



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

Luís Henrique dos Santos Barcellos

**Educação Infantil do MST: por uma política pública de Educação Infantil
do Campo**

Marília
2025

Luís Henrique dos Santos Barcellos

**A Educação Infantil do MST: por uma política pública de Educação
Infantil do Campo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Câmpus de Marília.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri.

Marília
2025

B242e

Barcellos, Luís Henrique dos Santos

A Educação Infantil do MST : por uma política pública de
Educação Infantil do Campo / Luís Henrique dos Santos Barcellos. --
Marília, 2025

258 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Neusa Maria Dal Ri

1. Educação Infantil. 2. Educação do Campo. 3. MST. 4. Infância. I.
Título.

Luís Henrique dos Santos Barcellos

**A Educação Infantil do MST: por uma política pública de Educação
Infantil do Campo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Câmpus de Marília.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais,
Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e
Movimentos Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Neusa Maria Dal Ri
Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília
Orientadora

Profa. Dra. Cinthia Magda Fernandes Ariosi
Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente

Profa. Dra. Fabiana De Cassia Rodrigues
Unicamp, Faculdade de Educação

Profa. Dra. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília

Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes
Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília

Marília, 14 de março de 2025

Às crianças Sem Terrinha, em especial às da
Escola Camponesa Municipal Chico Mendes
por sua trajetória e luta, e às educadoras e
educadores da reforma agrária que nos dão
pistas de como construir uma educação
pública.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Antes de agradecer, gostaria de fazer um pequeno desabafo e justificativa. Chegar ao final deste texto não foi uma tarefa fácil. Foram longos quatro anos de um misto de alegria, satisfação, cansaço, inconformismo e vontade de desistir.

A alegria e a satisfação vieram com o conhecer, aprender e me relacionar no meio acadêmico com pessoas que fazem ciência e buscam a melhor compreensão do mundo e sua evolução, bem como transformá-lo em um lugar melhor. Já o cansaço, o inconformismo e a vontade de desistir se deram pelo árduo processo: a rotina de trabalho de 35h, 40h, 44h ou até 47 horas semanais a que me submeti ao longo desses últimos anos. Isso se intensificou pelo fato de eu não poder concorrer a bolsas junto ao PPGE, por ser estudante trabalhador.

Ainda assim, as oportunidades que tive e as escolhas que fiz me trouxeram até aqui. Filho da escola pública, de origem humilde, reconheço as dificuldades enfrentadas nessa caminhada, com várias restrições, mas também muitos ganhos. Após ser aprovado no concurso público para o cargo de Professor de Educação Básica I (PEB I), as melhorias começaram a aparecer. Embora a estabilidade financeira e as realizações pessoais — como o financiamento do meu apartamento e a aquisição de um veículo próprio — tenham representado avanços, também trouxeram novos compromissos e necessidades. Isso fez com que o injusto salário de professor fosse, no mínimo, insuficiente, levando-me a jornadas de trabalho ampliadas.

Para completar a aventura, sempre busquei ser um dos melhores professores da rede pública. Essa é a minha resposta e devolutiva social por tudo que conquistei com a educação. Além disso, também me empenhei em ser um dos melhores alunos do PPGE da Unesp, Campus de Marília da minha geração, participando de aulas, eventos, grupos de pesquisa e produzindo uma investigação relevante e de qualidade. Enfim, a pós-graduação é um desafio. Não é fácil. Foram muitas horas de estudo, pilhas de livros e documentos, poucas horas de sono, questões de saúde e as situações da vida que fogem ao nosso controle. Contudo, a missão foi concluída. Começo este texto dessa forma, não para me vitimizar, mas para reconhecer que muitas coisas estão envolvidas nesse processo de quatro anos. Na verdade, no meu caso, um processo de 13 anos, desde minha entrada no curso de graduação em Pedagogia, em 2013.

Embora existam muitos dificultadores no processo, diversas pessoas e instituições contribuíram para que ele se tornasse possível, e a elas expresso minha gratidão.

Agradeço ao meu pai e à minha mãe, que me apoiaram e me consideraram a sua maior referência, mal sabendo que, na verdade, são eles as minhas maiores referências.

Aos meus queridos amigos, em especial Alan e Marcos, que foram companhia em várias ocasiões e demonstraram interesse, cuidado e afeto.

À minha amada Letícia, que chegou há pouco tempo, mas, sabendo do desafio que eu enfrentava, soube respeitar e ser parceira nos momentos em que precisei.

Aos companheiros da universidade, aos quais também incluo na lista de amigos, principalmente à minha orientadora Neusa e aos queridos Julio, Silvana e Claudio. Agradeço também aos professores e professoras que participaram do Exame Geral de Qualificação e da Banca de Defesa da Tese. Muito obrigado pelas valiosas palavras.

Às companheiras de trabalho, em especial Quézia, Elen e Thaíse, parceiras e amigas ao longo dos últimos anos. Também agradeço à SME/Rio Preto, que compreendeu e possibilitou alguns dias de afastamento para a realização desta pesquisa.

Por fim, agradeço à Unesp, em especial ao PPGE da Unesp, Campus de Marília, pela sua excelência e por possibilitar um curso como este. Sou grato também pela concessão de recursos em dois editais dos quais participei, que favoreceram tanto a coleta de dados quanto a divulgação científica em eventos da área.

*Nada vai poder nos parar
Deus está na frente
Ele vai abrindo caminho
A gente vai fazendo o que tem que fazer*

*A corrente que sustenta
O elo que faz tudo acontecer
Por isso eu acredito na vida
O alicerce fortalece a união*

*E todas as feridas, vão cicatrizar
Um novo amanhecer, amanhã será*

(Um novo amanhecer – Planta e Raiz,
2013)

Resumo: Neste trabalho investigamos a política para a educação infantil do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e buscamos ver os possíveis subsídios dessa experiência para a elaboração de política pública para a Educação Infantil do e para o campo. Trata-se de resultado da pesquisa de Doutorado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Campus de Marília. O MST é o principal movimento social brasileiro de luta pela terra, por reforma agrária e de resistência ao avanço do agronegócio no campo. Para defender suas bandeiras, elegeu como um dos fatores principais o desenvolvimento de uma educação emancipatória, que congrega trabalho e educação geridos por meio de relações e ações democráticas. O Movimento desenvolveu sua educação com base em seus princípios filosóficos e pedagógicos e em suas matrizes educacionais. Nosso objetivo geral foi verificar e analisar se a política do MST para a educação infantil traz subsídios para a construção de uma política pública para a Educação Infantil do Campo. Adotamos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Procedemos com o levantamento e a análise da produção bibliográfica de pesquisadores sobre as temáticas envolvidas. A pesquisa documental abrangeu o arcabouço legal sobre Educação Infantil, infância e Educação Infantil do Campo no Brasil, bem como uma seleção de documentos produzidos pelo MST. A pesquisa empírica teve como finalidade a verificação de práticas de educação infantil realizadas pelo MST e foi realizada na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes na cidade de Querência do Norte, no estado do Paraná, tendo como instrumento de coleta de dados a observação e a realização de entrevistas. Considerando a necessidade de estudos sobre a temática e de subsídios para a construção de uma proposta adequada para a Educação Infantil do Campo, e considerando que o MST tem uma prática de educação infantil no/do campo para as crianças do Movimento, buscamos responder como se configuram a política e o projeto do MST para a educação infantil e compreender se a proposta teórico-prática do MST pode trazer subsídios para a elaboração de uma política pública para a educação infantil do campo. Buscamos evidenciar que a construção de uma política nacional para a Educação Infantil do Campo deveria considerar a experiência do MST, incluindo o conceito de criança e de educação desenvolvidos por esse Movimento. Nesse sentido, buscamos evidenciar que, a partir das especificidades das práticas do MST, é possível observar o desenvolvimento de propostas de educação infantil comprometidas com o modo de vida dos sujeitos do campo, e, mais especificamente, daqueles vinculados ao Movimento. As práticas, como a Ciranda Infantil e as escolas públicas de Educação Infantil vinculadas ao Movimento, como a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, demonstram essas especificidades. Destacadas suas práticas, organização, concepções e princípios que envolvem essa visão educativa, buscamos ressaltar alguns possíveis subsídios para a construção de uma Política Nacional de Educação Infantil do Campo. Em outras palavras, propomos uma abordagem que contemple as particularidades da Educação Infantil, considerando os sujeitos envolvidos — as crianças — em seu momento de vida — a infância. Essa proposta deve ser comprometida com a criança e respeitar as diferentes formas de vida do campo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação do Campo. MST. Infância.

Abstract: This study investigates the early childhood education policy of the Landless Workers' Movement (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST) and the potential contributions of this experience to the development of public policy for Early Childhood Education in and for rural areas. The research represents the findings of a doctoral study in Education conducted within the Graduate Program in Education at UNESP, Marília. Additionally, we highlight the importance of the Research Group on Organizations and Democracy at the same university, which plays a crucial role in discussing education, management, organizations, and social movements in relation to democracy in the current context. This group was instrumental in bringing the researcher closer to the topic and deepening many discussions. First, we recognize that the MST is Brazil's principal social movement advocating for land rights, agrarian reform, and resistance to the advancement of agribusiness in rural areas. To support its cause, the MST prioritizes the development of emancipatory education that integrates work and education, managed through democratic relationships and actions. The movement has structured its education based on its philosophical and pedagogical principles, which we term as its educational matrices. Methodologically, we adopted bibliographic, documental, and empirical research approaches. Initially, we conducted a review and analysis of academic studies related to the themes addressed. The documental research covered the legal framework regarding Early Childhood Education, childhood, and rural Early Childhood Education in Brazil, as well as selected documents produced by the MST. The empirical research aimed to observe MST practices in early childhood education and was conducted at the Chico Mendes Municipal Rural School in Querência do Norte, Paraná. Data collection tools included observation and interviews. Considering the need for studies on this topic and for contributions to the development of an appropriate proposal for rural Early Childhood Education, and given that the MST has established early childhood education practices for children within the Movement, we sought to answer how the MST's policy and project for early childhood education are structured and to understand whether the MST's theoretical and practical approach can inform the development of public policy for rural early childhood education. We aim to demonstrate that the construction of a national policy for rural Early Childhood Education should take into account the MST's experience, including its concepts of childhood and education. Accordingly, we emphasize that the MST's specific practices reveal the potential for developing early childhood education proposals aligned with the rural way of life, especially for individuals connected to the Movement. Practices such as the *Ciranda Infantil* and public Early Childhood Education schools associated with the MST, like the Chico Mendes Municipal Rural School, exemplify these specificities. By highlighting these practices, as well as the organization, concepts, and principles underpinning this educational vision, we aim to identify potential contributions to the formulation of a National Policy for Rural Early Childhood Education. In other words, we propose an approach that addresses the specificities of Early Childhood Education, taking into account the children as key stakeholders in their life stage—childhood. This proposal should prioritize children and respect the diverse ways of life in rural areas.

Keywords: Early Childhood Education. Rural Education. MST. Childhood.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagens

Imagem 1 – Querência do Norte e Adjacências – Área do Assentamento Pontal do Tigre e outros	148
Imagem 2 – Placa do assentamento	149
Imagem 3 – Posto de saúde ao lado da escola	151
Imagem 4 – Fachada da ECM Chico Mendes	152
Imagem 5 – Fachada ECM Chico Mendes	152
Imagem 6 – Espaços da ECM Chico Mendes	157
Imagem 7 – Agrofloresta	158
Imagem 8 – Horta	158
Imagem 9 – Prédio novo	160
Imagem 10 – Prédio novo – lateral	160
Imagem 11 – Experiência de desenho de memória: desenhando a escola	161
Imagem 12 – Girassol de temas: tema gerador 2023	188
Imagem 13 – Alfabeto	227

Gráficos

Gráfico 1 – Acesso à Educação Infantil – porcentagem de matrícula em creche e pré-escola de 2012 a 2019	51
Gráfico 2 - Percentual de crianças que frequentava creche de 2013 a 2019 e 2022 - Brasil	52
Gráfico 3 -Percentual de crianças que frequentava pré-escola de 2013 a 2019 e 2022 - Brasil	53
Gráfico 4 -Percentual de crianças que frequentava creche de 2013 a 2019 e 2022, por região – Brasil	54
Gráfico 5 - Percentual de crianças que frequentava creche de 2013 a 2019 e 2022, por raça/cor – Brasil	55
Gráfico 6 - Percentual de crianças que frequentava creche de 2013 a 2019 e 2022, por quintis de renda domiciliar per capita – Brasil	56
Gráfico 7 - Percentual de crianças que frequentava creche de 2013 a 2019 e 2022, por local de moradia – Brasil	57
Gráfico 8 - Percentual de crianças que frequentava pré-escola de 2013 a 2019 e 2022, por região – Brasil	58
Gráfico 9 - Percentual de crianças que frequentava pré-escola de 2013 a 2019 e 2022, por raça/cor – Brasil	59

Gráfico 10 - Percentual de crianças que frequentava pré-escola de 2013 a 2019 e 2022, por local de moradia – Brasil	59
Gráfico 11 - Percentual de escolas de Educação Infantil no Brasil, por localização – 2023	60
Gráfico 12 - Evolução do número de escolas de Educação Infantil por rede de ensino no Brasil em localizadas em área rural – 2017 a 2023	61
Gráfico 13 - Número de escolas de Educação Infantil no Brasil, segundo o porte (número de matrículas) – 2023	63
Gráfico 14 - Escolaridade dos docentes em Educação Infantil no Brasil, por porcentagem – 2023	63
Gráfico 15 - Evolução da escolaridade dos docentes em Educação Infantil no Brasil, por porcentagem em escolas urbanas - 2014 a 2023	64
Gráfico 16 - Evolução da escolaridade dos docentes em Educação Infantil no Brasil, por porcentagem em escolas rurais - 2014 a 2023	64

Quadros

Quadro 1 – Participantes da Pesquisa	30
Quadro 2 – Organização da Ciranda em núcleos de base por faixa etária e quantidade de educadores por criança	133
Quadro 3 – Realização do primeiro Encontro das Crianças Sem Terrinha nos estados	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de crianças fora da escola, por faixa etária em 2019 - Brasil	51
Tabela 2 – Número de crianças que frequentava creche em 2019 e 2022 – Brasil	52
Tabela 3 – Número de crianças que frequentava pré-escola em 2019 e 2022 – Brasil	53
Tabela 4 – Componentes estruturais em escolas de Educação Infantil no Brasil, por localização – 2023	65

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior.

CEB – Câmara de Educação Básica.

CF/1988 – Constituição Federal de 1988

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

COANA – Cooperativa de Comercialização da Reforma Agrária Avante LTDA.

CP – Conselho Pleno.

CPA – Cooperativa de Produção Agropecuária.

CPT – Comissão Pastoral da Terra.

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil.

Dired – Diretoria de Estudos Educacionais.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

ECM Chico Mendes – Escola Camponesa Municipal Chico Mendes.

ECMCM – Escola Camponesa Municipal Chico Mendes.

EI – Educação Infantil

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

EPAEE – Estudantes Público-Alvo da Educação Especial.

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

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Fundepar – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional.

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MOP – Movimento Operário Popular.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

ONGs – Organizações não governamentais.

p.p. – pontos percentuais.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PPP – Projeto Político-Pedagógico.

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

SEED/PR – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná.

TDN – Transtorno do Déficit de Natureza.

UnB – Universidade de Brasília.

UNESCO – Fundo das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná.

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Sumário

INTRODUÇÃO	15
1. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	35
1.2 História e política de Educação Infantil no Brasil.....	35
1.1 Panorama de Atendimento à Educação Infantil e a questão da Educação Infantil do Campo 47	
1.2 A luta por uma política de Educação do Campo no Brasil	67
1.3 Política Nacional de Educação do Campo	73
2. A POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MST	85
2.1 Princípios educacionais e organizacionais: a Pedagogia do Movimento.....	88
2.2 A formação do Sem Terra.....	97
2.3 Criança e Infância Sem Terrinha	104
2.4 As práticas em educação infantil do Movimento.....	122
2.5 As mobilizações infantis e as matrizes formativas para pensar e fazer a infância no MST 136	
3. ESCOLA CAMPONESA MUNICIPAL CHICO MENDES	146
3.1 O Assentamento Pontal do Tigre e a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes147	
3.2 Em disputa: percurso histórico da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes ...	162
3.3 Características organizacionais e conceituais	171
4. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO MST NA PRÁTICA DA ESCOLA CAMPONESA MUNICIPAL CHICO MENDES: A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO E PARA O CAMPO	187
4.1 Metodologia	187
4.2 Formação continuada.....	191
4.3 Práticas, gestão democrática e compromisso com a democracia.....	197
4.4 O campo como local de moradia e produção da vida	206
4.5 Contato com a natureza.....	210
4.6 Trabalho e Auto-organização.....	214
4.7 O MST e a luta.....	218
4.8 A Gestão e o Trabalho Docente na Escola do Campo do MST	223
4.9 Atuação política das crianças.....	228
CONCLUSÃO	235
REFERÊNCIAS	249
ANEXO 1 – Manifesto das crianças sem terrinha	256

INTRODUÇÃO

Neste trabalho investigamos a política para a educação infantil do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e os possíveis subsídios dessa experiência para a elaboração de política pública para a educação infantil do e para o campo no Brasil.

A escolha de estudar a Educação Infantil do MST e a Educação do Campo resulta de nosso percurso de vida e estudos.

Nossa trajetória remonta à graduação em Pedagogia, momento em que tivemos contato com diversos temas relacionados à educação. Realizamos estágio básico de pesquisa, iniciação científica e elaboramos o Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, com foco na Educação Infantil sob a perspectiva da política educacional e da história da educação. Durante a graduação, mesmo que a Educação do Campo não tenha sido tema central de nossa pesquisa, tivemos contato com essa temática e com a educação do MST nas aulas, especialmente nas de Sociologia da Educação.

No mestrado, mantivemos a temática da Educação Infantil, mas passamos a estudar a proposta dos movimentos sociais para a educação das crianças pequenas, com ênfase na Ciranda Infantil do MST e nas concepções de escola, criança e infância promovidas pelo Movimento¹.

O presente trabalho é fruto de nossa pesquisa de doutorado, a qual, em alguns aspectos, amplia as discussões do mestrado. Consideramos a necessidade de estudos sobre o tema e de subsídios para a construção de uma proposta adequada para a Educação Infantil do Campo, tendo em vista que o MST desenvolve teoria e práticas de educação infantil no campo para as suas crianças.

Nossa investigação buscou evidenciar que, a partir das especificidades das práticas do MST, é possível observar o desenvolvimento de propostas de educação infantil comprometidas com o modo de vida dos sujeitos do campo, e, mais especificamente, daqueles vinculados ao Movimento. As práticas, como a Ciranda Infantil e as escolas públicas de Educação Infantil vinculadas ao Movimento, como a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, demonstram essas especificidades.

Destacadas suas práticas, organização, concepções e princípios que envolvem essa visão educativa, buscamos ressaltar alguns subsídios para a construção de uma Política Nacional de Educação Infantil do Campo. Em outras palavras, propomos uma abordagem

¹ Neste trabalho utilizamos a palavra Movimento, com inicial em maiúscula, para nos referirmos ao MST.

que contemple as particularidades da Educação Infantil, considerando os sujeitos envolvidos — as crianças — em seu momento de vida — a infância. Essa proposta deve ser comprometida com a criança e respeitar as diferentes formas de vida do campo.

O primeiro passo de nossa investigação foi compreender o MST, sua organização e luta, além de estudar como esse movimento passou a eleger a escola e a educação como uma de suas principais bandeiras. Em paralelo, seguimos com os estudos sobre a política de Educação Infantil no Brasil e, ao analisarmos as diretrizes para a Educação Infantil e para a Educação do Campo, percebemos a falta de uma política mais direcionada para as crianças pequenas. Essa lacuna é evidenciada tanto pela menor taxa de atendimento nos territórios rurais em comparação aos urbanos, quanto pela ausência de concepções que dialoguem com as especificidades da etapa da Educação Infantil na modalidade da Educação do Campo. Portanto, mesmo com o atendimento educacional da população infantil residente em territórios rurais, não há garantia de que essa educação seja de fato contextualizada com as diretrizes da Educação do Campo.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é um movimento social brasileiro que surgiu da histórica luta por terra e por condições de vida e trabalho dignas para os trabalhadores do campo brasileiro. O MST tornou-se o principal e mais importante movimento social na luta pela reforma agrária em âmbito nacional, com grande notoriedade internacional, especialmente na América Latina.

