerante, de caráter temporário, é aquela organizada nos eventos, ou seja, encontros e mobilizações do Movimento que atendem as crianças enquanto as famílias participam do evento. “[...] Ela é itinerante porque está preparada e organizada para a locomoção com educadores e educadoras organizados e dispostos a irem onde for necessário [...]” (MST, 2004, p. 38). Esse espaço além de possibilitar a participação dos pais, possibilita a participação das crianças no evento e na luta, a sua forma, brincando, escrevendo, desenhando, marchando, gritando, puxando palavras de ordem, marcando reuniões com governantes, apresentando suas pautas e se manifestando publicamente.

Por sua vez, a Ciranda Permanente funciona nos assentamentos, nos acampamentos, nos centros de formação e nas escolas do Movimento. Tem certa flexibilidade de organização, funcionando de acordo com as condições da realidade e as necessidades do público atendido. As atividades desenvolvidas nesse espaço partem da realidade concreta e da coletividade e “[...] consistem em vivenciar concretamente a vida social, suas contradições, e criar possibilidades de superação, na perspectiva de produzir outros conhecimentos, pensando o processo de formação em sua totalidade [...]” (ROSSETTO, 2016, p. 72).

A luta por educação, no MST, busca primeiro garantir escola presente nos assentamentos e nos acampamentos de preferência, ou

próximo a eles e, depois, lutar pela gestão administrativa, pedagógica e ideológica. Com a Educação Infantil, o caminho do Movimento foi similar. Desde a chegada no acampamento, ou com a conquista da terra no assentamento, existe a luta para que ali haja uma escola.

As Diretrizes Complementares da política de atendimentos da Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB n. 2/2008) definem que a educação das crianças até os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), ou seja, até o 5º ano do EF, com criança por volta de 10 anos de idade deverá sempre ser oferecida nas próprias comunidades rurais evitando nucleação (BRASIL, 2008). Nesse sentido, tanto os anos iniciais do Ensino Fundamental (salvo excepcionalmente), quanto a Educação Infantil, responsabilidade dos poderes públicos municipais (considerando o sistema de descentralização federativa das responsabilidades pela Educação Básica brasileira), devem ser oferecidos local e diretamente nas comunidades do campo. De acordo com as diretrizes, do artigo 3, nos parágrafos 1 e 2.

Art. 3. [...]

§ 1. Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2. Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008).

Mesmo com a possibilidade, de acordo com alguma excepcionalidade, de ser oferecido o Ensino Fundamental em escola

nucleada, ela deverá, se possível, ser também rural, evitando longos trajetos de transporte e a descaracterização da educação do campo, em caso de deslocamento para uma escola da cidade. Além disso, o deslocamento deve ser garantido pelo órgão público responsável.

Quanto à Educação Infantil, sua oferta fica restrita nas comunidades do campo, não podendo ser ofertada de forma nucleada ou fora da comunidade. Essa preposição é excelente, pois, considera a criança de primeira infância pensando seu caráter psicológico e educacional, bem como seus limites e sua segurança físicos. A oferta de Educação Infantil nos próprios assentamentos é de fato o ideal. Para a criança, os vínculos com o espaço e os vínculos de comunidade são de suma importância, o ambiente fica mais acolhedor que um ambiente externo e institucionalizado, distante da realidade na qual os vínculos precisarão ser construídos do início.

O problema é que embora a resolução seja clara, já vimos anteriormente que o atendimento oferecido a Educação Infantil do Campo é insatisfatório, sendo que em 2015, ainda estavam fora da pré-escola 15,4% da população de área rural com idade de 4 a 5 anos, e 85,2% da população de 0 a 3 anos estava fora da creche. Embora a pré-escola esteja mais próxima de ser universalizada em nível de Brasil. Ela não representa a realidade da Educação Infantil do Campo como um todo.

O MST luta primeiro por escola, reconhecendo sua necessidade e sua importância, mas nesse cenário de não atendimento e de precarização dos serviços ofertados, busca alternativas próprias e, ao mesmo tempo, pressiona o poder local para a existência de escolas e do atendimento educacional.

A Ciranda Infantil, espaço de Educação Infantil no MST, é entendida como um espaço de educação não-formal. Existe, no

Movimento, a discussão sobre a formalização de suas escolas, o que o próprio Movimento apresenta como uma contradição. Por um lado, possibilitaria a construção de políticas públicas que considerem e que avancem na concepção da infância do/no campo e da especificidade dessa modalidade de educação. De outro lado, trataria da formalização desses espaços poderia retirar da escola do MST suas características próprias, pois, uma vez estatizada, a proposta de educação do campo do/no MST insere-se na lógica do capital. Embora seu caráter revolucionário, poderia rapidamente passar a assumir, de uma forma ou outra, seu lugar na perpetuação da sociedade de classes. Segundo o MST (2014, p. 129) “[...] a institucionalização de nossos espaços, com a inserção de nossas crianças, de seus tempos de ócio, dentro de uma escola ou creche está na mesma lógica do capital, e este é um desafio deste momento [...]” (MST, 2014, p. 129).

Sobre a organização da Ciranda, seus espaços e possibilidades, em 2004, o MST escreve.

[...] 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 bebês precisamos de uma estrutura melhor (MST, 2004, p. 38-39).

O trabalho deve ser realizado dentro das possibilidades e a comunidade deve exercer pressão e cobrar o poder público para uma melhor estrutura e contratação de professores. Antes de tudo, a Ciranda precisa existir. Assim, lutar por seu espaço. Além do mais, a existência da

Ciranda Infantil não põe fim a luta por escolas de Educação Infantil do Campo públicas.

Dez anos depois, em 2014, conscientes da capacidade de sua proposta que nada atrasa a formação das crianças, pelo contrário, possibilita-lhes uma infância com inúmeras vivências, partindo da realidade, mas sempre respeitando esse momento de vida. O MST coloca-se como um desafio e como um tarefa, a respeito das Cirandas Infantis Permanentes, “[...] começar a refletir sobre a nossa relação com os municípios para a disputa por escolas de educação infantil coordenadas por nós, a partir de um projeto político-pedagógico que responda as nossas necessidades” (MST, 2014, p. 130).

A investida do MST na conquista de escola dentro dos assentamentos e dos acampamentos, não só o ter escola, mas fazer da escola uma escola do MST, possibilita ao Movimento continuar o trabalho de formação do Sem Terra e de formação dos Sem Terrinha seguindo seus princípios e seus objetivos e, de certa forma, avançar na qualidade ao menos das condições objetivas do trabalho educativo, tendo docentes formados em Pedagogia (de preferência dos quadros do próprio Movimento), infraestrutura (como prédios adequados, com espaço pensado para as crianças das diferentes idades que são público da Educação Infantil) e materiais pedagógicos, de consumos e brinquedos.

Sodré (2005) realizou uma pesquisa com crianças de um assentamento do MST, a fim de compreender do ponto de vista das crianças os elementos importantes para uma proposta educativa. Um primeiro resultado importante da pesquisa é a respeito da participação da criação no planejamento e criação, seja das atividades ou dos espaços, nesse sentido, quando a criança participa efetivamente da criação, e planejamento dos espaços, eles se tornam mais prazerosos, agradáveis para elas e se tornam mais comunitários, pois elas se enxergam naqueles lugares.

Percebe-se, portanto, a importância de pensar e de fazer com as crianças da Ciranda, não só para as crianças. Nesse sentido, a pedagogia do MST para as crianças cumpre essa importante questão, pois cabe a Ciranda permitir a auto-organização da criança e a participação ativa na vida do Movimento como um todo.

Ainda com base na pesquisa de Sodré (2005), o elemento que mais ganha destaque é a visão das crianças sobre elementos fundamentais do espaço da escola de Educação Infantil. As crianças foram convidadas a responder o que um ambiente de educação infantil precisa ter para ser bom e compara a resposta das crianças do assentamento do MST com a de pesquisa anterior realizada com crianças de escolas de zona urbana.

As crianças do MST, que vivem distantes dos centros urbanos, deixam claro que já têm uma visão dos elementos fundamentais para um espaço de educação infantil quando repetem as mesmas categorias citadas por crianças que já frequentam esses espaços, quais sejam: **ambiente externo e natureza; diversão e brinquedos; animais; atividades ou materiais pedagógicos** (SODRÉ, 2005, p. 185, grifos no original).

Importante notar que, assim como as crianças da cidade, aparecem nas definições das crianças moradoras do campo os espaços ligados a natureza, a brincadeira, bem como o acesso a materiais pedagógicos como de muita importância. O diferencial dessa pesquisa é identificar outras categorias com constância nos desenhos e nas explicações das crianças. Apareceram elementos como materiais de construção, bem como utilidades ligadas a estrutura dos espaços.

As crianças do MST, no nosso entender, integrantes e atuantes de um movimento social, preocupam-se com os aspectos construtivos do projeto e, provavelmente, em função disto indicaram os seguintes elementos: telha, tijolo, lajota, lâmpada, banheiro, parede, calçada, torneira e janela. Esses elementos passaram a constituir para eles uma quinta categoria de interesse, a categoria denominada **materiais de construção** (SODRÉ, 2005, p. 186, grifos no original).

Na pesquisa, parede e janela foram os mais citados. Podemos pensar que essas crianças pesquisadas, possivelmente, viveram os últimos anos de suas vidas em barracos de lona e/ou madeira, sem água encanada, sem tratamento ou coleta de esgoto. Genericamente, condições de vida objetiva, em um acampamento e que ao serem questionadas, sobre seus padrões de qualidade para uma escola de educação infantil elencam, necessariamente, as questões de estrutura além dos espaços de natureza, de brincadeira e de materiais pedagógicos, mais citados na cidade.

O estudo demonstra que, para além de soluções trazidas de fora (políticas de estado desconexas da realidade), é importante ouvir as crianças em suas realidades e compreender suas necessidades para a construção do projeto educativo, bem como dos espaços que de fato venham atender as demandas reais. Esse estudo demonstra também algumas peculiaridades da vida dos Sem Terrinha, bem como seus anseios algumas vezes diferentes dos das crianças moradoras dos centros urbanos.

A pedagogia do MST para a infância Sem Terrinha, expressa pela Ciranda tem uma proposta organizativa na qual define seus objetivos e possibilidades, com objetivos específicos e próprios.

1. Criar um espaço educativo para os filhos e filhas das famílias que participam do MST;

2. Implementar a pedagogia do MST em Educação Infantil;
3. Implementar na Ciranda Infantil a organicidade do MST;
4. Organizar atividades nas quais as crianças sejam sujeitos do processo;
5. Desenvolver a cooperação, de forma educativa que construa a vivência de novos valores;
6. Trabalhar a criação de vínculos e relações com os demais setores do Movimento: gênero, saúde, formação, produção, frente de massa...;
7. Garantir a formação política pedagógica permanente das educadoras e dos educadores infantis;
8. Realizar atividades em conjunto com as comunidades assentadas e acampadas, tais como produção de materiais, palestras, seminários, oficinas, etc., como prática formativa do coletivo (MST, 2004, p. 39).

O espaço da Ciranda pretende ser, portanto, um espaço educativo que coloca em prática a pedagogia e a organicidade do Movimento, tendo as crianças como sujeitos do processo, garantindo a vivência de valores, a cooperação, o vínculo com os demais setores do Movimento e com a comunidade, e que garanta a formação política e pedagógica dos educadores.

Tendo em vista esses objetivos, os princípios filosóficos e pedagógicos, bem como a visão de criança e a organicidade do Movimento, a Ciranda Infantil é composta por educadoras e por educadores infantis do MST. Esses educadores são os adultos que desenvolvem o trabalho pedagógico. Pode ser um pedagogo, um professor, um, estudante, uma mãe, um pai, um jovem, enfim, alguém disposto a desenvolver o trabalho,

pois o Movimento assume o princípio de que “[...] os processos de troca são educativos, o coletivo educa” (MST, 2004, p. 39).

Esses educadores devem pensar os eixos de cuidado e de educação com as crianças, e oferecer à criança “[...] segurança quando precisar de apoio, além de conduzir, de orientar, de criar, e oferecer condições para que ela desenvolva-se com autonomia, criticidade, criatividade e espírito de cooperação, como cidadã [...]” (MST, 2004, p. 40).

O MST vem formando seus quadros para ter pessoas capazes e bem formadas em todas as áreas, e a educação é uma delas. É vontade do Movimento que existam bons educadores para suas Cirandas. É necessário que a pessoa, que desenvolverá esse trabalho, afeioe-se a ele e busque compreender a criança como sujeito de direitos, compreender a infância, a infância no MST e as formas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e se forme continuamente para esse trabalho educativo.