O MST foi fundado em 21 de janeiro de 1984, na cidade de Cascavel, estado do Paraná, durante o I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Fernandes (2012) destaca a importância de considerar que a gênese do MST está ligada às condições históricas do país, fazendo parte de um processo mais amplo. O primeiro momento, que antecede sua fundação oficial, pode ser denominado de gestação do Movimento, caracterizado por lutas e conflitos pela terra que já ocorriam pontualmente no país, especialmente nos estados do sul.

[...] sua gênese teve um período de gestação que começou nos últimos anos da década de 1970, com lutas por terra nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul. Nas décadas de 1980 e 1990, o MST se territorializou por todas as regiões brasileiras, conquistando milhares de assentamentos rurais. Esse processo representou o renascimento dos movimentos camponeses no Brasil, posto que, no período entre 1964 e 1985, a ditadura militar havia reprimido e aniquilado quase todos [...] (Fernandes, 2012, p. 498-499)².

² Embora vários autores discutam a história do MST, optamos neste texto por seguir com a linha de pensamento do professor Bernardo Mançano Fernandes, 2012.

A ditadura civil-militar brasileira, entre 1964 e 1985, marcou um período de grande repressão no país, onde a censura e diversas outras ações antidemocráticas predominavam. A tomada do poder pelos militares, apoiados por empresários e pelo capital estrangeiro, especialmente dos Estados Unidos, sob o pretexto de uma falaciosa ameaça comunista, impediu que o país seguisse rumos mais democráticos naquele momento.

Nos anos finais da ditadura, as lutas camponesas voltaram a ganhar destaque no país. A Comissão Pastoral da Terra (CPT), ligada à Igreja Católica, apoiou alguns desses grupos, atuando como organizadora e influenciando o MST em seus primeiros passos.

Seu processo de formação começou por meio de diferentes formas de luta pela terra, realizadas por grupos de camponeses em todo o país, com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), no período de 1978 a 1983. Das lideranças que surgiram nesse processo, constituiu-se, então, um movimento nacional (Fernandes, 2012, p. 498).

O MST foi se consolidando enquanto movimento e se territorializou, ou seja, capilarizou sua organização em todas as regiões brasileiras durante as décadas de 1980 e 1990 (Fernandes, 2012).

Em 1988, com o período conhecido como redemocratização, a promessa de uma nova Constituição cidadã trouxe esperança. No entanto, a disputa com o poder representado pelos ruralistas limitou as definições a respeito da Reforma Agrária.

Embora tenha sido aprovada na Constituição, os ruralistas conseguiram retirar o princípio da eliminação do latifúndio e o condicionaram a ser produtivo ou não, e ainda repassaram sua definição para uma lei complementar que precisaria ser criada. Com essa estratégia, criaram um imbróglio jurídico que paralisou as iniciativas e a celeridade do Incra. Somente em 1993, com a aprovação da lei nº 8.629, passou a existir regulamentação para a desapropriação de terras (Fernandes, 2012, p. 499).

A ocupação da terra foi a forma de luta que o Movimento identificou como a mais eficaz, pois gera visibilidade, pressão social e é realizada a partir da própria vida na terra. Já em 1984, na sua fundação, o lema era “terra não se ganha, terra se conquista”.

O MST luta em família, ocupa terras, constrói acampamentos, produz e reivindica terras que possam se transformar em assentamentos. O lema de 1989, “ocupar, resistir, produzir”, sintetiza sua forma de luta e seus objetivos naquele momento.

Na década de 1990, o número de ocupações de terra aumentou, e a luta das famílias acampadas resultou na conquista de diversos assentamentos de reforma agrária.

O aumento das ocupações de terras, do número de famílias acampadas, pressionou o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994, que realizou ampla política de assentamentos rurais. Em 1998, em seu segundo mandato, Fernando Henrique Cardoso adotou a política agrária de caráter neoliberal, reprimiu a luta pela terra e implantou uma política de mercantilização da mesma, denominada “reforma agrária de mercado”. Ainda criou a medida provisória n. 2.109-50, de 2001, que suspendeu por dois anos a desapropriação de áreas ocupadas uma vez, e por quatro anos se ocupadas por duas vezes ou mais. Também destruiu a política de crédito para a Reforma Agrária e a política de assistência técnica, inviabilizando o desenvolvimento dos assentamentos e precarizando a vida de centenas de milhares de famílias assentadas (Fernandes, 2012, p. 499).

As conquistas alcançadas foram reprimidas durante o segundo governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a forte influência do capital estrangeiro e a implementação da agenda neoliberal. A luta continuou intensa nesse período, marcado por conflitos com o agronegócio, que resultaram na morte de muitos camponeses militantes, como no caso de Eldorado dos Carajás³.

Com o governo Lula, surgiu uma nova esperança de melhoria na situação da reforma agrária no Brasil. No entanto, esse governo cumpriu apenas uma pequena parte de suas promessas de campanha. De acordo com Fernandes (2012, p. 499),

A Reforma Agrária do Governo Lula incorporou a regularização como componente principal, enquanto milhares de famílias permaneceram acampadas. O compromisso de investir na melhoria da qualidade dos assentamentos foi cumprido parcialmente, com investimentos em infraestrutura, comercialização e educação.

Apesar dos entraves, o MST foi se consolidando como o movimento social mais importante na luta pela reforma agrária no Brasil e, atualmente, tem grande expressão na América Latina, participando ativamente da Via Campesina. O MST se caracteriza como um movimento de trabalhadores, ou seja, seus participantes têm algum vínculo com a

³ O caso de Eldorado dos Carajás ocorreu em abril de 1996, no estado do Pará, Brasil, quando 19 trabalhadores rurais sem-terra foram assassinados pela Polícia Militar durante uma manifestação pacífica. Os camponeses, organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), protestavam pela reforma agrária e ocupavam a rodovia PA-150. A polícia alegou "cumprir ordens de desobstrução", mas houve uso excessivo de força, resultando em mortes brutais e inúmeros feridos. O episódio tornou-se símbolo da luta pela terra e da violência contra movimentos sociais no Brasil.

terra. Na luta por terra, o Movimento passou a compreender que a raiz da luta é mais ampla e, assim, também luta por uma nova sociedade.

Nesse sentido, o Movimento hoje pauta sua luta contra o latifúndio e o agronegócio, sob a perspectiva da reforma agrária popular.

No início do século XXI, o MST passou a defender uma nova proposta de Reforma Agrária que definiu como Reforma Agrária Popular. No atual estágio do capitalismo, a agricultura se transformou num dos sistemas que formam o agronegócio. A agricultura é parte do conjunto de sistemas formados, principalmente, pelo capital financeiro, que controlam também sistemas industriais, tecnológicos, mercantis e ideológicos, como a grande mídia corporativa. Nesse contexto, a Reforma Agrária precisa extrapolar a simples distribuição de terra concebida pela Reforma Agrária clássica. É preciso um programa de mudanças que inclua a reestruturação da produção, das técnicas e das escalas para garantir a soberania alimentar. Para isso, a Reforma Agrária Popular deverá organizar agroindústrias cooperativas, mudar a matriz tecnológica de produção para a agroecologia, democratizar o acesso à educação em todos os níveis e priorizar a produção de alimentos saudáveis (Fernandes, 2012, p. 501).

A reforma agrária popular, mais do que lutar pela divisão da terra, coloca em pauta a luta e a articulação da classe trabalhadora. Trata-se de uma luta contra o avanço do capital na exploração dos trabalhadores, da terra e dos bens naturais, de uma forma que condena a precariedade e a barbárie. O MST defende um novo projeto de sociedade, humanista e socialista, e um novo modelo produtivo. O sistema produtivo é cooperativo, a matriz tecnológica é baseada na agroecologia, e o respeito e cuidado com a natureza são máximas necessárias. A lógica passa a ser a da produção de alimentos de qualidade e da soberania alimentar, sem o uso de agrotóxicos, e não a do lucro acima de tudo.

Essa lógica exige uma nova educação. A educação sempre foi pauta do MST, desde sua fundação, quando observou que, na luta, havia crianças que demandavam escolas, assim como havia a necessidade de campanhas de alfabetização de jovens e adultos.

Na luta por escolas e no desenvolvimento de sua proposta educativa, o MST vincula à educação seus objetivos, ou seja, a própria transformação da sociedade, que combate a alienação.

Vincular a escola a essa concepção de educação e de conhecimento implica fazer transformações na forma escolar atual, construída historicamente com outras finalidades sociais e a partir de outra matriz formativa. É uma transformação mais radical da escola somente

acontecerá como parte de transformações mais amplas na própria sociedade que a instituiu com uma lógica apartada da vida, exatamente para que suas contradições não possam ser compreendidas pela classe que pode pretender enfrentá-las (Kolling; Vargas; Caldart, 2012, p. 508-509).

Na luta por reforma agrária, o MST ampliou sua compreensão das questões sociais, percebendo que a luta vai muito além da conquista da terra (Caldart, 2012). O Movimento apontou que a melhoria social exige mudanças estruturais na sociedade, abordando questões como distribuição de renda, trabalho, educação, saúde, entre outras.

Para dar unidade à luta e ao jeito de ser do Movimento, o MST se pauta por princípios filosóficos e pedagógicos. Esses princípios são pontos de partida para as práticas do Movimento, e sua concretização ocorre de forma objetiva, conforme a realidade específica de cada localidade onde ele se faz presente. Um outro fator importante que pauta a organização do MST é seu olhar para o trabalho e a produção.

De forma geral, o norteador da organização dos assentamentos e acampamentos é o modo de organização da produção. Nesse sentido, o MST defende a Cooperação Agrícola como ideal organizativo, sendo uma forma mais horizontal de organizar os trabalhadores livremente associados. O modelo de trabalho associado das Cooperativas de Produção Agropecuária (CPAs) é a alternativa mais ampla e inovadora possível para o Movimento, considerando seus princípios e objetivos (Dal Ri, 2004).

Além da luta pela terra, o Movimento define outras bandeiras de luta, dentre as quais a educação foi ganhando espaço como uma das principais. Assim, o MST se coloca como o educador dos Sem Terra em luta.

O Sem Terra é o ser formado no coletivo, que assume uma identidade própria no Movimento. Essa identidade é coletiva e carrega a história do MST. Tal identidade antecede a individualidade e define uma condição própria de um ser que vive e faz parte de um movimento social, tornando-se, assim, Sem Terra: alguém que, na luta pela terra, é muito mais do que um simples despossuído, mais do que alguém que não tem terra (Caldart, 2012). Esse sujeito se identifica com uma identidade coletiva, que transforma sua condição de falta (sem a terra) em uma condição de existência coletiva: ele se reconhece como participante de um movimento social, como militante, trabalhador, morador do campo, entre outros. Ou seja, ele se torna esse sujeito coletivo que cultiva valores e luta por justiça social.

Sem Terrinha é o nome dado pelas próprias crianças Sem Terra, ou seja, filhas e filhos dos trabalhadores rurais em luta. Entre os elementos constituintes do Sem Terrinha

estão, entre outros, o trabalho, a participação e a auto-organização das crianças. A infância do Sem Terrinha é permeada por lutas e brincadeiras, misturando de forma dialética a essência brincante do ser criança com as características da vida no MST, que o constituem enquanto sujeito. Ao mesmo tempo em que brinca, ele convive com o cotidiano do Movimento, recebendo educação política.

O Sem Terrinha se posiciona, participa das assembleias, decide o rumo de sua vida e do coletivo, insere-se 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 à vida, pois a organização para a produção, junto à luta pela terra, move o MST, que, por sua vez, elege o trabalho e o ensino como princípios educativos indissociáveis. Nesse sentido, a criança no Movimento trabalha, brinca, aprende, convive e luta, constituindo-se, assim, como Sem Terrinha.

Podemos afirmar, segundo essas características, que a infância no MST se desenvolve de uma forma diferente da de grande maioria das crianças moradoras da área urbana e sem vínculos com a luta e o movimento social.

Nas palavras de Caldart (2012, p. 36), a formação do Sem Terra “[...] 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 [...]”. Dessa forma, “[...] é preciso entender o MST ao mesmo tempo como produto e como agente dessa formação” (Caldart, 2012, p. 35).

Portanto, o Movimento se coloca como educador do povo em luta, desenvolvendo seu jeito de ser, suas escolas, travando batalhas e possibilitando aprendizado.

Podemos sintetizar a ideia de que 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 ações democráticas e coletivas.

Mészáros (2008) discute a educação para além do capital e aponta que as soluções para uma proposta desse tipo devem envolver mudanças na essência da educação, ou seja, mais do que reformas, essas mudanças devem abarcar a ideologia e a organização da escola. Portanto, a totalidade das práticas educativas deve ter outras bases que não a lógica do capital.

“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 a educação para além do capital é propriamente pensar a sociedade para além do capital, caminhando para novos rumos a partir da superação da alienação. A escola tem propósito importante nesse processo da tomada de consciência, da formação humana, pois combate os objetivos da escola do capital, que visa a manutenção social, ou seja, a sociedade de classes, o capitalismo, o lucro e a exploração.

A educação burguesa das crianças menores é, em consonância com a situação de classe da burguesia, assistemática. Evidentemente a burguesia possui o seu sistema educacional. A desumanidade de seus conteúdos trai-se contudo exatamente pelo fato que estes fracassam em relação às infâncias mais novas. Sobre esta idade apenas o verdadeiro pode atuar de maneira produtiva. A educação proletária das crianças pequenas precisa diferenciar-se da educação burguesa em primeiro lugar através do sistema. Aqui, porém, sistema significa contexto. [...] (Benjamin, 2012, p. 112).

A educação, como a conhecemos atualmente, foi construída historicamente com base nos desígnios do capital, como um projeto. Tendo em vista sua condição histórica, é passível de disputa e mudança. Nesse sentido, Benjamin (2012) aponta que, com as crianças pequenas, a inculcação dos pressupostos do capital e da exploração tende a fracassar por não se afirmar sobre a verdade histórica da luta de classes. Com isso, o autor destaca que, na educação proletária, a organização do trabalho pedagógico muda por meio do seu sistema, ou seja, do contexto. Falamos, então, de educação política, de superação da alienação.

Segundo Benjamin (2012, p. 113, grifos no original), “A educação da criança exige: *deve-se abranger toda a sua vida*. A educação proletária exige: *deve-se educar em um terreno delimitado*. Esta é a dialética positiva da questão [...]”.

O MST (1996) compreende que a educação é mais que escola, mas que a escola tem um papel fundamental na educação. O ensino deve partir da realidade do educando e, sendo assim, não pode fugir de seu sentido político, da compreensão da vida em meio à aprendizagem dos conteúdos.

Na luta por escola e educação, o MST desenvolveu, não sem contradições, uma pedagogia própria e uma proposta educacional humanista e socialista voltada à formação do ser humano como sujeito histórico e cultural (MST, 2001).

Dal Ri (2004, p. 28) 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 em relação às 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”.

Sendo o MST um espaço de expressão da rebeldia dos trabalhadores do campo perante os desígnios do capital, o Movimento passa a organizar uma proposta educativa movida por um novo meio de viver, produzir e educar. Nesse sentido, a formação das crianças não fica despercebida e ganha uma proposta específica: as Cirandas Infantis.

Nosso foco na pesquisa está voltado para a proposta de educação infantil do MST, que luta pela existência de escolas públicas nos acampamentos e assentamentos, bem como pela gestão do projeto político-pedagógico dessas escolas. A Ciranda Infantil é a proposta de educação das crianças que se concretizou no Movimento, configurada como educação infantil não formal. Além dela, existem algumas escolas de Educação Infantil nas quais o MST exerce hegemonia, que podem ser tomadas como referência de escolas de Educação Infantil do campo, ou seja, aquelas comprometidas com a especificidade da criança camponesa.

É importante perceber que as diretrizes de Educação do Campo (Brasil, 2002; 2008) só se efetivaram em poucas escolas da área rural. Destacam-se as escolas públicas vinculadas ao MST como locais que têm desenvolvido práticas de Educação do Campo. Inclusive, o Movimento pode ser considerado o principal interlocutor do processo de formulação das diretrizes desse tipo de educação. Por isso, podemos afirmar que o que há de concreto em propostas de ensino que respeitam as especificidades e necessidades da

população camponesa no Brasil é fruto das ações do Movimento, sobretudo de sua luta política e das práticas em Educação do Campo.

Recuperando a história da Educação Infantil no Brasil e seu marco legal, percebemos que os primórdios do atendimento às crianças pequenas no país 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 daquele momento histórico.

Com a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), começa-se a trilhar o 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).

Em seguida, várias importantes leis e publicações oficiais foram lançadas. Em 1990, como resultado da luta dos movimentos de mulheres e de defesa das crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal n. 8.069/1990, torna-se um marco normativo de grande relevância e referência da política nacional para a infância e para a adolescência brasileira, pois compreende a especificidade da criança e do adolescente, reconhecendo-os como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, que precisam ser protegidas, afirmando-os como sujeitos 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 dispõe que a educação para as crianças pequenas deverá acontecer em creches (para crianças de três meses a três anos e onze meses de idade) e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos. Além disso, a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica, composta, de acordo com o artigo 21 (Brasil, 1996), por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Sua oferta é responsabilidade dos municípios, tendo os estados e a União os papéis de supervisão e complementação, quando necessário.

As definições da CF/1988 e os marcos normativos acerca da Educação Infantil foram importantes conquistas no campo da infância e da educação das crianças pequenas, resultantes das diversas lutas dos movimentos populares e feministas a partir dos anos

1960, com a entrada da mulher no mercado de trabalho (Kuhlmann Jr, 1998) e com os desdobramentos da luta dos movimentos políticos, sociais e econômicos das décadas de 1970 e 1980, que culminaram no reconhecimento do direito a educação na faixa etária de 0 a 6 anos.

Merece destaque, ainda no campo legal, num cenário um pouco mais recente, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n. 5/2009). As DCNEI (Brasil, 2009) concebem a criança como centro do planejamento curricular, sendo entendida, de acordo com o artigo 4º, como sujeito histórico e de direitos, que aprende de múltiplas formas — seja nas interações e brincadeiras, seja nos momentos cotidianos — como um sujeito ativo que se relaciona com a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Antes das atuais diretrizes, foram publicadas, por meio da Resolução CEB – n. 1, de 7 de abril de 1999, as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que tiveram como principal mérito a definição de fundamentos norteadores do trabalho com a Educação Infantil, ou seja, os princípios éticos, políticos e estéticos; compreenderam a criança como um sujeito social e cultural, que necessita de educação intencional, com práticas de cuidado e educação, e, para isso, definiram, pela primeira vez no Brasil, que o profissional apto a atuar na Educação Infantil deveria ser um educador formado em curso de formação de professores (Brasil, 1999).

As DCNEI (Brasil, 2009) determinam 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 do currículo escolar.

Além delas, outras normativas compõem um arcabouço legal para a Educação do Campo, como: a Resolução CNE/CEB n. 1/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002) e a Resolução CNE/CEB n. 2/2008, que institui as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (Brasil, 2008).

Embora um campo normativo venha se formando no Brasil, muitas ainda são as lacunas e desafios na implementação e garantia da proposta da Educação do Campo. Um dos fatores dificultosos é a visão que inferioriza o campo e a vida no campo em relação à

vida urbana, num processo de invisibilidade da importância da convivência harmoniosa de campo e cidade e das potentes especificidades da vida no campo.

Nesse sentido, tal invisibilidade corrobora com o perfil do público da Educação Infantil no Brasil. Logo, “[...] as crianças de 0 a 5 anos e onze meses residentes em áreas rurais vivem um processo de ocultamento, omissão e acesso desigual às políticas públicas” (Brasil, 2014, p. 6). Além disso, das poucas escolas que atendem a população de 0 a 6 anos residente em área rural, a maioria está localizada em áreas urbanas (Brasil, 2014).

Portanto, há necessidade de efetiva política de Educação Infantil para as crianças do campo. Elementos para essa política têm sido delineados partindo do marco legal da infância e da educação infantil brasileira, além da luta de movimentos como o MST. Conforme reconhece Brasil (2014, p. 16-17), esses movimentos “[...] apresentam proposta de educação que se vincula aos modos de vida no campo e à defesa de um modelo de sociedade que se pautem em práticas sustentáveis na relação com a natureza”.