A organicidade do MST compreende várias instâncias, desde os núcleos de base, setores, brigadas, coletivos, direção (regional, estadual, nacional), coordenação (local – acampamentos e assentamentos –, regional, estadual, nacional). Ela é a relação das partes com o todo, responsável por uma noção de conjunto que, embora com tarefas diferentes, as partes têm a mesma importância e sustentam o todo.

A Ciranda, com base na organização do Movimento e das necessidades objetivas, organiza seu funcionamento. Núcleos podem ser organizados

[...] de acordo com o número de crianças que estiverem participando da Ciranda Infantil [...] consideram-se alguns critérios, como, por exemplo, a idade e o gênero. Esse jeito de organizar as crianças tem

como objetivo possibilitar a sua auto-organização [...] (ROSSETTO, 2016, p. 74).

O Quadro 3 resume essa forma de organização, considerando os núcleos de base, as faixas etárias e a necessidade de educadores por criança.

Quadro 3 - Organização da Ciranda em núcleos de base por faixa etária e quantidade de educadores por criança.

Núcleo de Base	Faixa etária	Quantidade de educadores por criança
1	Bebês	1 educador(a) por criança
2	Crianças de 2 a 3 anos	2 educadores(as) para cada 3 crianças
3	Crianças de 4 a 6 anos	2 educadores(as) para cada 10 crianças
4	Crianças de 7 a 8 anos	2 educadores(as) para cada 10 crianças
5	Crianças de 9 a 12	2 educadores(as) para cada 10 crianças

Fonte: Adaptado de Rosseto (2016, p. 74-75).

É preciso compreender que mesmo com essa referência para a quantidade de adultos e crianças, bem como a importância de se pensar algumas atividades próprias para os agrupamentos de acordo com as idades, Rosseto (2016) critica uma organização estanque que deixe as crianças agrupadas de forma homogênea, pois a interação entre as diferentes idades é fator fundamental para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, embora esteja prevista essa preposição de nucleação das crianças, ao que se pode perceber, ressalvo em atividades próprias de algum agrupamento, nas Cirandas elas passam a maior do tempo em relação umas com as outras, independente das idades, somente os bebês, devem receber uma atenção reservada e, se possível, ter um espaço reservado.

Os espaços da Ciranda devem ser pensados com vistas ao público que o frequenta. As crianças são o ator principal, portanto, o espaço deve ser pensado para elas, organizado de forma a permitir propostas de experiências coletivas e individuais, propostas e espaços convidativos em que as crianças vivam, convivam, e tenham as mais diferentes experiências.

[Na Ciranda,] [...] a criança exercita sua capacidade inventiva como também de sentir, decidir, brincar, arquitetar, reinventar, se aventurar, agindo para superar desafios e por meio deles apropriar-se da realidade, e demonstrar, de forma simbólica, os seus desejos, medos, sentimentos, agressividade, suas impressões e opiniões sobre o mundo que as cerca (ROSSETTO, 2016, p. 75).

Méliga (2014), ao analisar a organização proposta para o trabalho com as crianças Sem Terrinha na Ciranda Infantil, compara a Ciranda com a estrutura organizacional da escola tradicional e conclui.

[...] 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 [...] como a **coletividade**, a **formação humana** e a compreensão de que **educação é muito mais do que o espaço escolar** (MÉLIGA, 2014, p. 75, grifos no original).

O Movimento, quando se coloca como o educador do povo, busca exatamente essa aproximação da criança com sua vida, essa estrutura mais próxima de uma **casa** do que **escola** (MÉLIGA, 2014). Além disso, as teorias em educação infantil têm defendido que a escola infantil com o ambiente muito mais próximo de uma casa e menos formalizado agrega, principalmente, por conta de um componente fundamental na educação infantil, o afeto. O Movimento em sua pedagogia propõe-se a criar vínculos com as crianças e delas com a coletividade, possibilitando, ao mesmo tempo, um ambiente seguro, que as acolha, eduque e que, também, esteja dentro da realidade objetiva do Movimento. É bem verdade que ao propor uma comparação com a escola tradicional, temos que ter em vista uma comparação limpa, e não um modelo a ser buscado, pois são realidades e propostas diferentes.

O MST, na tentativa de romper com as amarras do capital, inclusive na escola, permite-se pensar uma educação diferente, muito mais próxima das suas necessidades, embora envolta de contradições e de investidas do capital. Não é raro o relato de crianças que, devido à falta de escola nos acampamentos e assentamentos, ou ao menos mais próxima ao seu local de moradia, precisam deslocar-se a longas distâncias para estudarem em escolas na cidade, ou distantes do seu local de residência. Nesses relatos, as crianças contam que, cotidianamente, sofrem *bullying* e que vivem relações depreciativas devido a sua situação de vida em luta, de serem moradoras de assentamentos ou de acampamentos, ou por serem do MST.

Muitas vezes, elas e seus pais são chamadas de criminosas, bandidas, atrasadas, burras, escutam muitos professores buscando desconstruir a imagem positiva e o entendimento de mundo e luta que o Movimento busca construir durante a sua vida. Isso, além do incômodo, da angústia, tristeza, muitas vezes solidão (por nem sempre estudarem na

mesma escola e por serem excluídas dos grupos sociais na escola), pode abalar as certezas da criança, que por defesa ou pela fé que se coloca na escola como detentora do conhecimento, podem se sentir inseguras com as convicções que vem construindo.

O MST luta para que a escola, por consequência a escola de Educação Infantil, seja parte do assentamento ou do acampamento. Desse modo, parte da vida da criança. Busca formar seus quadros, embora sejam grandes os entraves para assegurar essa ação, especialmente nas escolas municipais. Luta para ter professores do Movimento, ou ao menos, professores comprometidos com a educação e que busquem conhecer melhor o Movimento e participar da educação das crianças de forma mais respeitosa ao seu local e modo de vida.

Nesse sentido, Rossetto (2016,) observa que

[...] as Cirandas Infantis, enquanto experiências autônomas de educação, apresentam elementos que possibilitam pensar na construção de uma política pública para a Educação Infantil do Campo numa perspectiva emancipatória (ROSSETTO, 2016, p. 206).

Contudo, observando os rumos que a política econômica do país tem tomado há vários anos, com o modelo de produção agrícola do agronegócio no campo e a monopolização da produção, apoiada pelos últimos governos, e escancarada no atual governo Bolsonaro, dificultam a construção pelas vias oficiais de qualquer projeto emancipatório.

Diferente disso, as propostas recentes desse governo para a educação nacional têm sido o corte de verbas; privatização da educação superior; construção de colégios militares como modelo de educação pública; *homeschooling*, ou, educação domiciliar; parcerias público-

privadas; projeto Escola sem Partido, e combate à suposta “ideologia de gênero”, colocando em seu lugar uma outra ideologia: retrógrada, preconceituosa, machista e fascista; e, a reforma previdenciária.

Além disso, o atual governo trata o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra como um movimento terrorista, e seus integrantes como bandidos e vagabundos que atrapalham a ordem social, não-possuidores por “não quererem trabalhar”, ou ainda, por que “preferem ser sustentados pelo governo”.

Esse posicionamento revela o enorme desconhecimento e/ou fingimento desse governo, e da grande parcela da população que o apoia, a respeito da situação de vida de milhares de brasileiros que sobrevivem em condições precárias, convivendo com a pobreza e a fome e, mais especificamente, o contingente de trabalhadores rurais expulsos do campo ou esmagados pelos grandes conglomerados do capital no campo e impossibilitados de produzir, além, ainda, de desconhecer o que é o próprio MST e o que esse movimento social representa para seus membros.

O sistema capitalista e o neoliberalismo impregnaram-se de tal forma nos modos de vida, economia e pensamento das pessoas, que a ponto de se negarem e negar a própria história, aceitando premissas liberais como verdades e produzindo uma sociedade individualista, com grande dualidade social, onde de um lado as margens ampliam-se (em extensão) e se apertam (em metros quadrados), para caber mais gente nas periferias, com condições de vida cada vez piores e, de outro, a classe dominante, representada por uma pequena fração da sociedade detentora do capital.

Resistir é uma palavra importante para o Movimento nesse momento de perseguição. Ser revolucionário e tocar nas feridas de um projeto de sociedade que vem se desenvolvendo ao longo de 500 anos não

é uma tarefa fácil. Muitos tombaram e tantos outros tombarão, mas para o MST a luta não terá fim!

Tendo em vista as dificuldades, mas também a relevância e importância do trato para com as crianças proposto pelo MST, é que se defende que o Movimento deve continuar seu investimento de tempo e engajamento no esforço de estudar e desenvolver sua pedagogia para a infância e a educação das crianças pequenas.

É possível perceber que a Ciranda Infantil, embora devido as suas necessidades concretas, tenha passado a atender não somente as crianças pequenas, de 0 a 5 anos e 11 meses, mas também crianças com até 12 anos, ela é a proposta que se tem de mais concreto na educação e cuidado com as crianças pequenas do/no campo. O fato de ter se ampliado a idade das crianças atendidas na Ciranda, requer apenas uma maior atenção e planejamento da organização e das experiências por parte do MST e dos educadores, ao passo que a proposta educativa tem como preceito que a educação se dá no coletivo, esse coletivo se amplia e pode se qualificar na relação das crianças mais novas com as mais velhas, nas brincadeiras, relações pessoais, trabalho, conhecimento de mundo, enfim, na vida coletiva, compartilhada, social.

A Ciranda Infantil no MST não é um lugar somente para “liberar” pais e mães para o trabalho ou para ações de militância. É certamente um local de encontros, brincadeiras, do coletivo infantil; é também um espaço que possibilita a participação dos/das Sem Terrinha na luta pela terra empreendida pelo Movimento. Essas vivências dos meninos e meninas Sem Terra diferem-se da vida das crianças que vivem em grandes cidades, como também se distanciam e se aproximam da infância imersa nas populações empobrecidas espalhadas pelo mundo (ROSSETTO, 2016, p. 223).

As crianças, meninos e meninas do MST são diferentes, pois, são filhos da luta, atores do Movimento e da luta, partícipes e construtores da cultura do campo, no seio de um Movimento social de massas que luta por reforma agrária e por um projeto de sociedade humanista e socialista. O Movimento tem uma proposta pedagógica específica, tendo a luta e a questão agrária como elementos importantes que possibilitam uma educação emancipatória.

A vida dos Sem Terrinha é diferente de outras experiências de infância, reflexo de sua realidade de crianças “[...] que estão inseridas num movimento social de luta, uma infância que articula as dimensões do brincar, trabalhar e lutar que andam juntas, ou seja, o revolucionário e o lúdico fazem parte do seu processo de formação humana” (ROSSETO, 2016, p. 223).

À Guisa de Conclusão

*A infância Sem Terrinha é muito boa de se viver
No lugar onde moramos todos plantam pra colher
Os Sem Terrinha fazem luta, luta pra valer
Pois se a luta é difícil, é difícil de vencer
Numa roda de ciranda a gente canta com prazer
As cantigas de criança nos alegram pra valer
A lição que aprendemos vai além do ABC
A educação do campo é do MST³²*

Realizar esta pesquisa a respeito da educação infantil do MST proporcionou uma ampliação em meu entendimento do mundo e em minha própria percepção enquanto pessoa. Nas primeiras leituras, já pude começar a despertar um olhar mais amplo sobre o próprio Movimento e, depois, mais especificamente, sobre a educação e a educação de crianças pequenas. Ter contato com a proposta, os princípios, e entender a luta e de forma geral o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, cultiva a esperança numa perspectiva de mudança, de ânimo para buscar o novo e a melhoria contínua, de se rebelar organizadamente e exigir direitos, condições melhores de vida. Os Sem Terra são exemplo de povo determinado, guerreiro, resistente, capaz.

³² CRIANÇAS DO ASSENTAMENTO VALDÍCIO BARBOSA DOS SANTOS BRAÇO DO RIO. 2014. **Infância Sem Terrinha**. Caderno de Canções, Conceição da Barra.

Buscamos, neste trabalho, demonstrar como o Movimento passou a lidar com a educação, colocando-se, mediante as necessidades objetivas e os anseios próprios, como o grande educador do povo Sem Terra. Observamos, especificamente, como se organiza, quais os princípios e o que busca a educação do/no MST, sobretudo a educação das crianças Sem Terrinha, analisando, assim, as concepções de criança e de infância do/no Movimento.

Pensar a educação em um movimento social como o MST depreende-se levar em conta seus atores e a realidade histórica em sua concretude. Nesse sentido, o MST pensa a educação partindo de sua própria realidade e considerando as especificidades e necessidades dos Sem Terra e dos Sem Terrinha, com um projeto novo, diferente do estatal, uma educação para além do capital. A educação pensada para os interesses da classe trabalhadora do campo, em oposição ao projeto do capital, que subjuga a cultura das populações camponesas, bem como seu modo de vida.