Destacamos também que

[...] embora entendamos que os bebês e crianças pequenas do campo devem ser considerados no quadro geral dos direitos das crianças brasileiras (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996), ainda não contamos com estudos consistentes sobre as demandas das famílias (e dos bebês) residentes em áreas rurais que ofereçam subsídios para a estruturação de propostas adequadas a esses sujeitos (Brasil, 2014, p. 19).

Considerando a necessidade de estudos sobre a temática e de subsídios para a construção de uma proposta adequada para a Educação Infantil do Campo, e levando em conta que o MST tem uma prática de educação infantil no/do campo para as crianças do Movimento, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: como se configuram a política e o projeto do MST para a educação infantil? Sua proposta teórico-prática pode trazer subsídios para a elaboração de uma política pública para a educação infantil do campo?

Nosso objetivo geral foi verificar e analisar se a política do MST para a educação infantil traz subsídios para a construção de uma Política Educacional para a Educação Infantil do Campo. Os objetivos específicos foram analisar a situação da educação infantil do campo no Brasil; analisar a política e o projeto do MST para a educação infantil; discutir a visão de criança e de educação infantil do Movimento; verificar e analisar práticas de educação infantil realizadas por ele; analisar as diretrizes para a educação

infantil no campo; discutir o projeto de educação infantil do MST e sua contribuição para a política pública de educação infantil do campo.

Para alcançar esses objetivos e buscar resposta para nosso problema de pesquisa, adotamos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e empírica.

Primeiramente, procedemos com o levantamento e a análise da produção de pesquisadores sobre educação, mais especificamente sobre a educação infantil do MST, a Educação Infantil do Campo, bem como a história e organização do Movimento e a análise de seus referenciais teóricos.

A pesquisa bibliográfica contribuiu para a fundamentação teórica a respeito de nosso objeto de pesquisa, permitindo sua discussão pautada pela obra de diversos autores, seus posicionamentos, ideias e constatações.

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 (Gil, 1999, p. 65).

Foram levantados os estudos referentes à temática nas seguintes bases de dados: Scielo (www.scielo.org) e Oasis – IBICT (<http://oasisbr.ibict.br>), e no Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/>).

A pesquisa documental abrangeu o arcabouço legal sobre Educação Infantil, infância e Educação Infantil do Campo no Brasil, bem como uma seleção de documentos produzidos pelo MST, disponíveis na base de dados Biblioteca da Questão Agrária (<https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/>).

Os documentos são importantes fontes de informação e permitiram a melhor compreensão do objeto de estudo, a partir da historicidade das produções oficiais nacionais e das produções do próprio MST.

[...] 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 atingirmos os objetivos propostos, realizamos a análise dos documentos do MST, com foco especificamente na educação infantil, além da legislação e documentação oficial vigentes, em particular sobre educação infantil e educação do campo.

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).

A pesquisa empírica teve como finalidade a verificação e a observação de práticas de educação infantil realizadas pelo MST e foi realizada na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes – ECM Chico Mendes, localizada na cidade de Querência do Norte, no estado do Paraná.

A instituição foi selecionada devido à sua relevância. É uma escola pública do campo consolidada e vinculada ao MST, ou seja, o Movimento exerce hegemonia quanto à organização e gestão do projeto político-pedagógico da instituição frente ao Estado. A Escola Camponesa Municipal Chico Mendes é uma escola municipal, instituição regular de ensino, organizada sob a influência do Movimento.

A pesquisa empírica possibilitou a experimentação da realidade. Utilizamos a observação e as entrevistas como técnicas de coleta de dados. A observação do cotidiano escolar com as relações e vivências foi importante meio para conhecer as pessoas, seus costumes e formas de agir; participamos de aulas de todas as turmas de educação infantil na escola. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com a diretora, a coordenadora, a professora formadora e duas docentes da escola, além de uma roda de conversa com as crianças de 4 a 6 anos das turmas do Infantil 4 e Infantil 5.

A entrevista é uma técnica de coleta de informações em que o pesquisador/entrevistador interroga o entrevistado sobre os pontos de interesse. No caso da entrevista semiestruturada, ou parcialmente estruturada, ela é guiada por pontos de interesse que podem ser flexibilizados de acordo com o desenvolvimento da entrevista, analisando as respostas obtidas.

A roda de conversa é uma prática muito utilizada na educação infantil para conversação, levantamento de dados etc., com crianças pequenas. Caracteriza-se por ser

realizada com um coletivo de crianças e é conduzida com o tema específico que se deseja indagar.

Tanto a observação quanto as entrevistas e a roda de conversa tiveram uma dimensão ímpar na coleta de dados, possibilitando o contato direto com o ambiente observado, com as crianças e com os entrevistados, que atuam diretamente na ECM Chico Mendes.

O primeiro contato com a escola foi feito por meio de uma ligação telefônica. O número de celular foi encontrado na página eletrônica da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Querência do Norte/PR. A diretora nos atendeu prontamente, solicitou o envio do plano de atividades, disponibilizou seu contato pessoal e se colocou à disposição. No momento do envio da documentação solicitada, fomos informados de que ela seria apreciada pelo Coletivo Escolar⁴. O retorno foi positivo, e agendamos a visita para o mês de setembro de 2023.

A visita foi realizada conforme o planejamento. Nela, pudemos participar da rotina da escola por alguns dias, observando os diferentes espaços e as aulas na Educação Infantil em todas as turmas, desde a turma do Infantil 3, segmento creche, com 22 crianças de 3 a 4 anos de idade, até as turmas do Infantil 4 e Infantil 5, com 13 crianças de 4 a 5 anos e 18 crianças de 5 a 6 anos, respectivamente. Também foram realizadas entrevistas com duas professoras, com a coordenadora e a diretora, de forma conjunta, por opção das gestoras, e com a professora formadora. Além disso, realizamos uma roda de conversa com as crianças das turmas da pré-escola, denominadas Infantil 4 e Infantil 5. As entrevistas e as rodas de conversa tiveram o áudio gravado e posteriormente transcrito.

Em agosto de 2024 realizamos uma nova entrevista com a diretora, descrita no texto como (Diretora, 2024), para nos atualizarmos sobre alguns pontos a respeito da escola — o funcionamento no prédio novo, a formação continuada e alguns processos coletivos e democráticos como a eleição dos gestores e a participação da comunidade e das crianças, em geral.

As rodas de conversa foram realizadas durante o horário letivo, em sala de aula. As respostas das crianças foram referenciadas de forma impessoal e classificadas

⁴ Segundo a Diretora (2024), o Coletivo Escolar é um órgão de gestão interna, composto pelas gestoras, professoras e funcionárias, atuando como uma forma de descentralização das decisões, ou seja, um mecanismo democrático de participação quanto a decisões de situações cotidianas que envolvem diretamente a escola.

conforme sua turma, da seguinte forma: (Crianças Infantil 4, 2023) e (Crianças Infantil 5, 2023).

As entrevistas seguem o mesmo padrão de citação. Optamos por referenciar suas falas pelo cargo ocupado, ou seja: Diretora, Coordenadora, Professora Formadora, Professora A e Professora B. Os sujeitos participantes da pesquisa estão descritos no quadro abaixo. Nas falas durante a entrevista em que esses mesmos sujeitos são citados nominalmente, substituímos seu nome próprio pelo cargo que ocupava na escola no momento da entrevista.

Destacamos algumas particularidades da EMC Chico Mendes em relação ao contexto das escolas de Educação Infantil do Campo de forma geral. Observamos que nessa escola as professoras têm, no mínimo, formação em nível superior, o que já é um diferencial. Além disso, muitas delas têm alguma formação específica relacionada à Educação do Campo, como graduação específica ou pós-graduação lato sensu, mestrado e, no caso da professora formadora, doutorado.

A escola conta com programa de formação continuada, sendo referência em educação infantil do campo e já tendo sido objeto de vários estudos acadêmicos. Destaca-se como um espaço para reunião e organização, que reforça as características participativas da comunidade, inclusive no contexto escolar. Além disso, destacamos que é uma escola com boas condições de infraestrutura e, embora alguns desafios fossem perceptíveis no prédio antigo, muitos foram sanados com a entrega do prédio novo. Também percebemos a disponibilidade de materiais diversificados, inclusive de tecnologias como SmartTV e internet, por exemplo.

Quadro 1– Participantes da Pesquisa

Identificação/ Referência no texto	Sujeito
Diretora	Mulher, 35 anos, formada em Magistério, Licenciatura em Pedagogia e História, com especialização em Psicopedagogia e Práticas Interventivas, Educação Especial e Educação do Campo. Atua na Educação Infantil há dezessete anos, possui experiência com o ensino fundamental e já atuou como docente formadora na rede estadual.
Coordenadora	Mulher, 26 anos, formada em Magistério e em Licenciatura em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil e em

	Alfabetização. Tem oito anos de experiência na Educação Infantil, todos eles na ECM Chico Mendes, onde também atuou no Ensino Fundamental.
Professora Formadora	Mulher, graduada em Pedagogia e em História, com especialização em Educação do Campo, Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos; Gestão Escolar; Trabalho, Educação e Movimentos Sociais; e em Educação Especial com ênfase na Deficiência Múltipla. Possui Mestrado em Educação e Doutorado em História. É professora aposentada da ECM Chico Mendes, na qual trabalhou entre 1990 e 2021. Em 2023, era responsável pela formação continuada da ECM Chico Mendes e ocupava o cargo de Pedagoga (coordenação pedagógica) no Colégio Estadual do Campo Centrão.
Professora A	Mulher, 56 anos, acampada, vinculada ao MST, é professora na ECM Chico Mendes há dezenove anos. Formada em Magistério, Licenciatura em Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Normal Superior) e com especialização em Educação do Campo, Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, é também mestranda em História.
Professora B	Mulher, 32 anos, assentada, vinculada ao MST, formada em Pedagogia do Campo e com especialização em Educação do Campo e Educação Ambiental. O ano de 2023 foi o seu primeiro ano como professora de Educação Infantil, embora tenha experiência com Ensino Fundamental e com a Coordenação Pedagógica, tendo ocupado o cargo de Pedagoga na Escola Estadual Centrão.
Crianças Infantil 4	Grupo de crianças de 4 a 5 anos de idade, da turma nomeada como Infantil 4.
Crianças Infantil 5	Grupo de crianças de 4 a 5 anos de idade, da turma nomeada como Infantil 5.

Fonte: elaboração própria (2025).

A temática da educação infantil, mais do que nunca, ganha diferentes enfoques e se torna cada vez mais necessária na criação de uma política educacional que busque o desenvolvimento integral do sujeito desde a mais tenra idade.

Além disso, a infância é um tempo disputado pelo capital. As crianças são vistas como futura força de trabalho, além de potenciais consumidores. Para isso, recebem conteúdos e educação específicos para a reprodução social das diferenças estruturais de classe.

No campo brasileiro, como resultado das políticas educacionais neoliberais, constatamos a falta de atendimento à infância, com problemas como o fechamento de escolas, falta de professores, de materiais e de um projeto comprometido com os interesses das populações camponesas. Nas poucas escolas de Educação Infantil existentes nesse ambiente, há insuficiência de vagas e, em geral, ausência de atendimento às especificidades e necessidades da Educação do Campo, seguindo o modelo das práticas educativas urbanas.

É nesse contexto que o MST age no desenvolvimento de educação voltada aos interesses próprios das populações do campo, com vistas a desenvolver consciência de classe, espírito coletivo e comunitário, geridos por ações democráticas e congregando trabalho e educação.

O Movimento tem propostas de cuidado e educação para crianças pequenas, prezando pelo pleno desenvolvimento destas e abrangendo desde o ponto de vista social e cognitivo até a formação política.

Defendemos a tese de que a experiência em educação para as crianças do MST pode trazer subsídio para a efetivação de uma política nacional de Educação Infantil do Campo. Pensar essa política 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, ao contrário: tais ações revelam descaso e a compreensão dessas populações como atrasadas e marginalizadas em relação à cidade e à ideia de progresso capitalista e urbana. Em vez disso, devemos reconhecer o campo e suas populações como pessoas com cultura e desejos próprios, produtores de suas vidas e da subsistência, inclusive, das cidades.

Organizamos o trabalho da seguinte forma:

No Capítulo 1 – A Educação Infantil e a Educação do Campo no Brasil –, buscamos compreender a história da Educação Infantil brasileira até a proposta que se

consolidou. Nesse sentido, discutimos a atual Política Nacional de Educação Infantil por meio dos textos legais e suas concepções.

Compreendemos também o panorama atual de atendimento à Educação Infantil e à educação em territórios rurais, demonstrando os limites e desafios que se colocam. Considerando que a educação em território rural ou o atendimento da população moradora de área rural não significa necessariamente a existência da Educação do Campo, discutimos o cenário que compõe a luta que ficou conhecida como movimento por uma Política de Educação do Campo no Brasil, que vem se concretizando de alguma forma, ao menos do ponto de vista legal, enquanto política nacional por meio de diretrizes específicas. Embora essas diretrizes signifiquem importantes avanços, são limitadas, inclusive no que se refere à Educação Infantil e às dificuldades em garantir sua efetivação.

No Capítulo 2 – A Política para a Educação Infantil do MST –, partimos da afirmação do MST (1996) na qual o Movimento declara ter uma pedagogia e buscamos compreender como ela vai se delineando em uma política para a educação das crianças pequenas. Em primeiro lugar, discutimos as concepções de criança e infância que se desenvolveram no Movimento de forma histórica, construída com os sujeitos em um processo dialético, no qual, a exemplo do Sem Terra, as crianças se autointitularam Sem Terrinha.

Mais a respeito da Pedagogia do Movimento, analisamos os princípios educacionais e organizacionais, bem como a formação do Sem Terra enquanto um sujeito coletivo, uma identidade.

Por fim, discutimos as práticas em educação infantil no Movimento, as mobilizações infantis e as matrizes formativas para pensar e fazer a infância do MST. Nesse sentido, ao compreendermos o Sem Terrinha e seu processo de formação, percebemos características de uma infância diferente e uma proposta de ensino e formação para essa criança, a partir do Movimento, que busca uma outra educação, que congrega valores e especificidades do sujeito do campo e de luta, e, portanto, combate a educação estatal, comprometida com a permanência e com o capital.

No Capítulo 3 – Escola Camponesa Municipal Chico Mendes –, apresentamos a ECM Chico Mendes e sua prática. Descrevemos e ilustramos o espaço da escola, sua constituição, ou seja, o percurso histórico e os entraves ao longo dele, bem como a organização atual da escola e suas particularidades.

No Capítulo 4 – Especificidades da Educação Infantil do Campo e do MST na Prática da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes: A Escola de Educação Infantil

do e para o Campo –, avançamos a respeito das especificidades da escola. Nesse sentido, buscamos descrever seus diferentes aspectos, tais como: metodologia; formação continuada; práticas; gestão democrática e compromisso com a democracia; o campo como local de moradia e produção da vida; contato com a natureza; trabalho e auto-organização; MST e a luta; gestão e trabalho docente na escola do campo do MST; e a atuação política das crianças e do MST.

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A infância é um tempo disputado, e a educação de crianças na sociedade de classes corrobora um projeto social, econômico e político ditado pelo capital.

Compreender o histórico da organização da educação para a infância e sua forma atual se faz mister na busca por uma Política de Educação Infantil do Campo, bem como na elucidação do movimento que culminou na existência da categoria Educação do Campo enquanto modalidade na política educacional brasileira, comprometida com um projeto diferente daquele que vem sendo desenvolvido.

Fruto de um movimento amplo, que ganha força e espaço no findar da ditadura civil-militar brasileira na década de 1980, a Educação do Campo, naquele momento tratada como Educação Rural, passa a se afirmar e lutar pela garantia de suas especificidades, ou seja, as da luta pela vida, permanência e produção no campo. A concepção de Educação do Campo passa se firmar com a luta e expressão do movimento Por uma Educação do Campo, que alcança sua inserção na política de educação com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002.

Neste capítulo, discutimos, primeiramente, o histórico da Educação Infantil brasileira até sua organização e concepção atual, mostrando a transformação e o espaço que essa etapa da Educação Básica foi conquistando, desde seu primórdio assistencialista e no âmbito privado, até sua prerrogativa de educação pública, direito da criança e dever do Estado.

O capítulo apresenta também, em sua segunda parte, o panorama de atendimento às crianças pequenas, público-alvo da Educação Infantil, compreendendo os avanços, limites e desafios em se fortalecer a escola de Educação Infantil quanto à garantia de vagas e de educação de qualidade. Nesse momento, sempre que possível, buscamos comparar os dados e destacar a situação das escolas em área rural.

Num terceiro momento, a reflexão leva à compreensão da política de Educação do Campo no Brasil, desde a busca por reconhecimento das especificidades do campo, da denúncia e da luta contra o fechamento de escolas, até a construção de um arcabouço legal para essa modalidade de ensino.

Por fim, buscamos elucidar as lacunas da atual política de Educação do Campo, em especial quanto às particularidades da Educação Infantil.

1.2 História e política de Educação Infantil no Brasil

Analisando a história da Educação Infantil no Brasil e seu marco legal, vimos que propostas pedagógicas voltadas para o aprendizado e desenvolvimento das crianças, ou ainda, propostas emancipadoras, são recentes no país.

Os primórdios do atendimento às crianças pequenas no Brasil foram marcados, justamente, por concepções higienistas e assistencialistas, refletindo a visão de criança e de infância daquele momento. Portanto, a história dessas instituições antes dos novos preceitos, conquistados somente a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), não representa exatamente a história da Educação Infantil como a entendemos hoje. Trata-se, na verdade, de sua pré-história, período em que não havia um compromisso direto com uma educação específica voltada para a criança pequena.

As primeiras experiências denominadas como creches no Brasil surgem somente no século XIX, daí se pode perceber de onde vem a luta pela reconstrução do conceito de creche como um espaço também de educação e não apenas de cuidado, ou ainda, como espaço de “depósito” de crianças. Essas primeiras creches foram criadas para atender principalmente à necessidade das indústrias, porém não por iniciativa do capital, mas por pressão das mulheres mães, que passavam a ocupar os postos de trabalho nessas indústrias e empresas. Também podiam surgir vinculadas a iniciativas de organizações sociais e hospitais, além de públicas, sobretudo voltadas às pastas de assistência social. É nesse sentido que, segundo Stemmer (2012, p. 8), “[...] observa-se 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.”

Naquele momento, a atenção destinada às crianças pequenas vinculava-se estritamente à família; o compartilhamento dos espaços de cuidado das crianças era algo novo que começava a se desenvolver em meio ao contexto da passagem da estrutura familiar de extensa para nuclear, da migração do campo para as cidades em busca de emprego, principalmente a partir da introdução da máquina no sistema fabril, com o crescimento da industrialização. Para Didonet (2001, p. 12), “[...] as referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho [...]”.

Antes mesmo das creches, existiram no Brasil outras instituições 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, 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).

As concepções que pautavam essas instituições e as primeiras creches se baseavam no modelo médico-higienista e no modelo assistencialista. Nesse sentido, os maiores objetivos das instituições não eram a educação, mas o cuidado e a guarda das crianças, focando no cuidado com o corpo, isto é, no afastamento de doenças e na garantia a alimentação, somados à ideia de disciplinar para evitar a vadiagem, vista como destino das crianças pobres.

[...] 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).

Nesses modelos e concepções, a visão de criança é a de um sujeito inacabado, passivo, que ainda não é — a ideia de devir —, e a infância é vista como um momento de passagem, em que o indivíduo se tornará um cidadão, um sujeito ativo.

Essa concepção de criança, portanto, é delineada a partir da falta, do déficit, ou seja, a criança pequena não fala, não anda, portanto não é. Logo, a ideia de infância é a de um tempo de cuidado, em que a criança é como uma semente que deve ser protegida, cuidada para que então se desenvolva e se torne adulta, um ser selvagem a ser socializado. Nessa concepção se ignora a infância como um tempo próprio, e a visão de criança é a de um sujeito passivo que só se torna alguém quando adulto.

Diversos autores, entre eles, Sirota (2001), Montandon (2001), Marchi (2009) e Sarmiento (2009), afirmam que a inserção da criança na sociedade era considerada, pela sociologia geral e pela sociologia da educação, a partir do conceito durkheimiano de socialização, concebida como um processo unilateral da ação adulta sobre as crianças, vistas como passivas, compreendidas como “placas de cera sobre as quais os adultos imprimem a cultura” (Montandon, 2001, p. 52). Desse modo, as crianças eram pensadas, nas pesquisas científicas, sempre a partir das instituições responsáveis por sua socialização (família e escola) e não tinham, assim, um estatuto social pleno, o que contribuiu para sua ocultação ou apagamento como objeto de estudo sociológico (Evangelista; Marchi, 2022, p. 8).

Seguindo o histórico nacional, à classe economicamente dominante importa um modelo de escola infantil inspirado nos jardins de infância de Friedrich Froebel, modelo oposto às propostas assistencialistas, e de inspiração iluminista.

As chamadas escolinhas ou jardins expunham claros objetivos pedagógicos para as crianças pequenas e se tornaram uma importante referência para a organização da Educação Infantil. Porém, destacamos que “[...] no Brasil a criação desses espaços foi restrita a poucas unidades e que atendiam basicamente a elite nacional” (Stemmer, 2012, p. 11).

No limiar entre a creche assistencialista e o jardim de infância com caráter pedagógico explícito, fica evidente que logo em seu início a escola infantil carrega uma marca dualista em sua organização, pois “[...] as creches (modelo estritamente assistencialista) eram destinadas à população socialmente desfavorecida, aos filhos da classe trabalhadora, enquanto o jardim de infância destinava-se às classes abastadas, ou seja, aos filhos da elite brasileira” (Silva *et al*, 2022, p. 1104).

Desse modo, além de um caráter dualista, a escola infantil estava sob a custódia das pastas de assistência social e da saúde, sendo principalmente ofertada pela iniciativa privada.

Novos rumos para a educação infantil datam do período da redemocratização brasileira. Com a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), são definidos importantes avanços para a Educação Infantil, pois o texto legal define a oferta de creche e pré-escola como função das pastas de educação. O desafio permanecia sendo o de construir uma proposta de escola para as crianças pequenas que representasse, de fato, uma Educação Infantil que considerasse a criança um sujeito social do seu tempo, ou seja, um sujeito histórico, com características e vontades próprias, capaz, com formas particulares de aprendizagem. Assim, é inegável que a mudança na estrutura organizacional do Estado, ao definir a Educação Infantil como responsabilidade da educação e não mais da assistência social e da saúde, é um avanço importante.

Além disso, a Constituição Federal (Brasil, 1988) define como dever do Estado o atendimento educacional às crianças pequenas. A Educação Infantil é afirmada enquanto 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”.

Essa importante definição marca a responsabilidade do Estado com a Educação Infantil (EI), ainda incipiente naquele momento. A visão da EI como direito da criança também representa um grande avanço, que poderia contribuir para superar a dualidade na educação infantil, garantindo escolas infantis para todas as crianças pequenas, não apenas para os filhos dos trabalhadores, rompendo com a visão da escola de Educação Infantil como local para guarda, alimentação e cuidados básicos enquanto os pais cumprem suas jornadas de trabalho, ou seja, uma visão assistencialista. Pelo contrário, enquanto direito de todas as crianças, deveria ser garantido a todas as famílias.

Infelizmente, a definição legal do dever do Estado não garantiu a criação de escolas e vagas nem o pleno atendimento da demanda escolar, ainda um desafio na atualidade, sobretudo no segmento de creches.

As Emendas à CF/1988 alteraram importantes aspectos da Educação Infantil. A Emenda Constitucional n. 53/2006 modificou a duração da EI e incluiu entre os deveres do Estado para com a educação a garantia de "educação infantil em creches e pré-escolas para crianças até 5 (cinco) anos de idade" (inciso IV do artigo 208 - Brasil, 1988). As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil (Brasil, 2009).

A Emenda Constitucional n. 59/2009 tornou obrigatória a matrícula no segmento da pré-escola na Educação Infantil. Portanto, o Estado deve assegurar, segundo o inciso

I do mesmo artigo 208, a "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (Brasil, 1988).

Essas alterações estabeleceram a duração da Educação Infantil até 5 anos e 11 meses e a obrigatoriedade para o segmento pré-escolar, marcos importantes na defesa da importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança.

Após a Constituição Federal de 1988, o arcabouço legal sobre a infância e a Educação Infantil expandiu-se. Em 1990, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pela Lei Federal n. 8.069/1990 (Brasil, 1990), marco normativo de importância ímpar, que reconhece a especificidade da criança e do adolescente como pessoas em um momento peculiar do desenvolvimento, afirmados como sujeitos de direitos que precisam ser protegidos.

Voltando à legislação educacional, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) pela Lei Federal n. 9.394/1996 (Brasil, 1996). A LDBEN, enquanto lei maior da educação, organiza o conjunto da educação brasileira, fornecendo suas bases e diretrizes.

No que se refere à Educação Infantil, a LDBEN (Brasil, 1996) reafirmou os avanços constantes na CF/1988 e tem como uma de suas marcas principais a definição da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica. Essa aceção trouxe um grande avanço na construção de uma ideia de Educação Básica como um *continuum* que se inicia com a educação das crianças pequenas na EI, segue pelo Ensino Fundamental e termina no Ensino Médio.

No exercício de suas atribuições, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por meio do Parecer n. 20/2009 e da Resolução CNE/CEB n. 5/2009. As DCNEI (Brasil, 2009) concebem a criança como centro do planejamento curricular, sendo entendida, de acordo com o artigo 4º, como:

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).

As definições presentes nas DCNEI avançam quanto à concepção de criança: ela é um sujeito histórico e de direitos, com um modo ativo de se relacionar com o mundo e aprender, produzindo cultura.

Outra definição importante é a caracterização dos espaços de educação infantil, ou seja, a institucionalização da escola infantil como um espaço formal que visa educar e cuidar das crianças.

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, art. 5º).

Esses espaços são as creches, para crianças de 3 meses a 3 anos e 11 meses de idade, e pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. A oferta de Educação Infantil é definida como responsabilidade dos municípios, cabendo aos estados e à União o papel de supervisão e complementação quando necessário.

A educação nesses espaços formais considera a própria definição de criança, e, segundo o artigo 9º das DCNEI (Brasil, 2009), as práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil terão como eixos norteadores as interações e brincadeiras, pautando-se assim, como em toda educação básica, pelo princípio do cuidar e educar indissociáveis no processo educativo.

Além disso, no artigo 6º, são descritos outros três princípios básicos que devem nortear as propostas pedagógicas das escolas infantis, são eles:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009).

O respeito à pluralidade em meio à singularidade fica evidente como um princípio democrático na organização das escolas infantis, considerados os princípios éticos, políticos e estéticos. Nesse sentido, esses são princípios formativos importantes ao considerar as especificidades das comunidades brasileiras, como os povos do campo, os

indígenas e quilombolas, além dos diversos grupos e comunidades com suas múltiplas formas de ser, desde os aspectos culturais e artísticos até os religiosos, por exemplo. O desafio é definir uma escola que reconheça seus sujeitos e o país onde está inserida, sem dúvida uma grande adversidade democrática para as escolas.

No próprio artigo 7º (Brasil, 2009), a ideia de escola plural e horizontal, que deve cumprir uma função sociopolítica e pedagógica, fica evidente, ao considerar o espaço escolar como aquele onde as crianças possam usufruir de seus direitos civis, humanos e sociais, na complementaridade da educação partilhada com as famílias, na garantia de convivência entre crianças e adultos, com acesso aos bens culturais e ao direito da infância independentemente de classe social. Ao mesmo tempo, compromete-se com a ludicidade, a democracia e a sustentabilidade, rompendo com práticas autoritárias e discriminatórias.

Cabe destacar ainda que, desde a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206 (Brasil, 1988), a Gestão Democrática é afirmada como um princípio na organização do ensino público nacional. Nesse sentido, tal princípio é reafirmado na LDBEN (Brasil, 1996), em seu artigo 3º, nas disposições dessa lei e dos sistemas de ensino.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Portanto, caberá aos sistemas de ensino a definição das normas da Gestão Democrática em suas redes, considerando as peculiaridades locais e tendo como base a presença dos profissionais na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da participação das comunidades nos conselhos equivalentes. Sendo assim, o princípio básico da Gestão Democrática na escola pública fica sendo a participação que vai desde os diferentes profissionais em educação até as comunidades, pais e alunos na organização escolar, garantido o estabelecimento de instâncias como Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis etc.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), Resolução CNE/CEB n. 4, 2010 (Brasil, 2010) ampliam a sucinta definição do princípio da Gestão Democrática trazidas na CF/1988 e na LDBEN. Ela afirma, em seu artigo 44 (Brasil, 2010), o PPP como instância de construção coletiva, compreendendo que, além

dos profissionais da educação, a construção desse documento deve contemplar os fundamentos da gestão democrática compartilhada e participativa; portanto, com o envolvimento da comunidade, órgãos colegiados e de representação estudantil, tendo o regimento escolar como um instrumento na definição das formas de participação e atribuição dos órgãos e sujeitos.

Ainda segundo as DCNEB (Brasil, 2010), a Gestão Democrática é obrigatória no ensino público e prevista para todas as instituições de ensino de forma geral, pois, segundo o parágrafo 3º do artigo 54, “No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade [...]”.

Art. 55. A gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola [...] (Brasil, 2010).

O princípio da Gestão Democrática, sem sombra de dúvida, é um importante instrumento na construção de uma escola pública, ou, em outras palavras, de um ambiente que considere seus sujeitos e faça uma educação voltada para eles. Por meio de suas definições, a escola tem condições de se autoavaliar, instituir-se enquanto espaço de educação e convivência, com perspectivas e características próprias, ou seja, tem condições de criar uma identidade.

Todavia, a tutela do Estado e as formas gerencialistas ou neogerencialistas na organização e gestão da escola, fazem com que o princípio cada vez mais se torne algo muito mais burocrático do que democrático. Muitas vezes os PPPs das escolas existem para cumprir metas e calendários, a participação não existe ou é tutelada. O mesmo acontece com os órgãos colegiados, como os Conselhos Escolares, as Associações de Pais e Mestre e os Grêmios Estudantis (Dal Ri, 2011; Marques, 2021).

A implementação do princípio da Gestão Democrática busca promover uma mudança na estrutura de poder da escola pública. Contudo, é permeada por diversos problemas e limitações, sejam de ordem interna ou externa, e esse processo é marcado por disputa entre os defensores da escola pública e os interesses do capital.

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel social das pessoas na sociedade. Portanto, o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão

pedagógica, pois tem que ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou com a transformação social (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2010, p. 325).

Lutar pelo implemento da participação é importante para construir uma escola comprometida com a transformação. O jeito de ser do ambiente de ensino, chamado por alguns de Currículo Oculto (Santomé, 1995) ou Cultura Organizacional Instituinte (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2010) deve transparecer e se fazer enquanto um projeto transformador alcançado por meio do efetivo participar, fazer e ser parte da escola, ou seja, a própria escola pública. A concepção de gestão

[...] *democrática-participativa* baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual [...]. (Libâneo, 2013, p. 104 – grifo no original).

A gestão democrática busca horizontalizar a organização da escola, pauta-se de forma a decidir coletivamente e a assumir e buscar cumprir as decisões. Desse modo, pressupõe divisão de tarefas, coordenação e avaliação sistemática das deliberações (Libâneo, 2013). Porém, como dissemos, a tutela do Estado e as formas gerencialistas de gestão, comprometem a organização escolar mais democrática. A falta de autonomia da escola é apontada como um dos grandes dificultadores do processo (Dourado, 2019; Libâneo, 2013; Paro, 1994).

A autonomia em uma instituição vinculada ao Estado é sempre relativa, pois “[...] as escolas públicas não são organismos isolados, elas integram um sistema escolar e dependem das políticas públicas e da gestão pública [...]” (Libâneo, 2013, p. 119). Nesse sentido, a organização da escola e seus próprios objetivos acabam se relacionando diretamente com as formas de gestão pública e todo o sistema, influenciados por fatores políticos e econômicos, sendo possível observar um descompasso entre os textos legais da política pública em educação e sua efetivação.

Não há dúvida de que é preciso mudar quase tudo na forma de operar das escolas, mas a condição primeira é provê-las dos recursos materiais e financeiros necessários para isso. Articulada a essa medida, é preciso também dotar a unidade escolar da necessária autonomia administrativa e financeira em relação ao Estado [...] (Paro, 1994, p. 443-444).

Buscar uma gestão democrática, de fato, passa pela conquista de mais autonomia. É certo que, no limite da democracia burguesa, ela será sempre relativa e a educação se comprometerá com os objetivos do Estado.

No limiar da discussão, o que podemos concluir é que a gestão democrática encontra várias barreiras para acontecer na escola pública, e o que é perceptível nas diferentes escolas são aquelas com mais ou menos características democráticas.

Um fator limitante quando observamos as especificidades da Educação Infantil é o fato de que, mesmo que a concepção atual de criança se pautar pela ideia de um sujeito histórico e produtor de cultura e mesmo com o indicativo legal da ampla participação, é incomum encontrar escolas em que as crianças participem diretamente; é incomum encontrar escolas que criem espaços e instâncias de participação dos alunos. Em que pese, podemos arriscar dizer que, inclusive nas escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, esse problema permanece.

Acontece que, mesmo avançando nesse tipo de concepção de criança e de participação, há uma visão centrada do adulto, que incapacita ou não legitima a opinião da criança, colocando-a numa situação desigual de poder, em que, imatura, não tem capacidade de escolha.

Como destacamos, embora incomuns, os espaços de participação de crianças pequenas no setor público da Educação Infantil existem. Em se tratando de escolas que atuam no sentido de serem mais democráticas, podem ser encontradas experiências de assembleia escolar, assembleia ou reunião de turma, rodas de conversa e resolução de conflitos, coletivos e mobilizações infantis etc.

Embora sua definição na legislação e diversas questões políticas, sociais e econômicas limitadas, o princípio da gestão democrática é um importante avanço na luta por escolas comprometidas com a mudança. Apesar dos empecilhos na implementação desse princípio, ele representa a defesa de uma escola com características das comunidades, levando em conta seus sujeitos e possibilitando ampla participação na construção do PPP, isto é, na própria organização e gestão escolar.

Nessa perspectiva de reconhecimento das especificidades, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) — Resolução CNE/CEB n. 4, 2010 (Brasil, 2010) — definem as Modalidades de ensino na Educação Básica, em que se considera as peculiaridades da Educação do Campo. Mesmo as DCNEI (Brasil, 2009) já descreviam a possibilidade de organização das propostas pedagógicas de forma diferenciada, de acordo com a cultura e modo de vida no campo.

Além das DCNEB e das DCNEI, outras normativas compõem o arcabouço legal para a Educação do Campo, como 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). Estas serão objeto de análise na próxima parte deste capítulo. Porém, como destaca Rossetto (2016, p. 79),

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.

Nesse sentido, ao observar a questão da Educação Infantil no Campo, o cenário ainda é marcado por muitas carências, desde a falta de escolas até a ausência de uma organização específica, que se volte para a perspectiva do campo, nas escolas existentes, o que destaca a urgente necessidade de desenvolver uma política efetiva. A partir dessa constatação, chegamos ao MST como uma referência na organização da escola do campo e da escola infantil do campo, através de suas Cirandas Infantis e da gestão de escolas infantis ligadas à rede pública, onde o Movimento exerce hegemonia.

Como resultado das políticas neoliberais, o campo brasileiro é visto como atrasado, especialmente no que diz respeito à educação. O cenário é marcado por descaso, fechamento de escolas, propostas educacionais que não consideram as especificidades camponesas — não adequadas ao contexto rural —, falta de materiais, professores e formação específica, entre outras deficiências.

É nesse contexto que o MST desenvolveu uma proposta educativa, que, inicialmente impulsionada pela necessidade, foi se configurando como uma política ligada à própria organização do Movimento. Essa política, ao considerar a realidade concreta da vida no campo e da luta do povo, trouxe algo novo, com potencial de mudança e transformação.

Conscientes de que a luta do MST é uma luta familiar, em que as crianças estão presentes e envolvidas, desenvolveram-se propostas de cuidado e educação para as crianças pequenas. Essa educação está comprometida com o pleno desenvolvimento do indivíduo, abrangendo aspectos sociais, cognitivos e até mesmo políticos. Hoje, discutir educação do campo é falar sobre o MST.

Buscando concluir esta seção do texto, observamos que o caminho da educação infantil foi marcado por mudanças em suas concepções. De uma visão amplamente assistencialista e higienista, evoluiu para uma concepção educativa, associando o cuidar e o educar. De uma perspectiva estritamente privada, em que a educação era ligada à família de forma direta, passou a envolver médicos e setores empresariais e de assistência social.

Hoje, avançou para a ideia de um direito subjetivo, sendo a primeira etapa da Educação Básica nacional, que reconhece a criança e a infância como potentes. No entanto, persistem os desafios de construir escolas infantis de qualidade, universalizar o acesso e superar as contradições inerentes ao sistema educacional.

A educação desempenha sua finalidade social de acordo com a sociedade e o tempo histórico em que está inserida. Uma contradição significativa é que, enquanto avançamos em definições legais de educação infantil e na proteção à infância, o capital disputa a infância e a criança como potenciais consumidores e futura força de trabalho. Dessa forma, a educação continua tutelada, limitada por um projeto político-ideológico e econômico que reproduz socialmente as estruturas de classe.

Ao aproximar a discussão da Educação Infantil com o campo, notamos a existência de políticas educacionais voltadas para a Educação do Campo, que serão discutidas adiante, mas que, no entanto, enfrentam sérias limitações no que diz respeito à educação infantil, assim como em outras etapas da Educação Básica no campo.

O cenário de fechamento e nucleação de escolas, falta de incentivo à formação específica, baixos salários, ausência de concursos específicos, falta de reconhecimento de escolas e experiências como as do MST, além do financiamento insuficiente e do sucateamento das escolas, são algumas das dificuldades concretas enfrentadas diariamente no atual contexto.

Para uma melhor compreensão do cenário presente, é importante retomar o histórico da luta pela existência da Educação do Campo na estrutura organizativa e política da educação nacional.

1.1 Panorama de Atendimento à Educação Infantil e a questão da Educação Infantil do Campo

A Educação Infantil no Brasil passou por mudanças qualitativas desde as primeiras experiências institucionais, compondo, atualmente, a primeira etapa da Educação Básica.

A Educação Infantil é dividida em dois segmentos: creche, para crianças de até 3 anos e 11 meses, e pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade. O segmento da pré-escola é obrigatório. Portanto, a educação obrigatória no Brasil é composta pela Educação Infantil (segmento pré-escola, com 2 anos de duração), Ensino Fundamental (com 9 anos de duração) e Ensino Médio (com 3 anos de duração), abrangendo a faixa etária de 4 a 17 anos, totalizando 14 anos de estudos.

A Educação Básica é considerada um direito subjetivo da população brasileira. Nesse sentido, a Constituição Federal (Brasil, 1988) estabelece como dever do Estado a garantia de acesso ao ensino obrigatório e gratuito, zelando pela frequência e pelas condições necessárias para um ensino de qualidade. Caso o poder público falhe ou ofereça esse acesso de forma irregular, pode ser responsabilizado pela autoridade competente. Portanto, é assegurado a todo indivíduo o direito de exigir do Estado o cumprimento de sua obrigação por meio de políticas públicas adequadas. Nesse contexto, a Educação Infantil, em particular a creche, também é um direito de toda criança cuja família solicita a vaga.

Muitos são os desafios ao observarmos a concretização das políticas para atendimento e permanência escolar na Educação Infantil brasileira, sendo um deles a histórica preferência política quanto à organização e, sobretudo, quanto ao financiamento do Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil e do Ensino Médio.

Ao longo da história, o ensino no Brasil priorizou a educação primária, o que hoje é o Ensino Fundamental — mais especificamente, os anos iniciais do Ensino Fundamental. O ideário da expansão da educação pública privilegiou o ensino muitas vezes nomeado como básico, mas melhor compreendido como mínimo, ofertando uma instrução mais elementar, aquela que compreende, acima de tudo, as primeiras letras e números, ou seja, focada no ler, escrever e contar, além de em noções de civilidade, economia doméstica e obediência.

O que buscamos evidenciar é que a Educação Infantil não foi tratada como prioridade histórica no ensino nacional. Sua expansão e sua maior oferta de vagas só ocorreram quando o segmento da pré-escola foi tratado com obrigatoriedade, o que representou um importante avanço, embora tardio. A mudança foi implementada pela Emenda Constitucional n. 59/2009, que tornou obrigatório o ensino dos 4 aos 17 anos de

idade. Assim sendo, a ampliação das vagas, até o pleno atendimento do público com 4 e 5 anos de idade, deveria ocorrer gradativamente até o ano de 2016.