Para desenvolver sua pedagogia, o Movimento pensa o Sem Terra como um ser histórico e cultural. Defende a escola, mas busca desenvolver sua educação para além dos limites dos muros escolares e das amarras capitalistas, pois compreende que a educação se concretiza em todos os momentos e em todos os lugares, nas relações, nas lutas, no trabalho, etc.

O MST surge de lutas pontuais no sul do país, trazendo como exemplo as lutas e os movimentos que o antecederam. Fruto das condições objetivas, elementos socioculturais e políticos e do histórico da luta por reforma agrária. Constituiu-se como um movimento sólido e de caráter nacional, hoje o maior do Brasil e um dos mais importantes da América Latina. A luta do MST é feita pelas famílias que na coletividade se auto-organizam e cooperam por reforma agrária, contra o capitalismo e por melhores condições de vida.

Compreendendo que **lutar por terra não é só lutar pela terra**, ou seja, a luta por reforma agrária está inserida na luta de classes, o Movimento para além da conquista da terra, luta por mudanças estruturais e por melhores condições de vida no campo, ou seja, luta por crédito, por trabalho, por/pela terra, por saúde, por educação, etc.

Para organizar a luta, pauta-se por princípios organizativos que têm como característica trazer unidade na ação do Movimento. Estrutura-se por meio de instâncias para a participação de todos nos diferentes trabalhos (núcleos de base, equipes de trabalho, coordenações, assembleias, etc.) e setores, tendo as assembleias gerais como estância máxima deliberativa.

De forma geral, o modo de organizar a produção define a organização dos assentamentos e acampamentos. Nesse sentido, o MST defende a Cooperação Agrícola como ideal organizativo, forma mais horizontal de organização, com trabalhadores livremente associados, que embora em meio a problemas e possibilidade de fracasso, a cooperação nas CPAs é a alternativa mais ampla e inovadora possível para o Movimento, considerando seus princípios e objetivos.

Os Sem Terra são os sujeitos produzidos no seio do Movimento, em meio a luta, identidade coletiva criada quando da passagem da situação de falta, **sem-terra**, para uma condição de existência, de lutadores, de autorreconhecimento, **Sem Terra**, forjados em meio a luta, por princípios e valores pautados na coletividade. Nesse sentido, a identidade Sem Terra é, primeiramente, política e, depois, social e cultural. Esse sujeito, enraizado, vinculado a terra, vive na coletividade, por meio de uma cultura comunitária, e tem em sua vida uma dimensão de projeto com consciência de classe.

O Movimento coloca-se como educador do povo em luta, e proporciona a criação dessa identidade coletiva por meio da aquisição de

cultura e jeito próprio de ser, pela luta, vivência coletiva, auto-organização, cooperação e trabalho.

Assim também o Sem Terrinha, nome autointitulado pelas crianças do MST, faz-se **sujeito político, histórico, cultural e de luta** com sua família no Movimento. A infância vivida no MST é ímpar. Embora conte com situações de medo e violência, a criança tem uma vivência mais ampla, como a própria vida é, e lida com situações cotidianas. Sendo assim, constitui-se de uma forma diferente, marcada pela vida na terra, pela cultura do campo e do MST.

Fica evidente notar que fora a situação de cuidado e proteção, ser criança não se diferencia tanto do ser adulto no MST. Ambos lutam e convivem lado a lado, nas alegrias e dificuldades. Estudam, produzem, trabalham, brincam, organizam-se e vivem coletivamente.

Como elementos constituintes do ser Sem Terrinha estão, dentre outros, elementos como o trabalho, a participação e a auto-organização das crianças. A criança Sem Terrinha vive a infância permeada por lutas e brincadeiras, misturando de forma dialética a essência brincante do ser criança com as características da vida dentro do MST que a constituem enquanto Sem Terrinha. Ao mesmo tempo em que brinca, essa criança convive com o cotidiano do Movimento recebendo educação política.

O Sem Terrinha se posiciona, participa das assembleias decidindo o rumo de sua vida e do coletivo, se insere nos núcleos de base e, sobretudo, vive as experiências de auto-organização e mobilização da Ciranda Infantil, trabalha e compreende o trabalho como algo que traz sentido a sua vida, pois a organização para a produção, junto da luta por terra, move o MST que, por sua vez, elege o trabalho e o ensino como princípio educativo indissociável. Nesse sentido, a criança no MST trabalha, brinca, aprende, convive e luta constituindo-se, assim, como Sem Terrinha.

A constituição do espaço próprio e da visão de criança no MST construiu-se ao lado das mulheres por meio das situações objetivas da necessidade de maior participação feminina na produção, ao mesmo tempo, da reivindicação de participação ativa no Movimento das mulheres e crianças.

As crianças foram deixando o espaço de testemunhas da luta, de certa passividade. Conquistaram a escola como espaço de formação e organização, e mais tarde, intitularam-se Sem Terrinha, como expressão da vida coletiva, ser que luta em família. A infância Sem Terrinha é expressão de sua própria construção histórica e social, fruto das condições de vida em seu tempo.

Em linhas gerais, no arcabouço legal brasileiro, é recente o olhar atual de criança. Somente após a Constituição Federal de 1988 a educação das crianças pequenas passa a ser reconhecida no âmbito das políticas educacionais, e com o ECA (1990) a criança passa a ser vista com sujeito de direitos, quando é formulada uma política de proteção à infância.

Além do mais, a infância é um tempo disputado pelo capital. As crianças são vistas como fonte de futura mão de obra, além de potenciais consumidores. Para isso, recebem conteúdos e educação específica para a reprodução social das diferenças estruturais de classe.

No campo, como resultado das propostas capitalistas, percebe-se o fechamento de escolas, falta de professores, de materiais, e de um projeto comprometido. Também a concretização das propostas de Educação Infantil do Campo mostra-se insuficientes em número de vagas, e não atendem as especificidades e necessidades da educação do campo, muitas vezes, visto como atrasado.

É importante perceber que as diretrizes de educação no campo só se efetivaram em pouquíssimas escolas de área rural, em linhas gerais o

espaço onde ela se concretizou foi nas escolas do próprio MST. Por isso, se pode afirmar que, o que há de concreto em propostas de educação que respeitem as especificidades e necessidades da população camponesa no Brasil são fruto das concretizações do Movimento. As outras escolas públicas que estão em territórios rurais não se concretizam, nem ao menos em proposta como educação do campo.

Piorando esse cenário, os últimos anos têm sido marcados pelo fechamento das escolas rurais, independente de suas propostas e, definitivamente, com o governo Bolsonaro o ataque aos órgãos como o INCRA, a abertura as propostas capitalistas de produção do campo expressas pelo agronegócio com a produção transgênica e o praticamente livre uso de agrotóxicos e, mais recentemente, a extinção da Coordenação-Geral de educação do campo e cidadania e, com ela, o PRONERA, demonstram o projeto desse governo para as populações camponesas e para os movimentos sociais do campo.

O desmonte feito às propostas sérias para o campo, o combate e demonização de movimentos sociais que lutam contra injustiças e demonstram a perversão e exploração do capital em relação à classe trabalhadora e, por consequência, a marginalização dessas populações e desses lutadores demonstra a proposta desse governo que trata como bandidos aqueles que lutam por direitos, por melhores condições de vida e que estão sendo cotidianamente colocados à margem, tanto no sentido de periférico, quando no sentido de marginal, delinquente.

Voltando à concepção de Sem Terrinha, esse é, como vimos, sujeito de luta, que brinca, luta, trabalha, vive a realidade, constrói cultura, saberes e a si mesmo, luta pelo direito à vida no campo, pela educação do/no campo, e pelo direito a ser criança e ser respeitada.

A criança do MST faz parte de uma coletividade, e mais do que a mãe ou a família, é responsabilidade de todo o Movimento. Nele, a criança constrói sua identidade coletiva, seu pertencimento e passa a resistir.

O MST defende a preposição de que brincar é coisa séria e parte necessária da vida da criança, uma experiência humana profunda de agência sobre o mundo e as ideias, de criação e significação do mundo. Ao brincar, a criança estabelece uma relação dialética que tem como resultado o aprender, o se desenvolver (criança x brincar x aprender/desenvolver).

O brincar para o Sem Terrinha é uma experiência própria e cotidiana. No MST, ser adulto e ser criança não são categorias antagônicas por estar presentes tanto em um quanto em outro, características que socialmente se construíram como próprias de um momento específico de vida. Nesse sentido, é possível perceber no MST adultos que brincam e jogam e, crianças, que se mobilizam, se posicionam, se organizam, trabalham no cotidiano de suas vidas.

O movimento da vida no MST não descaracteriza o ser criança enquanto ser que brinca. Porém, inaugura outra visão de criança, o ser que brinca e luta e, assim, em meio ao cotidiano da luta, desenvolvem as mais diferentes experiências e relações sociais, educativas e de produção, trazendo para si uma vivência de infância muito mais ampla.

A criança no MST não deixa de brincar, brinca em todos os momentos, inclusive tendo o brincar enquanto elemento de luta e parte integrante do ser criança.

Outra diferença importante da criança Sem Terrinha é que desde pequena ela recebe formação política e se mobiliza. As ações das crianças e mulheres no Movimento foram quebrando tradições patriarcais, quando estas foram assumindo papéis de protagonistas em suas vidas e lutas. Os adultos são parte importante das mobilizações infantis. Eles têm o papel

de auxiliar as crianças a se auto-organizarem, a levantarem e lutarem por suas pautas. A luta no Movimento é feita em família, e o Movimento é para a criança sua família maior.

A respeito da educação das crianças pequenas, o Movimento desenvolve uma pedagogia própria: a Ciranda Infantil. A proposta da Ciranda teve como inspiração a experiência cubana de educação infantil - os Círculos Infantis, e foi se desenvolvendo, ganhando nome e corpo, e se tornando referência importante na organização e educação das crianças Sem Terrinha.

As propostas de educação infantil no Brasil têm o início de sua história marcado por caráter e concepções higienistas e assistencialistas. As primeiras instituições de atendimento às crianças surgem junto a hospitais e asilos, não tendo preocupação pedagógica específica, preocupando-se apenas com o cuidado e o provimento das necessidades das crianças.

Aos poucos foram surgindo outras instituições no setor privado destinadas à população financeiramente mais abastada que apregoavam um caráter mais educacional. Em contraposição às creches e asilos infantis, foram surgindo os primeiros jardins de infância ou escolinhas. Revelando, desde o início da educação infantil, um caráter dualista, quando a infância pobre recebia um tipo de atendimento, e aos mais ricos era ofertado outro serviço.

Somente com as definições legais após a CF/1988, já na década de 1990, que o cenário foi se alterando, embora a dualidade nunca tenha sido extinguida por razões próprias da sociedade capitalista. Além de que a educação infantil nunca foi prioridade nas políticas públicas da educação nacional.

A situação da educação das crianças pequenas no campo tem se revelado como pior que a da cidade, com o fechamento de escolas, poucos

recursos humanos e materiais, e oferta limitada, além disso, como foi dito anteriormente, o fechamento e descaracterização de órgãos importantes para as populações do campo e de reforma agrária e mais especificamente da educação são as propostas do governo Bolsonaro. É nesse cenário de desatenção às populações do campo que o MST vai ampliando suas frentes de luta e busca desenvolver sua pedagogia.

No desenvolvimento de sua pedagogia, o MST se apoia em matrizes pedagógicas e pauta-se por princípios filosóficos e pedagógicos, buscando meios de fazer sua educação com unidade de pensamento e ação, respeitando as características locais e condições objetivas de cada assentamento e acampamento. São importantes elementos de sua pedagogia a luta, a educação pela história e cultura, a auto-organização e a cooperação, bem como o trabalho.

A educação dos Sem Terrinha é compartilhada com toda a coletividade do Movimento. Da realidade objetiva, necessidade, pressão e protagonismo das próprias crianças, surgem as Cirandas Infantis.

Acreditamos que a experiência das Cirandas enquanto proposta de educação para as crianças do MST podem se tornar subsídio para a efetivação de uma política nacional de Educação Infantil do Campo. É importante deixar claro que em meio a tantas investidas essa afirmação pode se tornar um tanto utópica num período mais curto de tempo, mas também é importante compreender o motivo dessa defesa. Nesse sentido, percebe-se que a Ciranda Infantil do MST é uma proposta de cuidado e educação de crianças que leva em conta as especificidades da infância camponesa, seu local e modo de vida sem depreciações e, no caso do MST, da vida coletiva em um movimento social. Além disso, considera a criança como sujeito histórico e de direitos que deve receber desde pequena educação política e se mobilizar para defender seus direitos e ideais, também, essa mesma criança, deve se inserir no cotidiano de sua

comunidade e ter voz ativa participando das mais diferentes instâncias da vida, recebendo assim, mais do que escola, educação.