Um dos fatores importantes dessa política foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em substituição do extinto Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 2007, que organizou a política de financiamento da educação básica no Brasil, e, mais recentemente, o novo FUNDEB, regulamentado na Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020, tem enfrentado o desafio de tornar essa política de fundos mais justa e contribuir com a qualidade da educação nacional.

Se por um lado existia um caráter de não priorização da Educação Infantil em relação ao Ensino Fundamental, tal medida, ainda que de ressaltada importância, contribuiu para segmentar a Educação Infantil e para quase estagnar o crescimento da creche. Portanto, entre outras coisas, devido à obrigatoriedade do segmento da pré-escola, a creche não avançou organicamente na ampliação de vagas e escolas de Educação Infantil, com prevalência e prioridade política na pré-escola.

Essa focalização fica evidente, inclusive, nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei Federal n. 13.005 de 2014 (Brasil, 2014) para a Educação Infantil. A meta 1 define a universalização do segmento pré-escola, enquanto para o segmento creche, a lei propõe alcançar o atendimento de 50% das crianças. Sublinhe-se que essa meta é igual à do PNE do período anterior, 2001-2010.

Ainda que a creche não seja de matrícula obrigatória, acreditamos que a meta é baixa, e, conforme demonstraremos adiante, o atendimento é menor ainda, o que causa, sobretudo nos setores mais pobres da sociedade, significativa demanda por vagas.

A obrigatoriedade e o foco da política educacional na Educação Infantil no segmento da pré-escola favoreceram a ampliação e a quase universalização do atendimento em nível de Brasil para as crianças de 4 e 5 anos. Porém, essa focalização, como apontamos, contribui para uma visão que segrega a Educação Infantil e limita a ideia de continuidade. Conforme Silva e Drumond (2012, p. 58), ocorre “a perda da identidade da educação infantil e a hierarquização entre as etapas da educação infantil – creche e pré-escola”.

Ainda, essa política contribui para a revitalização de práticas de atendimento não formal ou educação estatal com baixo custo, adotando uma visão assistencialista.

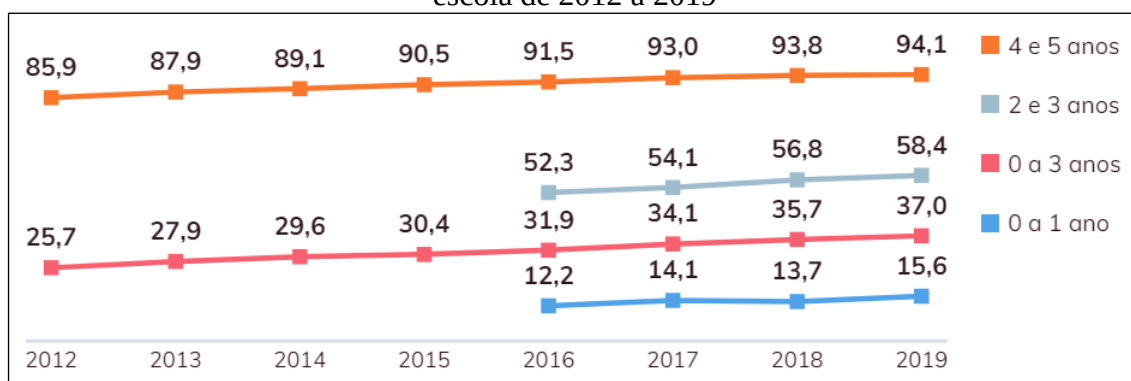
Outro ponto interessante é que, devido ao baixo crescimento da oferta pública de creches, esse segmento cresceu um pouco mais no setor privado, sobretudo por meio de convênios público-privados.

Desse modo, opostamente ao que se vem consolidando, de forma majoritária nas políticas para a pré-escola, a creche ainda é o segmento mais permeado por concepções e atendimentos assistencialistas, quase sempre marcada pelo repasse do dinheiro público a instituições e organizações sociais não governamentais, as chamadas ONGs, por meio de parcerias entre público e privado. Há que se considerar os riscos de o ensino ofertado por essas instituições privadas não garantir os princípios constitucionais de Estado e educação laicos, especialmente no que se refere à garantia da liberdade de pensamento e de crença (Silva *et al*, 2022, p. 1103).

Apontamos que a estratégia de ampliação por meio de convênios apresenta uma série de problemas, como a desobrigação do poder público, o repasse de dinheiro público à iniciativa privada, resultando no gerenciamento privado do dinheiro público, a contratação de professores com salários abaixo do piso nacional seguindo convenções coletivas sindicais, a falta de concursos públicos e a inexistência de plano de carreira e outras formas de valorizar o magistério. Além disso, há implicações para o ensino laico (sobretudo em instituições confessionais ou de mantenedoras confessionais) e a presença de uma educação ainda mais precarizada, com menos recursos para as escolas onde em geral se situam as matrículas de segmentos sociais economicamente excluídos (Silva *et al.*, 2012).

Feitos esses apontamentos, apresentamos o panorama de atendimento à Educação Infantil. O gráfico 1 mostra o percentual de matrículas em Educação Infantil no Brasil por segmento. Podemos perceber que, até 2019, a porcentagem de matrículas era crescente, com a pré-escola alcançando 94,1% do público e a creche apenas 37%.

Gráfico 1 – Acesso à Educação Infantil – porcentagem de matrícula em creche e pré-escola de 2012 a 2019



Fonte: Todos pela Educação (2021, p. 33).

O gráfico revela ainda que a maior parte das matrículas em creche é de crianças com 2 e 3 anos, ou seja, aquelas mais velhas e mais próximas à idade de educação obrigatória.

Uma questão importante a ser destacada é que, em números absolutos, de acordo com a tabela 1, quase sete milhões (6.916.436) de crianças estão fora da Educação Infantil. É necessário considerar que a maioria esmagadora dessas crianças compõe exatamente os 63% de bebês e crianças com até 3 anos de idade, público da creche, etapa não obrigatória. No entanto, considerando o alto número de crianças bem pequenas fora da escola, podemos afirmar que possivelmente exista um represamento de vagas no segmento creche.

Tabela 1 – Número de crianças fora da escola, por faixa etária em 2019 - Brasil

NÚMERO DE CRIANÇAS FORA DA ESCOLA - BRASIL - 2019			
0 a 1 ano	2 e 3 anos	0 a 3 anos	4 e 5 anos
4.417.282	2.182.701	6.599.982	316.453

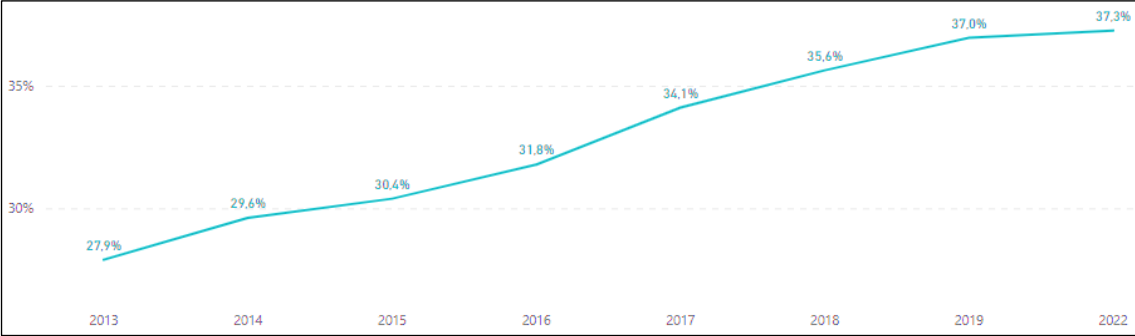
Fonte: Todos pela Educação (2021, p. 33).

Quanto à pré-escola, os números absolutos apontam que o desafio ainda é significativo. Embora a porcentagem (5,9%) de crianças de 4 e 5 anos fora da escola seja aparentemente baixa, indicando que a pré-escola estaria próxima da meta de universalização, naquele momento, o país ainda contava com mais de 300 mil crianças em idade escolar obrigatória fora das escolas de Educação Infantil.

Os dados mais recentes observados no Painel de Monitoramento do PNE demonstram que, ainda que notemos uma porcentagem um pouco maior de atendimento

à creche (gráfico 2), o número absoluto de crianças atendidas diminuiu após 2019, como revela a tabela 2.

Gráfico 2 - Percentual de crianças que frequentava creche de 2013 a 2019 e 2022 - Brasil



Fonte: Painel de Monitoramento do PNE – Dired/INEP (2024).

Tabela 2 – Número de crianças que frequentava creche em 2019 e 2022 – Brasil

Ano	Total de Crianças	Atendidos (N)	Atendidos (%)
2019	12.003.929	4.436.178	37,0%
2022	11.744.486	4.375.413	37,3%

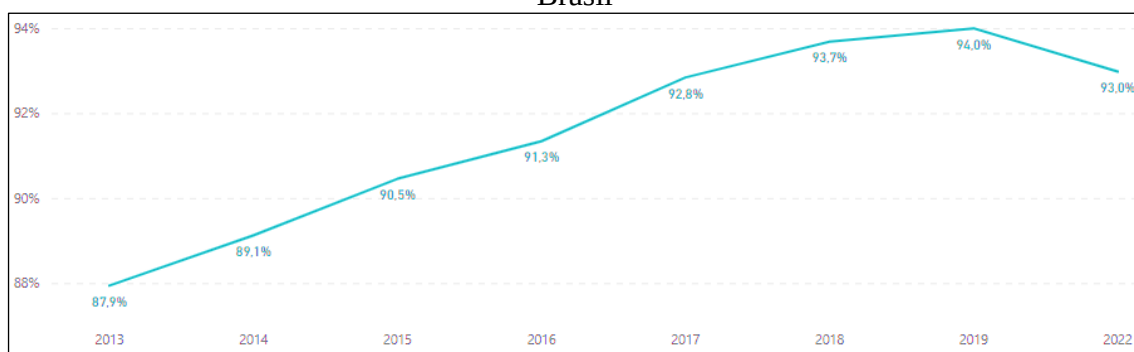
Fonte: Painel de Monitoramento do PNE – Dired/INEP (2024).

A diminuição do atendimento significa um retrocesso, tendo em vista o objetivo proclamado de ampliar a Educação Infantil. Segundo os dados da tabela 2, de 2019 para 2022, a pré-escola perdeu 60.765 estudantes, e a porcentagem cresceu de forma inócua, apenas devido ao contingente populacional da faixa etária de 0 a 3 anos ter diminuído durante esses anos.

É importante considerar que o período abordado coincide exatamente com o da pandemia da Covid-19, o que pode significar que algumas famílias, tendo em vista a não obrigatoriedade da creche e os riscos de contaminação em ambientes institucionais, possam ter ficado receosas de matricular ou até ter retirado seus filhos da escola infantil. Porém, é inegável que, nesse período, não houve ações significativas por parte dos governos em termos de construção de escolas e ampliação de vagas no segmento creche.

Quanto aos dados da pré-escola, observamos no gráfico 3 e na tabela 3 que, embora a porcentagem de crianças que a frequentam tenha diminuído, o número absoluto aumentou em 64.914, junto com o contingente populacional.

Gráfico 3 - Percentual de crianças que frequentava pré-escola de 2013 a 2019 e 2022 - Brasil



Fonte: Painel de Monitoramento do PNE – Dired/INEP (2024).

Tabela 3 – Número de crianças que frequentava pré-escola em 2019 e 2022 – Brasil

Ano	Total de Crianças	Atendidos (N)	Atendidos (%)
2019	5.916.586	5.561.307	94,0%
2022	6.051.311	5.626.221	93,0%

Fonte: Painel de Monitoramento do PNE – Dired/INEP (2024).

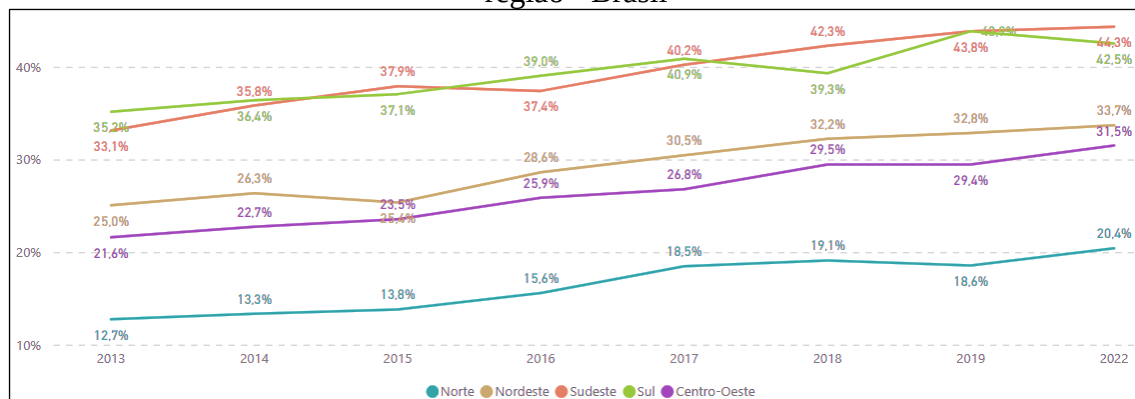
De acordo com a tabela 3, o número total de crianças em idade obrigatória de frequência à educação infantil aumentou e, em 2022, quatrocentas e vinte e cinco mil e noventa crianças (425.090) estavam fora da escola no segmento pré-escolar. Os dados mostram que ainda existe uma distância significativa para o cumprimento das metas do PNE (2014-2024) quanto ao atendimento à Educação Infantil, portanto, compreendemos que o desafio de universalizar a pré-escola e ampliar o atendimento à creche ainda permanece.

Cabe destacar que os números gerais encobrem algumas situações importantes, como as diferenças de atendimento nas regiões ou nos estados brasileiros e a diferença de acesso quanto à classe econômica e ao local de moradia da criança.

O gráfico 4 mostra a evolução do percentual de crianças que frequentava a creche entre 2013 e 2019 e em 2022. Podemos notar que, embora com ligeiras oscilações, as regiões Sudeste e Sul se mantêm como aquelas com maior atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade. Enquanto o Sudeste, em 2022, alcançou 44,3% dessas crianças, o Sul apresentou o percentual de 42,5%. As regiões Nordeste e Centro-Oeste mantêm a proximidade de cerca de 3 pontos percentuais (p.p.) e vêm avançando de forma sistemática na oferta da creche, atendendo respectivamente 33,7% e 31,5% do público em 2022. Já a região Norte se mantém com a menor taxa de frequência nesse segmento, com apenas 20,4% de sua população atendida em 2022. Observamos que, até 2022,

nenhuma região brasileira sequer alcançou a meta nacional de 50% de atendimento à creche.

Gráfico 4 - Percentual de crianças que frequentava creche de 2013 a 2019 e 2022, por região - Brasil



Fonte: Painel de Monitoramento do PNE – Dired/INEP (2024).

Adentrando os dados regionais, percebemos desigualdades mais acentuadas quando observadas as taxas de frequência à creche nos estados brasileiros.

De acordo com os dados do Painel de Monitoramento do PNE – Dired/INEP (2024), o estado de São Paulo, no Sudeste, lidera o mapeamento de atendimento à creche com 51,6% da população atendida em 2022, taxa ligeiramente maior que a meta nacional do PNE (2014-2024). Desde 2019, São Paulo vem atendendo mais de 50% de sua população de 0 a 3 anos em creche. O estado é seguido de perto por Santa Catarina, na região Sul, que em 2022 alcançou 49,5% da frequência de sua população em idade de atendimento nesse segmento. Contudo, Santa Catarina já havia alcançado 52,3% de frequência à creche em 2019, sofrendo então uma perda no número de matrículas.

Cabe destacar a desigualdade presente entre as regiões. Por exemplo, no Sudeste, região com maior atendimento à população de 0 a 3 anos no Brasil, enquanto São Paulo alcançou 51,6% de frequência à creche em 2022, Minas Gerais tem apenas 33,3%. Já no Norte, região com menor atendimento à creche, o Amapá tem o menor índice nacional com apenas 10,2% de sua população atendida, enquanto o Tocantins alcança 32,3%. Todavia, embora o Tocantins tenha uma taxa de atendimento maior que a média dos demais estados do Norte, cerca de 18,2%, esse número ainda é muito baixo, considerando que em toda a região cerca de 80% da população de 0 a 3 anos não encontra vagas em creches.

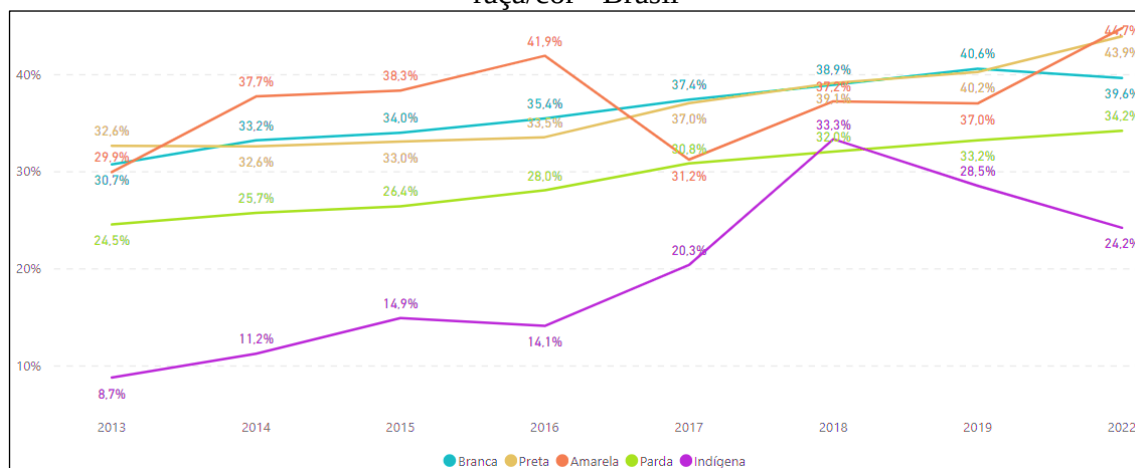
Goiás, no Centro-Oeste, destoa da média brasileira e da média regional e só fica acima da taxa de atendimento dos estados no Norte do país, exceto Tocantins, alcançando apenas 26,2% de frequência para o público da creche.

Por fim, ao considerarmos a maioria dos demais estados e o Distrito Federal, notamos que eles alcançam um mínimo de 30% ou mais, enquanto poucos alcançam mais de 40% na porcentagem de frequência à creche.

As diferenças quanto ao atendimento em creche no tocante à raça/cor (gráfico 5) marcam a população indígena como a menos contemplada com vagas. Embora observemos um significativo aumento da taxa de atendimento — que em 2013 era de apenas 8,7%, passando para 33,3% em 2018 —, a taxa voltou a cair em 2019 e, em 2022, no cenário pós-pandemia, alcançou apenas 24,2% das crianças.

Já o atendimento à população autodeclarada branca, que liderava o índice junto com a negra desde 2017, sofreu uma leve baixa em 2022, alcançando 39,6%. A população autodeclarada amarela alcançou 44,7% de crianças que frequentam creche, e a população negra, 43,9%, taxas mais altas. A população parda, embora com frequência crescente desde 2013, chegou a apenas 34,2%, sendo a segunda taxa mais defasada na análise de atendimento por raça/cor, acima apenas da população indígena.

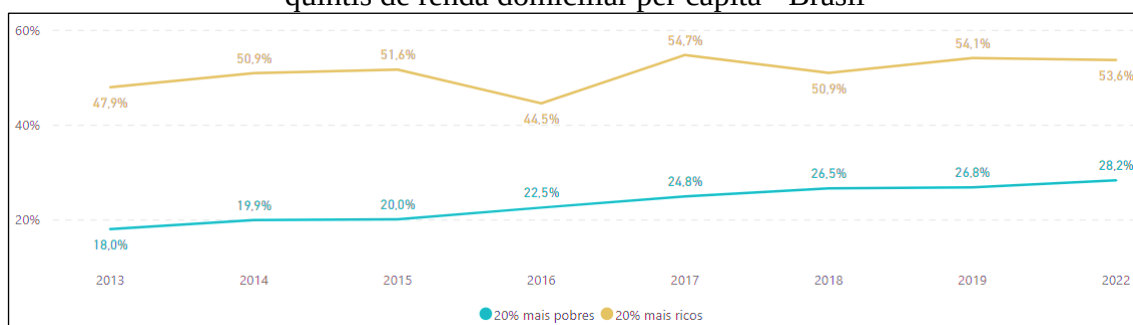
Gráfico 5 - Percentual de crianças que frequentava creche de 2013 a 2019 e 2022, por raça/cor - Brasil



Fonte: Painel de Monitoramento do PNE – Dired/INEP (2024).