Pensar uma política de Educação Infantil do Campo requer, exatamente, levar em conta seus sujeitos, interesses e necessidades. É muito mais que transpor as propostas urbanas para o ambiente rural, ou disponibilizar transporte rural para escolas nucleadas ou da cidade, pelo contrário, tais ações revelam descaso e a compreensão dessas populações exatamente como atrasadas e marginalizadas em relação à cidade e a ideia de progresso capitalista e urbana. Ao invés disso, reconhecer o campo e suas populações como pessoas ímpares e com culturas e desejos próprios, produtores de suas vidas e da subsistência, inclusive, das cidades. É preciso propor uma escola com a cara e jeito do campo que traga a maior inovação possível a essas pessoas, o acesso ao que há de mais elevado em educação e o reconhecimento e respeito à sua humanidade e cultura, que esteja presente dentro da sua comunidade e com todo aparato necessário, seja em termos de estrutura física, de pessoal, materiais e pedagógico.

É bem verdade que, mesmo dentro do Movimento, ainda há muito que se construir para levar a sério a proposta das Cirandas. O trabalho de base e a consciência do lugar da infância no MST buscam garantir a existência e funcionamento de espaços como as Cirandas Infantis, ainda que muitas vezes para as crianças seja destinado aquele espaço que sobrou, o que não se está usando para nada por algum motivo. Sendo assim, nem sempre é o espaço tido como ideal, mas é transformado em espaço próprio de reconhecimento das crianças, pelo trabalho das educadoras e educadores, e delas mesmas.

No MST, há dois tipos de Ciranda Infantil, a Itinerante e a Permanente, cada uma com sua característica, buscam os mesmos objetivos e possibilitam espaços próprios para as crianças do/no Movimento. As Cirandas foram pensadas para atender a primeira infância (0 a 6 anos),

porém, hoje, atendem de acordo com a necessidade do Movimento crianças até 12 anos, tornando-se um espaço educativo com o objetivo de se trabalharem as diferentes dimensões do ser criança e do ser criança Sem Terrinha.

De acordo com o campo jurídico-legal, a Educação Infantil deve ser sempre ofertada nas comunidades locais, mas devido à pouca oferta estatal, sobretudo em áreas de reforma agrária, é que as Cirandas se fazem ainda mais necessárias e importantes, por se concretizarem como uma das poucas possibilidades para a população do campo.

As Cirandas Infantis são consideradas espaços de educação não-formal e, de acordo com o Movimento, devem existir independentes de presença ou não de escola infantil nos assentamentos e acampamentos. Na luta por educação, o MST compreende a importância da escola, e luta primeiro para ter escola e depois para fazer dela uma escola do Movimento.

As crianças Sem Terrinha pedem por espaços educativos organizados, estruturados, com paredes, janelas, telhado, portas, banheiro, água, etc. Além de elementos como parques, espaços externos e natureza, brinquedos e materiais pedagógicos. Essas vozes precisam ser escutadas para o desenvolvimento de políticas públicas que considerem as necessidades e anseios das crianças.

Voltando à Ciranda, como vimos, ela se organiza tendo educadores e educadoras, que não são necessariamente professores, responsáveis pelo trabalho com as crianças, por pensar os eixos de educação e cuidado, oferecendo oportunidades, apoio e condições para o autodesenvolvimento das crianças, com criticidade, criatividade e cooperação.

As crianças podem ser divididas em núcleos de base de acordo com a idade. Embora haja a nucleação, durante a maior parte do tempo as crianças convivem juntas, independente da faixa etária, a não ser em

momentos de atividade e quando das especificidades do cuidado e educação de bebês.

Percebe-se que a estrutura de organização do trabalho com a criança é muito mais próxima de uma casa do que a de um espaço institucional tradicional de atendimento à infância. As escolas e Cirandas, nos próprios assentamentos e acampamentos, possibilitam maior vínculo com o espaço, e as relações de cuidado com o espaço coletivo possibilitam mais afeto das crianças por eles.

A proposta da Ciranda Infantil do MST pode subsidiar uma política nacional para a Educação Infantil do Campo, por respeitar as especificidades e necessidades da população do campo e dos Sem Terrinha, e atuar numa perspectiva emancipatória. A Ciranda Infantil defende um projeto de sociedade humanista e socialista, com proposta pedagógica específica para os filhos da classe trabalhadora do campo.

Apontamos, também, que a academia e mais especificamente os cursos de licenciatura precisam saber, conhecer e discutir, bem como, ampliar as pesquisas sobre as infâncias e suas diferentes propostas educativas, como no caso dessa pesquisa, a infância Sem Terrinha e a Ciranda Infantil. O conhecimento da criança Sem Terrinha e de outras configurações de infância e de educação, como a Ciranda Infantil do MST podem ser elementos muito importantes para a ampliação de conhecimentos específicos e de mundo na formação de professores, nesse sentido, precisam fazer parte das diretrizes formativas dos cursos de formação de professores.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A., 1981.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Escola, Cidadania e Participação no Campo. *Em Aberto*, Brasília, v.1, n. 9, p. 1-6, set. 1982.

BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos; TORRES, Julio Cesar. Panorama atual de atendimento à educação infantil brasileira. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 14, n. 4, p. 83-92, 26 mar. 2018.

BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos; TORRES, Julio Cesar. A Ciranda Infantil e as crianças Sem Terrinha: educação e vida em movimento. *Dialogia*, São Paulo, n. 31, p. 57-65, jan;/abr; 2019.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da república Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 31 mar. 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 31 mar. 2020.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 31 mar. 2020.

BRASIL. *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 31 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. *Diário Oficial da União*. Brasília, 18 de dezembro de 2009, seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*. Linha de Base. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. *Marco Legal da Primeira Infância*. Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em 31 mar. 2020.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 4.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. Por uma política para educação da pequena infância que garanta a interação entre elas: a relação criança-criança nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; AQUINO, Lígia Maria Leão de (Org.). *Educação Infantil e PNE: questões e tensões curriculares para o século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 31-50.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.

COUTO, Gustavo Belisário D'araújo. *Brincando na Terra: tempo política e faz de conta no acampamento Canaã (MST-DF)*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Brasília, 2016.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. *Anuário brasileiro da educação básica 2017*. São Paulo: Todos pela Educação, 2017. Disponível em <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A825C384C18015C3B891F412846>. Acesso em 02 fev. 2020.

DAL RI, Neusa Maria. *Educação democrática e o trabalho associado no contexto político econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Marília. Tese (Livre-docência em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências, 2004.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Cândido Giraldez. *Educação democrática e trabalho associado no movimento dos trabalhadores rurais sem terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: FAPESP, 2008.

DALMAZ, Dayane Santos Silva; SCARMOCIN, Daiane. A ciranda infantil do movimento sem terra no Brasil: Formação política na Infância. I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: Campo e Cidade em busca de Caminhos Comuns. *In: Anais...*, Pelotas, 2012. Disponível em <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2011/Dayane%20Santos%20Silva%20Dalmaz%20e%20Daiane%20Scarmocin.pdf>. Acesso em 31 mar. 2020.

DA MATA, Liene Keite de Lira. *Os Sem Terrinha No Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai.... *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO GARCÍA, Olga. Los círculos infantiles en Cuba: una obra de la revolución. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 3, n. 1, p.117-126, abr. 2017.

FREITAS, Fábio Accardo de. *Educação Infantil Popular: possibilidades a partir da ciranda infantil do MST*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2015.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonildo Servolo de. Agronegócio. *In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko vida e obra*. A pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUEDKE, Ana Marieli dos Santos. *A formação da criança e a Ciranda Infantil do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2.ed. reimpr. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. *Conferencias sobre educación infantil*. Argentina: Editorial Cartago, 1992.

MÉLIGA, Laura Luvison. *Educação Infantil do Campo: a educação das crianças pequenas nas proposições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2014.

MÉSZÁROS. István. *A educação para além do capital*. Trad. de Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Elisangela Marques. *A infância pelo olhar das crianças do MST: ser criança, culturas infantis e educação*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2010.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Como Trabalhar a mística do MST com as crianças. *Boletim da Educação*, São Paulo, n. 2, 1993.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Princípios da educação no MST*. Porto Alegre: MST, 1996.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Educação Infantil: Construindo uma nova criança. *Boletim da Educação*, São Paulo, n. 7, 1997.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Crianças em Movimento: As mobilizações infantis no MST. *Fazendo Escola*. n.2, 1999a.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Como fazemos a escola de educação fundamental. *Caderno de educação*. n. 9, 1999b.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas. *Boletim da Educação*, São Paulo, n. 8, 2001.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Educação Infantil: movimento da vida, dança do aprender. *Caderno de educação*. n. 12, 2004.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Educação da Infância Sem Terra. Orientações para o trabalho de base. *Caderno da infância*. São Paulo, n. 1, 2011.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. II Seminário Nacional da Infância Sem Terra (Documento-Síntese). II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (II ENERA): Textos para estudo e debate. *Boletim da Educação*, São Paulo, n. 12, 2014.

OLIVEIRA, Magda Carmelita Sarat. Educação Infantil em Cuba: Um olhar panorâmico. *Instituto Latino Americano de Educação*. Rio de Janeiro. 23 de mar. de 2010. Disponível em <https://www.ilae.com.br/publicacao/artigo/29-educacao-infantil-em-cuba-um-olhar-panoramico.htm>. Acesso em 26 dez. 2019.

PALUDETO, M. C. *As diretrizes programáticas e a política educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR* [on-line], Campinas, n.33, p. 78-95, mar. 2009.

PELOSO, F. C. Educação Infantil do/no Campo: a ciranda infantil do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra como alternativa de atendimento à criança pequena. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo. São Carlos. In: *Anais....*, V. 2, p. 1-15, 2013. Disponível em <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a24-educacao-infantil-do-campo.pdf/view>. Acesso em 31 mar. 2020.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da escola do trabalho*. Trad. de Daniel Aarão Reis Filho. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *A Escola-comuna*. Trad. de Luis Carlos de Freitas, Alexandra Marenich. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RAMOS, Márcia Mara. *Educação, trabalho e infância: contradições, limites e possibilidades no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2016.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araujo. *A organização do trabalho pedagógico nas Cirandas Infantis do MST: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos Sem Terrinha*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2016.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. Crianças de um acampamento do MST: propostas para um projeto de educação infantil. *Estudos de Psicologia*. Natal, v. 10, n. 2, p. 181-189, ago. 2005.

SOMMERHALDER, Aline. *A educação e o cuidado da criança: o que advogam os documentos políticos do ministério da educação para a educação infantil?* Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2010.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Educação Infantil: gênese e perspectivas. *In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (Org.). Educação infantil versus educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 5-32.

UMBELINO, Janaina Damasco. *Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança: contribuições da educação em Cuba*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Nathanael da Cruz e Silva Neto

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro



Luís Henrique dos Santos Barcellos é licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Rio Preto e em História pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Especialista (latu sensu) em Psicopedagogia (FAHE) e, em Educação Especial e Inclusiva (FAHE). Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília, com a pesquisa “A Ciranda Infantil e as crianças Sem Terrinha: educação e vida em movimento”. Atualmente cursa doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências -UNESP/Marília. Atua como professor infantil e professor de história na rede pública, no município de São José do Rio Preto/SP. Tem atuado como professor substituto do Departamento de Educação da Unesp/Rio Preto. Foi bolsista PIBIC/CNPq com o trabalho “História da Educação Infantil e a Política Educacional Brasileira para a Infância”, bem como, bolsista CNPQ no Mestrado. É pesquisador participante do grupo de pesquisa Organizações e Democracia (UNESP/Marília), e do grupo História e Política Educacional Brasileira (UNESP/Rio Preto).

Em momento tão emblemático de ataques a democracia, aos direitos sociais e ao trabalhador, esse livro se apresenta como um brado pela existência e resistência. Existência de múltiplas e diferentes condições e modos de ser, de agir e pensar, de produzir a vida humana, transformada cotidianamente no movimento histórico. Brado de existência das múltiplas e diferentes infâncias, em especial, a infância vivida no campo e no seio de um movimento social como o MST. Brado de resistência a situação caótica brasileira permeada por uma dura crise que antes da atual sanitária, é também política, social e econômica.

São muitos e importantes os exemplos de brados de existência e resistência presentes na luta dos Sem Terra e dos Sem Terrinha do MST. Desde a luta primeira pela terra (reforma agrária), até a luta por escola, saúde, financiamento e todas as que se fizerem necessárias para o estabelecimento de condições de vida dignamente humana.

Em meio a esse turbilhão, a Ciranda Infantil e os Sem Terrinhas são sementes de esperança.



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89

ISBN 978-655954143-0



9 786559 541430