Outro fator importante para considerarmos ao analisar as diferenças na frequência da creche e da pré-escola é a renda das famílias.

Gráfico 6 - Percentual de crianças que frequentava creche de 2013 a 2019 e 2022, por quintis de renda domiciliar per capita - Brasil



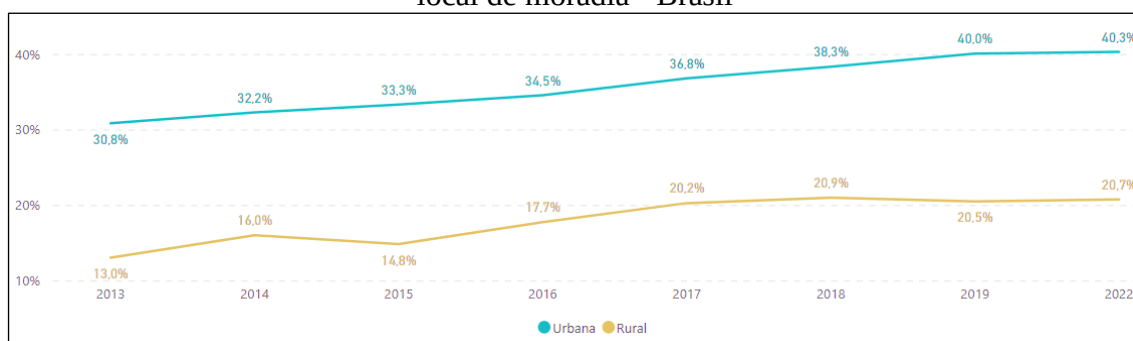
Fonte: Painel de Monitoramento do PNE – Dired/INEP (2024).

É marcante a desigualdade de acesso à creche quando observamos as diferenças de renda no Brasil. O gráfico 6 mostra claramente essa disparidade ao longo dos anos, em que a taxa de frequência das crianças mais ricas é significativamente maior do que a das crianças mais pobres. Em 2022, por exemplo, enquanto 53,6% da população mais rica frequenta a creche, apenas 28,2% da população mais pobre o faz. Isso representa quase 3 milhões de crianças de 0 a 3 anos fora da creche, o correspondente a 71,8% dessa faixa etária.

Essa realidade reflete não apenas a distribuição desigual de renda no país, mas também as dificuldades enfrentadas pelas populações mais pobres, muitas vezes concentradas em áreas periféricas com acesso limitado a serviços públicos e privados essenciais. A falta de políticas públicas adequadas para o planejamento urbano nessas áreas contribui para a perpetuação das desigualdades, impedindo o acesso equitativo a serviços básicos que garantam qualidade de vida e desenvolvimento integral das crianças.

A expansão da cidade atrelada à cidadania, ou seja, o planejamento da presença pública e de seus serviços nesses locais, é essencial para considerar a inclusão social e o bem-estar das comunidades mais vulneráveis, garantindo não apenas infraestrutura básica, mas também acesso a serviços culturais, esportivos e sociais. Além disso, investimentos em educação e formação comunitária são fundamentais para promover uma compreensão mais ampla sobre a importância da Educação Infantil e do papel dos pais no desenvolvimento das crianças desde os primeiros anos de vida, para promover inclusive a maior informação e discussão a respeito do controle de natalidade e o planejamento familiar.

Gráfico 7 - Percentual de crianças que frequentava creche de 2013 a 2019 e 2022, por local de moradia - Brasil



Fonte: Painel de Monitoramento do PNE – Dired/INEP (2024).

O gráfico 7 destaca a diferença no percentual de atendimento do público da creche por localização da residência. Os dados apresentados são bastante relevantes por mostrarem que a diferença de atendimento entre a população urbana e rural de 0 a 3 anos é de praticamente 20 p.p., disparidade que é constante. Entre 2017 e 2019 e em 2022, a frequência à creche para a população rural praticamente se manteve a mesma, sem aumento. Enquanto isso, no mesmo período, houve um pequeno crescimento de 3,5 p.p. na taxa de atendimento urbana. Esse número evidencia a falta de investimento público na ampliação da creche para a população rural.

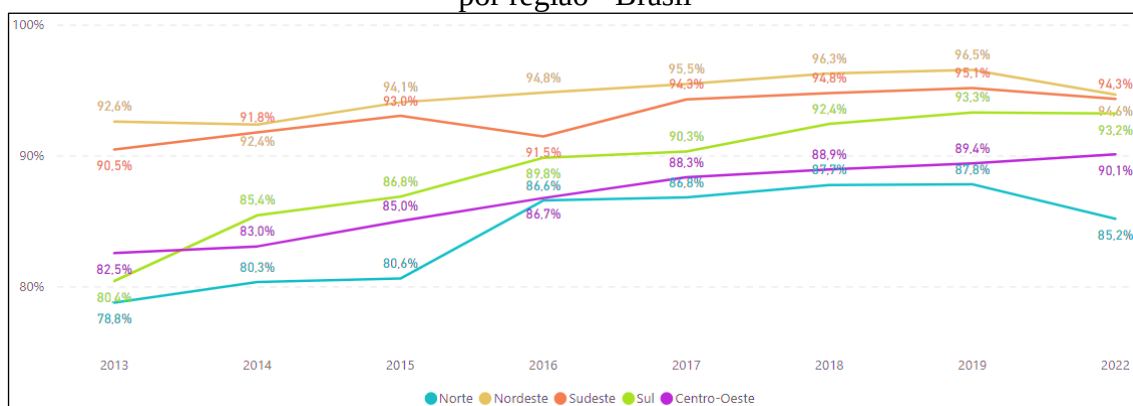
Observamos que, em 2022, enquanto o percentual de frequência da creche para a população urbana era de 40,3%, para a área rural era de apenas 20,7%, o que indica que o cenário de atendimento é baixo tanto em áreas urbanas quanto em áreas rurais, sendo ainda pior nestas últimas. É importante considerarmos também que não há dados exatos sobre quantas dessas instituições de Educação Infantil na área rural têm projeto político-pedagógico voltado para a Educação do Campo.

Após analisarmos as nuances presentes nos números que informam a taxa de atendimento na creche, faremos o mesmo procedimento em relação ao segmento da pré-escola.

Diferentemente da creche, a pré-escola enfrenta um cenário próximo da universalização. No entanto, como já mencionado, não houve crescimento no período entre 2019 e 2022, o que resultou em uma queda na taxa de atendimento, considerando o aumento populacional nessa faixa etária.

Quanto às diferenças regionais, podemos observar que, exceto o Centro-Oeste, todas as demais regiões brasileiras reduziram o percentual de frequência à pré-escola no cenário pós-pandemia, ou seja, de 2019 a 2022.

Gráfico 8 - Percentual de crianças que frequentava pré-escola de 2013 a 2019 e 2022, por região - Brasil



Fonte: Painel de Monitoramento do PNE – Dired/INEP (2024).

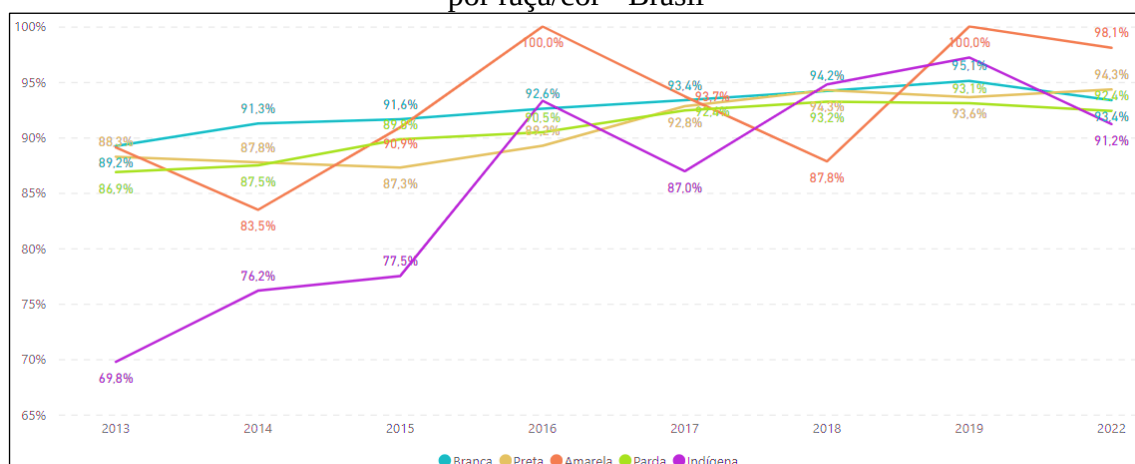
Ao observarmos o gráfico 8, notamos que, em 2022, o menor atendimento à pré-escola, assim como vimos no segmento creche, ocorre na região Norte, seguida pela região Centro-Oeste, alcançando, respectivamente, 85,2% e 90,1%. Nesses locais, mais de 10% da população em idade obrigatória não é atendida na Educação Infantil. Por outro lado, o Nordeste apresenta 94,6%, o Sudeste 94,5% e o Sul 93,2% de atendimento.

Merece destaque o fato de que o Sul aumentou sua taxa de frequência à pré-escola de 80,4% em 2013, para 93,2% em 2022, totalizando um avanço de 12,8 p.p. na ampliação do atendimento, sendo a região que mais cresceu no período. No entanto, como já apontamos, em números absolutos, mais de 400 mil crianças de 4 e 5 anos estão fora da escola. Embora o número possa parecer pequeno e a taxa geral de atendimento (93% em 2022) esteja próxima da universalização, os avanços na ampliação de matrículas foram muito pequenos desde 2016, ano em que deveria ter sido universalizada para cumprir a meta do PNE (2014-2024). Portanto, são necessários esforços para alcançar o pleno atendimento dessas crianças.

Por sua vez, quando ampliadas para a observação dos estados, as diferenças regionais revelam ainda alguns desafios. Segundo o Painel de Monitoramento do PNE – Dired/INEP (2024), três estados brasileiros têm percentual de frequência à pré-escola abaixo de 80%: Amapá com 68,8%, Acre com 77,4% e Amazonas com 78,5%, todos na região Norte. Já na região Nordeste, encontramos os melhores percentuais, com o estado do Ceará atingindo 96,9% e o Maranhão com 96,7% da população de 4 e 5 anos atendida.

Além dessas questões, não foram encontradas diferenças significativas quanto ao atendimento de meninos e meninas (por sexo) em 2022.

Gráfico 9 - Percentual de crianças que frequentava pré-escola de 2013 a 2019 e 2022, por raça/cor - Brasil

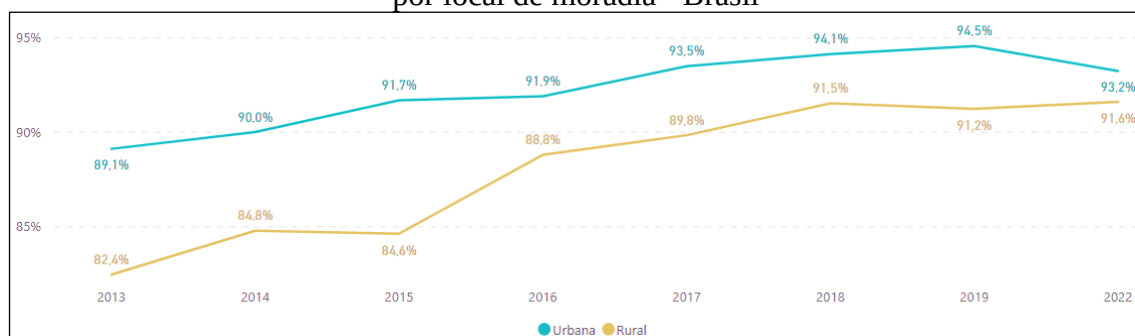


Fonte: Painel de Monitoramento do PNE – Dired/INEP (2024).

Quanto ao percentual de atendimento de crianças que frequentava a pré-escola por raça/cor, notamos que houve um avanço, demonstrando uma diminuição na desigualdade racial quanto ao acesso à pré-escola. Em 2019 e 2022, os números basicamente se mantiveram, sempre acima dos 90%. Cabe destacar também que o atendimento aos indígenas caiu em 2022 em relação a 2019, passando de 95,1% para 91,2% — o estrato racial com menor taxa de atendimento na pré-escola.

Quanto aos estratos relacionados à renda domiciliar per capita, assim como na creche, na pré-escola também há uma diferença importante, embora menor, no percentual de crianças atendidas. Os números do Painel de Monitoramento do PNE – Dired/INEP (2024) revelam que, em 2022, 89,4% das crianças pertencentes ao quintil mais pobre eram frequentes na pré-escola, enquanto no quintil mais rico da população o número chega próximo à universalização, com 97,1%.

Gráfico 10 - Percentual de crianças que frequentava pré-escola de 2013 a 2019 e 2022, por local de moradia - Brasil



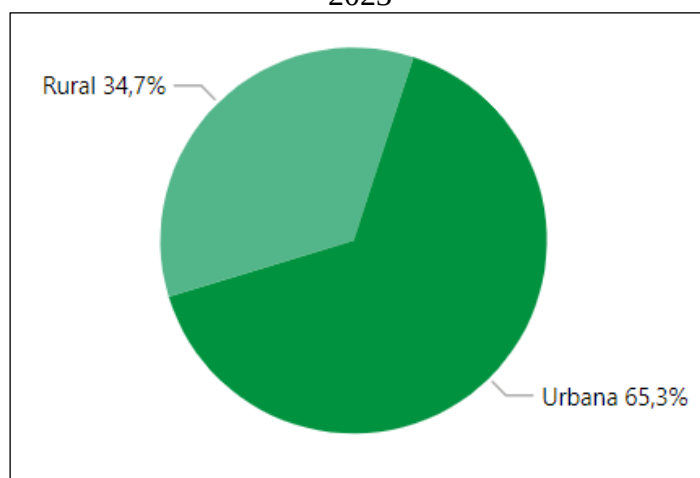
Fonte: Painel de Monitoramento do PNE – Dired/INEP (2024).

Em relação ao local de moradia, no que se refere ao atendimento em pré-escola, as diferenças vêm se estreitando — como podemos ver no gráfico 10 —, e, em 2022, encontravam-se bem baixas, com apenas 1,6 p.p. de diferença; situação bem diversa daquela da creche. Um fator importante é que, historicamente, a pré-escola foi mais povoada e mais bem vista que a creche, inclusive por estar mais próxima do que hoje se chama de Ensino Fundamental. No entanto, a compreensão popular de escola é aquela que se pauta pelo ensino e não por brincadeiras e cuidados.

Por algum tempo, a pré-escola carregou consigo a ideia de ser uma preparação para a *escola de verdade*, que seria o Ensino Fundamental atualmente. Por sua vez, a creche seria um local de guarda e proteção das crianças enquanto os pais trabalhavam. A Educação Infantil, em suas concepções atuais, conquistou seu espaço lutando pelo reconhecimento de suas especificidades, independente da nomenclatura, que se mantém a mesma.

Apresentamos a seguir mais alguns pontos que compõem a análise do panorama de atendimento à Educação Infantil e que, de alguma forma, estão ligados com a qualidade da educação ofertada, demonstrando alguns avanços e vários desafios para as escolas infantis, sobretudo as escolas em área rural. Destacamos, outra vez, que os números se dividem entre escolas de localização urbana ou rural. Porém, não necessariamente se trata de escolas do campo, pelo contrário, o número de escolas do campo, ou seja, aquelas com proposta voltada às especificidades do campo e seus sujeitos, é certamente menor do que os apresentados aqui.

Gráfico 11 - Percentual de escolas de Educação Infantil no Brasil, por localização – 2023



Fonte: Painel de Estatística do Censo Escolar da Educação Básica – INEP (2024) ⁵.

O gráfico 11 mostra que cerca de um terço das escolas de Educação Infantil no Brasil estão localizadas em áreas rurais, o que representa uma quantidade significativa. Ressaltamos que todas essas escolas são municipais e não existem escolas particulares nessas regiões.

Outro fator importante é que, embora o número de escolas no campo seja considerável, a grande maioria delas é de pequeno porte. São 18.040 escolas com até 50 matrículas, 16.379 com 51 a 200 matrículas, 3.755 com 201 a 500 matrículas e apenas 360 com mais de 500 matrículas. Por sua vez, dentre as escolas de Educação Infantil em áreas urbanas, há 7.717 instituições de pequeno porte, com até 50 matrículas.

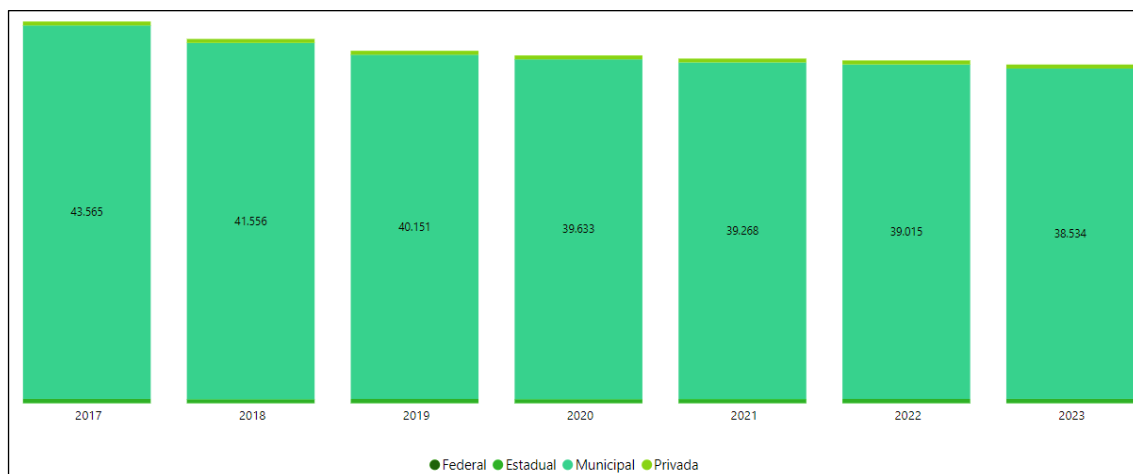
Diferentemente das escolas rurais, a maior incidência das urbanas se encontra nas faixas de 51 a 200 matrículas, totalizando 36.832 escolas, seguidas de 22.294 escolas com 201 a 500 matrículas e 7.382 com mais de 500 matrículas, consideradas tanto as públicas estaduais e municipais quanto as privadas (Painel de Estatística do Censo Escolar da Educação Básica – INEP, 2024).

Apesar da significativa quantidade de escolas em áreas rurais no Brasil em 2023, não há dados disponíveis para afirmar quantas delas seguem efetivamente a política de Educação do Campo e organizam sua estrutura escolar de outra forma, voltada para as especificidades desse ambiente.

Já o gráfico 12 contribui para entender a afirmação anterior neste texto sobre o fechamento sistemático de escolas rurais, pois os dados revelam um significativo fechamento dessas escolas, em especial quanto às de Educação Infantil, cujo número vem diminuindo desde antes de 2017.

Gráfico 12 - Evolução do número de escolas de Educação Infantil por rede de ensino no Brasil localizadas em área rural – 2017 a 2023

⁵ Os dados podem ser conferidos acessando o Novo Painel de Estatística do Censo Escolar da Educação Básica – INEP (2024), em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>



Fonte: Painel de Estatística do Censo Escolar da Educação Básica – INEP (2024).

No Brasil, em 2017, existiam 44.534 escolas de Educação Infantil em áreas rurais, sendo 457 privadas, 512 estaduais e 43.565 escolas municipais, ou seja, um total de 44.077 escolas públicas.

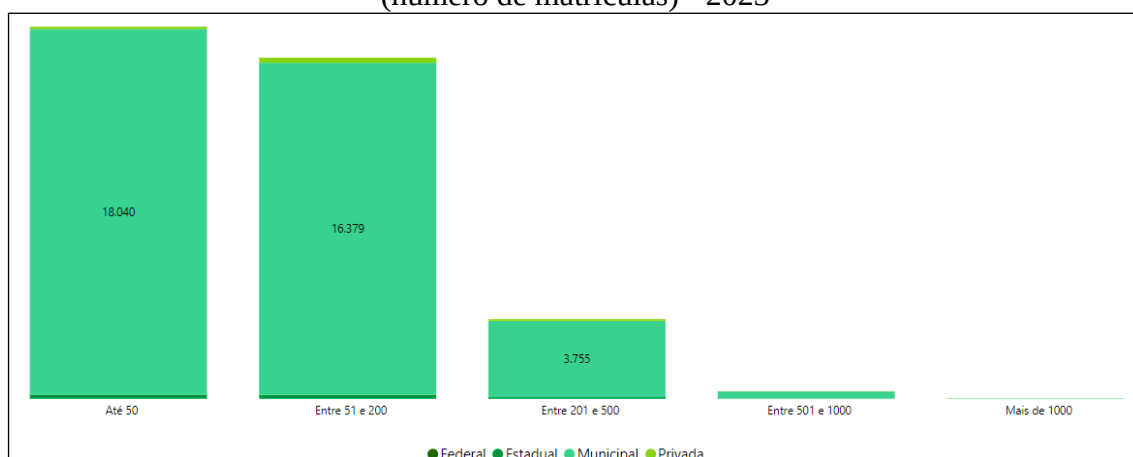
Em 2023, considerando o cenário de constante fechamento, o total de escolas de Educação Infantil em área rural passou para 39.515, com um mínimo crescimento da rede privada, a quase estagnação da rede estadual e o enxugamento da rede municipal. Com isso, a rede privada passou a contar com 468 escolas de Educação Infantil, enquanto a rede estadual alcançou 513 e a municipal 38.534 escolas. Um total de 39.047 escolas públicas.

Ao compararmos a evolução da quantidade de escolas públicas de Educação Infantil em meio rural entre 2017 e 2023, chegamos a uma diferença de 5.030 escolas públicas a menos. Se a linha histórica de comparação fosse ampliada para anos anteriores a 2017, esse número seria ainda maior.

Como vimos, devido à organização do pacto federativo e do regime de colaboração estabelecido, a grande maioria das escolas de Educação Infantil são municipais.

Além disso, conforme demonstrado no gráfico 13, em 2023, aproximadamente 45% das escolas de Educação Infantil em localização rural são de pequeno porte, atendendo até 50 crianças. Cerca de 41% dessas escolas atendem de 51 a 200 crianças, enquanto menos de 10% atende de 201 a 500, e uma parcela muito pequena atende de 500 a 1000 crianças ou mais de 1000, representando juntas menos de 4% do total.

Gráfico 13 - Número de escolas de Educação Infantil no Brasil, segundo o porte (número de matrículas) - 2023



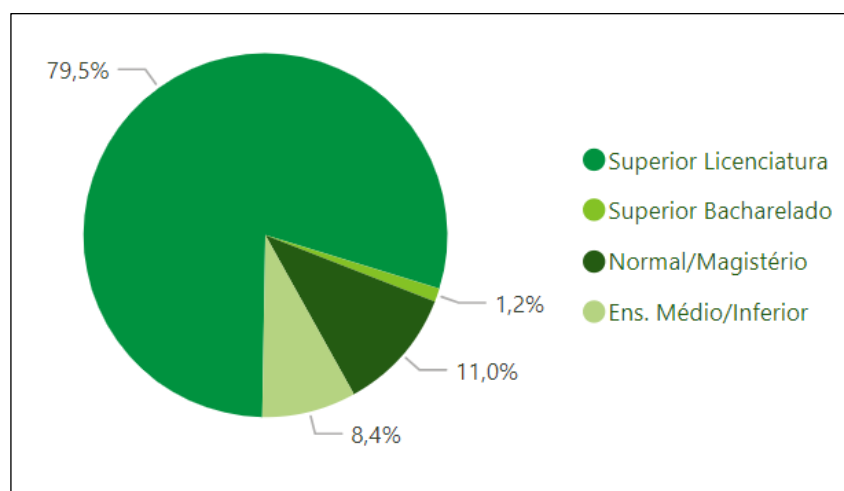
Fonte: Painel de Estatística do Censo Escolar da Educação Básica – INEP (2024).

Quanto à questão da formação docente, segundo os dados do Painel de Estatística do Censo Escolar da Educação Básica – INEP (2024), o total de docentes em Educação Infantil no Brasil era de 684.656 em 2023. Desses, 544.175 possuíam formação em licenciatura, 289.300 tinham pós-graduação em algum nível e 301.176 realizaram algum tipo de formação continuada.

Os dados indicam que a formação superior em licenciatura dos docentes que atuam na Educação Infantil está em crescimento constante, representando 79,5% em 2023, conforme demonstrado no gráfico 14. No entanto, não é especificado se os docentes com licenciatura possuem formação específica para atuar com a Educação Infantil.

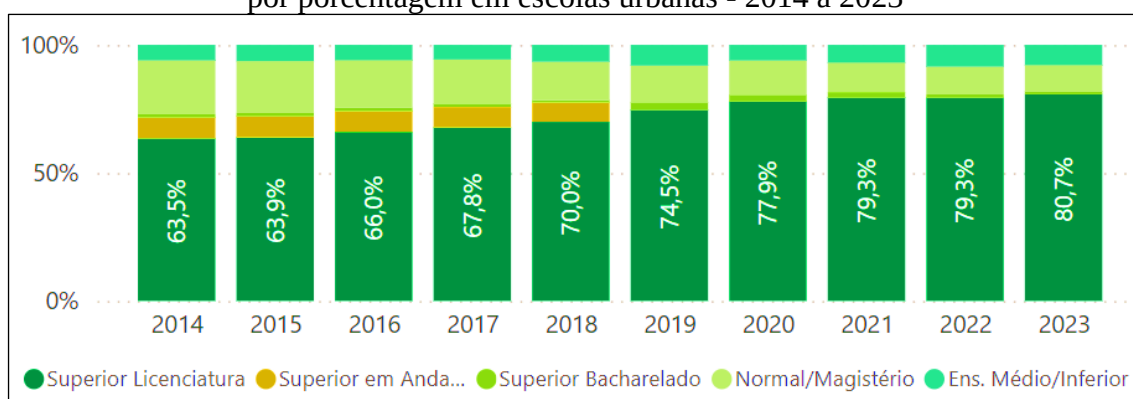
Em 2023, 11% dos docentes nessa etapa da Educação Básica eram formados pelo Normal ou Magistério, 1,2% possuíam formação em bacharelado e 8,4% não tinham formação específica, possuindo apenas o certificado do Ensino Médio ou inferior.

Gráfico 14 - Escolaridade dos docentes em Educação Infantil no Brasil, por porcentagem - 2023



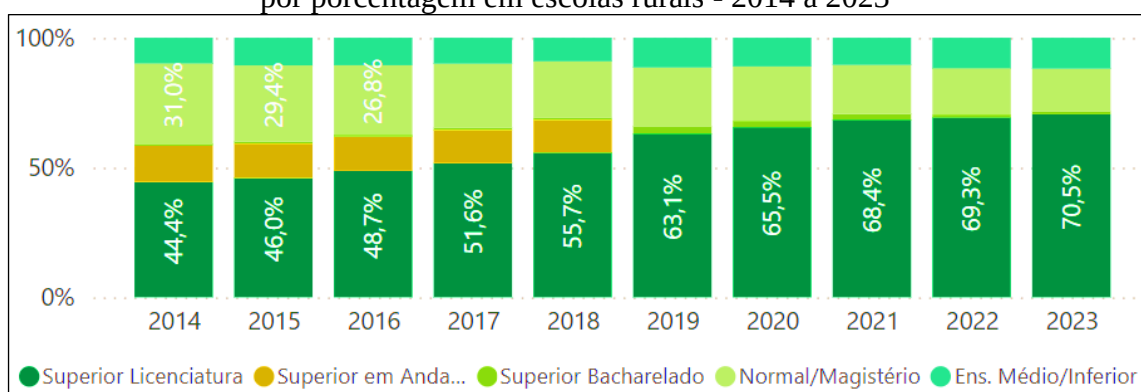
Fonte: Painel de Estatística do Censo Escolar da Educação Básica – INEP (2024).

Gráfico 15 - Evolução da escolaridade dos docentes em Educação Infantil no Brasil, por porcentagem em escolas urbanas - 2014 a 2023



Fonte: Painel de Estatística do Censo Escolar da Educação Básica – INEP (2024).

Gráfico 16 - Evolução da escolaridade dos docentes em Educação Infantil no Brasil, por porcentagem em escolas rurais - 2014 a 2023



Fonte: Painel de Estatística do Censo Escolar da Educação Básica – INEP (2024).

Os gráficos 15 e 16 permitem comparar as especificidades da evolução da formação dos docentes em Educação Infantil em escolas urbanas e rurais, podendo-se

observar uma constante na formação superior por licenciatura e, desde 2019, a ausência de professores com formação superior em andamento.

Cabe destacar que o número de professores formados em nível superior por licenciatura nunca apresentou uma diferença menor que 10 p.p. de 2014 até 2023. No último período apresentado no gráfico, os professores licenciados representavam 80,7% nas escolas urbanas e 70,5% nas escolas rurais. Ressaltamos ainda que o número de formados em Normal ou Magistério e sem formação específica, apenas com Ensino Médio ou inferior, sempre foi maior entre os professores das escolas rurais.

A Tabela 4 apresenta aspectos estruturais que são básicos e necessários, influenciando diretamente a qualidade da Educação Infantil.

Tabela 4 – Componentes estruturais em escolas de Educação Infantil no Brasil, por localização – 2023

Componente estrutural	Urbana	Rural
Biblioteca/Sala de leitura	42,0%	21,4%
Banheiro para educação infantil	78,4 %	18,7%
Pátio	86,8%	54,3%
Parque infantil	70,9%	13,7%
Área verde	38,8%	27,2%
Quadra de esporte	33,4%	13,9%

Fonte: Elaboração própria (2025) - com dados do Painel de Estatística do Censo Escolar da Educação Básica – INEP (2024).

Fica evidente que, em termos estruturais, muitos avanços são necessários para o conjunto da Educação Infantil. Não obstante, quando comparada a situação entre as escolas localizadas em áreas urbanas e rurais, a situação nas áreas rurais é ainda mais desafiadora.

Destacamos dois aspectos críticos do cenário de carência nas escolas de Educação Infantil no campo. Primeiramente, a questão dos banheiros adequados para crianças: enquanto nas creches e pré-escolas urbanas 78,4% das escolas possuem banheiros adequados, nas instituições rurais esse número cai para 18,7%. Já o parque infantil, componente de grande relevância na Educação Infantil, está presente em 70,9% das creches e pré-escolas urbanas, porém apenas em 13,7% das escolas de Educação Infantil rurais.

Esses componentes são essenciais e fundamentais para a estrutura física e funcional das instituições educativas. Sua importância para o desenvolvimento adequado da escola, proporcionando um melhor atendimento e experiências educacionais para as crianças, é indiscutível. Portanto, é necessário não apenas ampliar o número de vagas, mas também investir na melhoria da qualidade estrutural das escolas, na formação de profissionais, na garantia de materiais e insumos pedagógicos, entre outros aspectos.

Cabe, por fim, uma breve explanação sobre alguns dados regionalizados, com o objetivo de aproximar os números nacionais e contextualizar o local onde está inserida a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, na qual realizamos a pesquisa empírica. A ECM Chico Mendes está localizada no sul do país, na cidade de Querência do Norte, estado do Paraná.

De acordo com os dados do Painel de Estatística do Censo Escolar da Educação Básica – INEP (2024), as matrículas na Educação Infantil no sul do país, e mais especificamente no Paraná, apresentaram crescimento percentual constante no período de 2014 a 2024, com exceção dos anos de 2020 e 2021, devido à pandemia de Covid-19, à semelhança do que ocorreu em nível nacional. Esse crescimento no número de matrículas foi ligeiramente maior no Paraná do que na região Sul como um todo. No período supracitado, as matrículas na Educação Infantil no estado evoluíram 38,6%; nas áreas rurais, o aumento foi de 1,2 ponto percentual, o que demonstra que, embora pequeno, houve crescimento nas matrículas em áreas rurais.

Mais especificamente, em 2024, as matrículas na Educação Infantil no sul do país somaram 1.378.977 em áreas urbanas e 68.680 em áreas rurais. Destas, 535.283 matrículas urbanas e 19.161 matrículas rurais estavam no Paraná. Dessa forma, é possível concluir que, proporcionalmente, o atendimento à população rural é maior na região Sul do que no estado do Paraná.

Quanto ao número de escolas de Educação Infantil, os dados do Painel de Estatística do Censo Escolar da Educação Básica – INEP (2024) revelam que, em 2024, havia 16.776 escolas dessa etapa no sul do país, sendo 14.298 (85,2%) em áreas urbanas e 2.478 (14,8%) em áreas rurais. Esse percentual é superior ao registrado no Paraná, que contava, em 2024, com 6.306 escolas de Educação Infantil, das quais 5.610 (88,96%) estavam em áreas urbanas e 696 (11%) em áreas rurais.

Destacamos novamente que não há dados disponíveis sobre quantas dessas escolas localizadas em área rural se organizam segundo propostas voltadas à modalidade da

Educação do Campo, ou seja, que desenvolvem um projeto político-pedagógico fundamentado nos interesses da população e da cultura do campo.

Embora os dados revelem crescimento no número de escolas de Educação Infantil rurais no sul do país no período de 2014 a 2024, observamos que, desde 2017 — ano em que foi registrada a maior quantidade de escolas em áreas rurais — esse número vem diminuindo de forma sistemática. Em 2017, existiam 2.653 escolas de Educação Infantil no sul do país; em 2024, esse número caiu para 2.478, uma redução de 175 unidades escolares. Além disso, nota-se um pequeno crescimento nas escolas de Educação Infantil privadas em áreas rurais, que passaram de 23, em 2017, para 37, em 2024 (Painel de Estatística do Censo Escolar da Educação Básica – INEP, 2024).

No Paraná, especificamente, observamos um movimento inverso: o número de escolas de Educação Infantil em áreas rurais cresceu continuamente entre 2014, quando havia 446 escolas, e 2023, quando alcançou 698. Em 2024, os dados do Painel de Estatística do Censo Escolar da Educação Básica – INEP (2024) indicam uma pequena redução, com a existência de 696 escolas de Educação Infantil em áreas rurais.

As estatísticas do Painel de Estatística do Censo Escolar da Educação Básica – INEP (2024) também revelam que a formação dos professores que atuam na Educação Infantil em áreas rurais, tanto no Paraná quanto na região Sul do país, vem apresentando melhoria contínua. Em 2024, mais de 86% do professorado possuía formação em nível superior, com cursos de licenciatura. Em 2014, esse percentual não alcançava 70% no Paraná e não ultrapassava 72% na região Sul.

Vimos aqui o atual panorama em que se efetiva a Educação Infantil, tanto em termos de acesso quanto de aspectos que contribuem com a qualidade, sejam formativos ou estruturais. As diferenças das escolas urbanas e rurais são significativas e devem ser levadas em conta no desenvolvimento de uma Política Nacional de Educação Infantil do Campo, observando os desafios concretos e os enfrentando com seriedade, considerando no processo as especificidades, com a participação das comunidades e dos movimentos sociais na efetivação de uma escola do campo, no campo e para o campo.

1.2 A luta por uma política de Educação do Campo no Brasil

Temos atualmente um campo normativo que abrange a Educação do Campo em diversos aspectos, o que é crucial para a organização das escolas. Considerando os

avanços mencionados acima, desde a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e o conjunto das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2009; Brasil, 2010), observamos que também surgiram diretrizes e debates específicos sobre a Educação do Campo no Brasil, impulsionados por meio da luta de movimento sociais pelo reconhecimento de suas especificidades.

Hoje, o campo normativo da educação no campo no Brasil conta com o seguinte marco legal:

- [Parecer CNE/CEB n. 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001](#) - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- [Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002](#) - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- [Parecer CNE/CEB n. 21/2002, aprovado em 5 de junho de 2002](#) - Responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais.
- [Parecer CNE/CEB n. 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006](#) - Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
- [Parecer CNE/CEB n. 30/2006, aprovado em 5 de abril de 2006](#) - Consulta sobre a aplicação da Resolução n. 5/2005 do Conselho Estadual de Educação de Rondônia.
- [Parecer CNE/CEB n. 23/2007, aprovado em 12 de setembro de 2007](#) - Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
- [Parecer CNE/CEB n. 3/2008, aprovado em 18 de fevereiro de 2008](#) - Reexame do Parecer CNE/CEB n. 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
- [Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008](#) - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
- [Parecer CNE/CP n. 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020](#) – Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.
- [Parecer CNE/CEB n. 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022](#) – Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio.
- [Resolução CNE/CP n. 1, de 16 de agosto de 2023](#) - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

O Conselho Nacional de Educação produziu uma série de oito pareceres e três resoluções⁶ que abordam questões importantes sobre a organização da Educação do Campo. Desde as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo até orientações sobre características e funcionamento de escolas, incluindo as Diretrizes Complementares e da Pedagogia da Alternância, essas publicações são documentos fundamentais para compreender a organização da Educação do Campo. No entanto, devido às limitações e aos objetivos desta pesquisa, focamos especialmente nos documentos que tratam da educação básica como um todo, com ênfase na Educação Infantil do Campo.

Com o final da ditadura civil-militar no Brasil e o início do processo de redemocratização, as lutas sociais em meio à reorganização do país foram tomando nova força. Nessa perspectiva, dentre outras, a luta pela reforma agrária é um importante fator ao buscar as raízes da escola do campo.

O próprio parecer CNE/CEB n. 36 de 2001 (Brasil, 2001) retoma a história nacional e evidencia que, apesar de a educação ter sido tema presente em todas as constituições do país, e considerando que o país tem uma origem eminentemente agrária, as constituições nacionais pouco trataram do Ensino Rural e não o consideraram quanto as suas particularidades necessárias.

Acontece que no país, historicamente, é inculcado no ideário nacional a visão de que o campo é inferior à cidade. Portanto, sinônimo de atraso.

O debate da relação campo-cidade perpassa todas as reflexões da Educação do Campo. Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se no imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do processo econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. De certa maneira esta foi a visão-suporte para o processo de modernização da agricultura implementado no país (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 11).

Nesse sentido, as políticas nacionais buscaram ocultar a situação camponesa, a própria existência de contingentes populacionais no campo, a necessidade de escolas e a

⁶ A referida listagem encontra-se organizada e disponível no site do MEC, em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/90931-educacao-do-campo>. Acesso em 13 jun 2024.

luta por uma escola vinculada aos interesses específicos da população trabalhadora rural. Embora o Brasil tenha origens majoritariamente rurais, a questão agrária carrega concepções, desde a ocupação europeia, de exploração econômica da terra e de seus produtos, e a população camponesa é vista como não proprietária. Portanto, como descreve o referido parecer:

[...] em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 a 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (Brasil, 2001, p. 3).

Os primórdios da Educação do Campo no Brasil se vinculavam à ideia da educação rural sendo aquela que acontece para atender as populações residentes nessas áreas, sem se preocupar com o desenvolvimento de uma proposta educativa diferente, ligada aos seus modos de vida, cultura e objetivos. Ou seja, basicamente, uma escola como as da cidade, porém em área rural. Inclusive, até pouco tempo, a terminologia utilizada na LDBEN (Brasil, 1996) era, exclusivamente, Educação Rural.

Com a Lei Federal n. 12.960 de 2014, que trata de incluir o Parágrafo único no artigo 28 da LDBEN, fez-se necessária a manifestação de órgão normativo do respectivo sistema de ensino ao qual se vincula a escola e a manifestação da comunidade escolar para fechar escolas do campo, indígenas e quilombolas, como uma tentativa de dificultar o sistemático fechamento de escolas do campo pelas redes de ensino. Além disso, a alteração da redação do inciso I do mesmo artigo 28 (Brasil, 1996), pela Lei Federal n. 14.767 de 2023, aponta que, dentre as adequações na oferta de Educação Básica para a população rural, estão a promoção de conteúdos e metodologias apropriadas, inclusive a pedagogia da alternância.

Somente com essas duas alterações na LDBEN (Brasil, 1996), uma em 2014 e outra em 2023, o termo Educação do Campo passou a aparecer na lei maior do ensino nacional. Portanto, algo extremamente recente, fruto do processo e da continuidade da luta. O sentido é o de articular um projeto popular de desenvolvimento do campo, contrário à atual realidade do agronegócio. Nesse projeto, há a necessidade de uma educação que caminhe junto aos seus objetivos, comprometida com a formação, com o conhecimento e com a história e que prepare os sujeitos para fazer parte dessa construção.

Os movimentos sociais assumem importante espaço na defesa e no desenvolvimento da proposta de Educação do Campo, tendo em vista que, até o início do século XXI, com as primeiras diretrizes específicas (Brasil, 2001; Brasil, 2002), houve grande silêncio por parte dos governos sobre uma política desse tipo de educação. Desse modo, “No vazio e na ausência dos governos os próprios movimentos tentam ocupar esses espaços, mas cada vez mais cresce a consciência do direito e a luta pela Educação do Campo como política pública” (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 14).

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia, Goiás, em julho de 1998, foi o marco da expressão das organizações e movimentos que vinham lutando pela temática, em especial o MST. Naquele momento, os preparativos para a conferência convidavam à reflexão sobre qual educação era fornecida aos moradores de áreas rurais e qual projeto educativo seria o ideal, isto é, tinham a compreensão da realidade e a proposição da vontade coletiva como projeto.

As instituições promotoras da conferência foram a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, o Fundo das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e a Universidade de Brasília – UnB, instituição sede do evento. Uma equipe indicada pelos promotores produziu um texto preparatório para as reuniões que antecederam o evento, consistente nas primeiras proposições para organizar o pensamento sobre a temática (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

O referido texto preparatório identificou como desafio a compreensão de qual educação estava sendo oferecida no meio rural e quais concepções ela apresentava. Assim, os objetivos que se colocaram eram os de desenvolver uma proposta alternativa, com educação específica, compreendida no amplo processo de formação humana. A discussão principal seria a de “[...] como garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo” (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2004, p. 23).

Desse modo, a proposta para a Educação do Campo deveria articular a ideia da formação humana emancipadora com a perspectiva do campo e de uma estratégia de desenvolvimento para esse ambiente.

Assim, esse movimento, como já mencionado, vem construindo uma sólida base científica, epistemológica e metodológica para a Educação do Campo. Por isso, pode-se falar em uma sólida produção científica sobre a temática, não apenas de forma incipiente e descontinuada, mas

um conjunto de escritos que aborda a filosofia e a práxis das escolas do campo. Tal produção, de certa forma, faz reverberar no espaço acadêmico (desde periódicos científicos até teses de doutoramento, incluindo eventos, livros e etc.) uma provocação vinda da realidade, das questões sociais [...] (Martins, 2020, p. 21).

A literatura na área da Educação do Campo marca o embate sobre as perspectivas de educação para a população rural. Tal embate se insere na própria luta de classes. Há um setor de pesquisadores e dos movimentos sociais, como propositores de políticas públicas, que realiza a análise e a crítica do modo como o Brasil lidou com a terra desde a exploração a partir dos anos 1500 e, por meio de suas conclusões, defende a reforma agrária como política de horizontalização da terra como fonte de produção da vida, soberania alimentar, economia solidária, trabalho cooperativo associado, possibilidade de recuperação do ecossistema e melhoria das atuais crises ambientais, enfim, a superação da lógica de exploração do capital sobre os homens e recursos naturais em favor de uma organização de vida mais humana para todos.

Enquanto isso, grupos vinculados à direita e com expressão máxima na defesa do capitalismo, são favoráveis ao modelo do agronegócio, pautado, dentre outras coisas, por: superexploração do trabalho; baixos salários; fome; uso intensificado de transgênicos e agrotóxicos; ideologização da responsabilidade social com o meio ambiente, na qual o setor se exime da responsabilidade em troca do lucro; e superexploração da terra e da água, com enfraquecimento do solo e a poluição dos lençóis freáticos, córregos, rios e mares. Esses grupos apresentam justamente uma visão de campo como algo atrasado e provisório, tendo o processo de urbanização como referência de desenvolvimento.

Por sua vez, a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção.

Já os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, porque perfeito no nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva (Brasil, 2001 p. 2).

A visão dos movimentos sociais em relação ao campo conquista, por meio de sua luta, espaço na política educacional para o campo brasileiro. Contudo, sofre

sistematicamente com a falta e continua a lutar pela garantia da implementação de um ensino comprometido com as especificidades da educação do campo.

Os embates ideológicos, políticos e econômicos que temos apresentado e, para além do exposto no excerto do parecer das Diretrizes Operacionais (Brasil, 2001), a visão dos movimentos sociais — mais especificamente do MST — em relação às mudanças na ordem vigente e à crítica ao instituído, vão além da proposta de uma educação inclusiva. Na política de educação do MST, principal interlocutor dos movimentos sociais na Educação do Campo, os objetivos se pautam pela compreensão política da sociedade e de sua transformação, ainda que considerados os limites práticos de organizar escolas do campo. Nesse sentido, segundo Dal Ri e Vieitez (2010, p. 68), “a ideologia disseminada na escola oficial procura ocultar a realidade difundindo a visão de que na sociedade, embora exista estratificação social, não existem classes antagônicas. Essa visão de mundo apresenta a sociedade como se essa fosse unívoca”.

Na escola oficial, a ideologia veiculada se compromete com a manutenção da ordem social, com a naturalização da sociedade capitalista como a melhor possibilidade, com a máxima liberal do fim da história. A visão do agronegócio está unívoca a esse ideário. Já o MST e, de alguma forma, a política de Educação do Campo, comprometem-se com a verdade histórica da luta de classes e da emancipação humana.

Contrapondo-se a essa visão, o MST trabalha com a ideia seminal de que o capitalismo é uma sociedade de *classes antagônicas*, na qual prevalece a dominação e a exploração da burguesia sobre as classes trabalhadoras e que os *Sem Terra*, como parte da classe trabalhadora, devem lutar pela sua emancipação (Dal Ri; Vieitez, 2010, p. 68).

A educação sobre novas bases se compromete com a nova sociedade, com práticas democráticas, em que os sujeitos ativos política e socialmente constroem sua educação. É assim que a formação de uma política de Educação do Campo vem sendo proposta pelos movimentos sociais.

Descrevemos aqui, partindo do marco legal já apresentado, sobretudo aquele que se vincula mais diretamente à educação infantil, a atual Política de Educação do Campo no Brasil.

1.3 Política Nacional de Educação do Campo

Considerando os limites a que se propõe esta pesquisa, analisamos a Política de Educação do Campo brasileira com base nos documentos nacionais. Podemos afirmar que a existência desses documentos e a inserção do tema na política educacional no Brasil são frutos da luta dos movimentos sociais do campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Contudo, também podemos afirmar que a existência dos textos legais não é garantia de efetividade. Elas demandam constante luta, compreensão e vontade política, respeito à diferença e muito da teimosia organizada dos próprios trabalhadores e trabalhadoras que desejam uma escola que esteja de acordo com sua forma de existir, ser e produzir.

Para Vieira (2007, p. 57), apoiada em Cury (2001), as políticas são processos sociais construídos ao longo do tempo, portanto “[...] configura(m)-se como um complexo contraditório de condições históricas que implicam um movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa”. Por isso mesmo, elas devem ser captadas em um sentido mais amplo, enquanto “um processo mais que um produto, envolvendo negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial de legislação” (Ozga, 2000 apud Vieira, 2007, p. 57).

Como aponta Vieira (2007), o processo de formular e implementar políticas não é linear; envolve contradições, negociação, contestação e poder. Embora se ressalte a figura do Estado, ou melhor, do Poder Público como formulador de políticas, estas são fruto do embate entre a sociedade política e civil e, acrescentamos, da questão econômica e de poder como pano de fundo que envolve todo o processo.

Muito por conta disso, é possível que, mesmo com os avanços legais, permaneçam inúmeras dificuldades em avançar na ideia da escola pública como aquela de todos, comprometida com a vontade coletiva. Ainda assim, no embate de forças, há experiências inovadoras que, atuando no limite das contradições presentes entre as propostas dessas experiências, o Estado e o capital, são potentes pontos de partida para o possível e para aquilo que se coloca como horizonte para o futuro, como projeto, para o novo.

A política educacional para o campo vem avançando mesmo diante dos embates com o capital, representado, no campo, pelo agronegócio, e indicativo da luta de classes. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pelo Parecer CNE/CEB n. 36/2001 (Brasil, 2001) e pela Resolução CNE/CEB n. 1/2002 (Brasil, 2002), marcam, do ponto de vista legal, o reconhecimento da luta travada pelos

sujeitos e movimentos sociais do campo e das proposições colocadas desde a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, em 1998.

As Diretrizes Operacionais se valem do princípio da educação inclusiva (Brasil, 2001; 2002) para identificar e propor as bases da Educação do Campo, além de cumprir com o dever de chegar a todos os sujeitos, independentemente do seu local de moradia. Nesse sentido, essas diretrizes devem ser observadas nas instituições dos diferentes sistemas de ensino a fim de oferecer uma educação comprometida com a questão do campo.

Considerando a necessidade de maior orientação às redes e sistemas de ensino quanto à adoção de medidas para o desenvolvimento da Educação do Campo para as populações residentes em área rural, e observando as políticas de nucleação e de transporte escolar, o Ministério da Educação estabeleceu Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo por meio do Parecer CNE/CEB n. 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB n. 3/2008, que resultou na Resolução CNE/CEB n. 2/2008.

As Diretrizes Complementares (Brasil, 2008) colaboram para ampliar a interpretação sobre a Educação do Campo e sobre a propositura política no sentido da garantia da oferta de Educação Básica no Campo. De acordo com o artigo 2º (Brasil, 2002), as Diretrizes Operacionais “[...] constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais [...]” das diferentes etapas da Educação Básica e das modalidades de ensino. Dessa forma, as escolas do campo são definidas no parágrafo único do mesmo artigo como instituições que se vinculam a situações culturais e, por consequência, educacionais específicas.

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).

Destacamos que as Diretrizes Operacionais (Brasil, 2002) enfatizam que a realidade do campo deve ser uma característica inerente ao projeto da escola, ou seja, deve ser considerada no desenvolvimento do seu projeto pedagógico, incorporando a

história local e saberes específicos, além da memória coletiva e da sua vinculação com os movimentos sociais.

As Diretrizes Complementares reafirmam que a Educação do Campo compreende a Educação Básica como um todo e que ela:

[...] destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2008, art. 1º).

Nesse sentido, afirmar a diversidade dos povos que habitam a área rural e compreender que eles se vinculam, de uma forma ou outra, à terra e que, no bojo de sua existência, desenvolvem culturas, implica em uma educação que considere suas semelhanças e especificidades, possibilitando diferentes formas de organizar sua escola.

O Poder Público fica incumbido de garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil, 2002). Cabe a cada ente da federação, respeitando o regime de colaboração já explicitado na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na LDBEN (Brasil, 1996), planejar e executar a Educação do Campo para toda a Educação Básica, considerando a universalização do acesso, a permanência e o sucesso escolar (Brasil, 2008).

De acordo com o parágrafo 2º do art. 1º das Diretrizes Complementares (Brasil, 2008), "A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária". Portanto, aos municípios caberá atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, enquanto aos Estados e ao Distrito Federal caberá o foco no Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 1988).

Ressaltamos, além disso, que as Diretrizes preveem que, de preferência, a educação deve ocorrer na modalidade regular e que a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme prevê a legislação nacional, também deve ser garantida à população rural que não cursou as etapas de ensino na idade própria (Brasil, 2002; 2008).

Ainda sobre a oferta de ensino na Educação do Campo, a normativa determina que os sistemas de ensino devem adotar providências para que Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) residentes no campo sejam atendidos preferencialmente em salas comuns, no ensino regular (Brasil, 2008), porém, em nenhum momento as

Diretrizes apontam para a necessidade do desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado – AEE, da criação de sala de recurso ou de tecnologia assistiva.

As Diretrizes Complementares apresentam definições importantes quanto aos locais onde serão oferecidas as etapas da Educação Básica. De acordo com o art. 3º (Brasil, 2008), "a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e o deslocamento das crianças". A nucleação rural, de acordo com essas diretrizes, é considerada uma possibilidade para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, devendo-se dialogar com as comunidades atendidas, respeitando seus valores e cultura, tendo como princípio o deslocamento intracampo quando necessário, a fim de evitar o deslocamento para a cidade (Brasil, 2008).

Já o art. 8º estipula que "o transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser realizado de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados". Adicionalmente, é relevante mencionar que o parágrafo 2º do mesmo artigo enfatiza que o transporte de crianças com necessidades educacionais especiais, quando preciso, "[...] deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas".

Alguns casos excepcionais estão previstos nos parágrafos 1º e 2º do art. 3º das Diretrizes Complementares, referentes à nucleação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

§ 1º 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.

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

Não havendo outra possibilidade, fica autorizada a nucleação de escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém sempre no campo, em comunidades rurais vizinhas. Para tanto, devemos levar em conta a participação da comunidade na definição do local, o estudo das possibilidades de percurso, o menor tempo e a oferta de transporte escolar, se necessário.

O parágrafo 2º deixa clara a proibição de agrupamentos de crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental em uma mesma turma, evidenciando

também a impossibilidade de nucleação de escolas de Educação Infantil, proibições importantes para a observação das especificidades desta última das formas de cuidado e educação das crianças pequenas num ambiente de ensino institucional que pauta sua prática pedagógica por interações e brincadeiras. Essa impossibilidade é relevante no sentido de que a criança pequena deve ser atendida próxima a sua residência, de preferência dentro de sua comunidade.

Observando alguns pontos a respeito das particularidades do projeto pedagógico e da organização escolar, as Diretrizes para a Educação do Campo vão apontar para várias situações como a possibilidade de organização dos calendários, os conteúdos articulados com o modo de vida, a alternância, a perspectiva do trabalho e do cuidado com a terra, por exemplo.

O art. 4º das Diretrizes Operacionais (Brasil, 2002) estabelece que:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Esse artigo sintetiza várias características da Educação do Campo, a começar pelo projeto da escola de expressão do trabalho coletivo, ou seja, da participação dos seus próprios sujeitos, comprometida com a universalização e com a qualidade. Também é muito relevante o fato de a política citar a questão do trabalho como uma finalidade da educação que se volta para o desenvolvimento social, pautado pelo desenvolvimento econômico justo e ecologicamente sustentável. Mais do que isso, as propostas em Educação do Campo têm caminhado para a compreensão do trabalho como um princípio educativo.

O trabalho, produção e meio ambiente são claros temas das propostas pedagógicas, abordando a concretude da vida no campo, os objetivos de desenvolvimento sustentável, a agroecologia, o trabalho cooperativo e associado, entre outros.

O art. 5º das Diretrizes Operacionais, por sua vez, descreve as propostas pedagógicas das escolas da Educação do Campo a partir do princípio inclusivo, com respeito às diferenças e direito à igualdade. Essas escolas "[...] contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero,

geração e etnia" (Brasil, 2002). As Diretrizes Complementares reafirmam essa assertiva ao esclarecer que, entre as próprias comunidades e grupos do campo, é necessário compreender e respeitar suas diferenças. Conforme o parágrafo 1º do art. 7º, "a organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições" (Brasil, 2008).

Considerando a multiplicidade que compõe a população da Educação do Campo, é fundamental que as normativas englobem o direito de ser e organizar a vida desses grupos do campo. Portanto, o respeito à diversidade em todos os seus aspectos é um princípio relevante para combater a visão urbanocêntrica.

As Diretrizes Complementares ampliam essa questão ao observar que o desenvolvimento rural deve ser integrado.

Art. 11 O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais.

Em vista disso, o Estado é responsável por articular para que as diferentes políticas sociais e econômicas se efetivem no campo brasileiro, tendo os municípios papel fundamental, considerando, inclusive, o modelo de descentralização e desconcentração política que rege o país.

Outro ponto de suma importância apontado nas Diretrizes Operacionais (Brasil, 2002) quanto às especificidades da Educação do Campo é a possibilidade de flexibilização do calendário escolar.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade (Brasil, 2002).

Devido às condições de vida no campo, é possível que o calendário escolar seja adaptado às diversas situações, dependendo das necessidades de cada comunidade e

localidade, como por exemplo, a alteração das férias para períodos de colheita, cheias e outras condições climáticas.

Conforme autorizado pelo parágrafo 1º do art. 7º (Brasil, 2002), fica estabelecida a estruturação do ano letivo independente do ano civil. Além disso, de acordo com o parágrafo 2º do mesmo artigo, é reconhecida a possibilidade de desenvolver práticas educativas em diferentes espaços pedagógicos. Para isso, é preciso observar a LDBEN (Brasil, 1996) quanto à organização da Educação Básica, especialmente o disposto nos artigos 23, 24 e 28.

Quanto ao planejamento pedagógico e do calendário escolar, observamos que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996, art. 23).

Cabe destacar as diversas possibilidades de organização, incluindo o regime de alternância, recomendado para escolas do campo e reafirmado pela recente alteração na LDBEN por meio da Lei n. 14.767, de 2023. O inciso I do art. 28 agora dispõe sobre as adaptações necessárias na Educação Básica para a população do campo, mencionando "conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, entre outras, da pedagogia da alternância" (Brasil, 1996).

A Pedagogia da Alternância tem ganhado destaque como uma perspectiva metodológica e organizacional que considera as especificidades da Educação do Campo. Além disso, tornou-se um tema relevante na formação inicial e continuada, refletindo-se em cursos de Pedagogia da Terra, Educação do Campo e Licenciaturas Interculturais Indígenas, que se inspiram nela (Brasil, 2020).

No contexto do marco legal da Educação do Campo, duas normativas recentes abordam o tema: o Parecer CNE/CP n. 22/2020 (Brasil, 2020) e a Resolução CNE/CP n. 1/2023 (Brasil, 2023), que tratam das Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior.

A Pedagogia da Alternância é uma realidade histórica no Brasil com potencial para atender demandas educacionais de parcelas significativas da população brasileira. Trata-se de um modo de organização do processo de formação, cujos princípios abarcam

instrumentos pedagógicos e metodológicos que integram conhecimento prático, conhecimento científico, diversidade de epistemologias, identidades, saberes, territórios educativos e territorialidades dos sujeitos no âmbito da escola, da universidade e de outras instituições educacionais (Brasil, 2020, p. 2).

Ela surge do interesse das próprias populações do campo, sendo importante ao considerar o modo de vida, as necessidades de organização e produção, e ao possibilitar o desenvolvimento de processos educativos adequados às necessidades das comunidades camponesas e tradicionais, incluindo escolas itinerantes.

Salientamos que a Pedagogia da Alternância é muito mais utilizada nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como em cursos de formação técnica profissional e cursos de formação política — geralmente vinculados a escolas de movimentos sociais como o MST — e em cursos superiores. No entanto, não é comum em escolas de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Seus princípios estão diretamente ligados à realidade do campo, tornando-a um ponto de estudo essencial para sua pedagogia, enfatizando, por exemplo, a perspectiva da participação na gestão e organização da escola, além do vínculo com o trabalho e a comunidade.

A Pedagogia da Alternância ainda pode ser vista como uma matriz teórica e metodológica em construção. Historicamente, ela exhibe materialidade forjada pelo respeito às identidades e saberes próprios dos sujeitos em suas territorialidades. Por isso, as suas bases conceituais, princípios, mediações pedagógicas e metodológicas articulam tempos, espaços e saberes da escola e universidade, família e comunidade (Brasil, 2020, p. 3).

Em suma, a Pedagogia da Alternância é aquela organizada em tempos educativos: o tempo escola e o tempo comunidade.

Dal Ri e Vieitez (2010), ao analisarem cursos em escolas do MST, percebem a aplicação dessa pedagogia. Segundo os autores

O tempo escola é o tempo no qual os alunos desenvolvem um conjunto de atividades do curso e a participação na gestão da escola. O tempo comunidade é o tempo no qual os alunos retornam aos acampamentos ou assentamentos realizando trabalhos produtivos vinculados ao curso ou delegados pelas instâncias do MST (Dal Ri; Vieitez, 2010, p. 66).

No tempo escola, os estudantes vivenciam as tarefas escolares, leituras, aulas etc., bem como participam ativamente da organização da escola e da sua gestão. No tempo

comunidade, os alunos trabalham na manutenção e conservação da escola, nas unidades de produção e na gestão coletiva. Nesse sentido, existe uma perspectiva de autogestão. Quando o tempo comunidade é realizado nos acampamentos e assentamentos, os estudantes buscam desenvolver trabalhos produtivos e participam das instâncias do Movimento, aplicando os conhecimentos que vêm adquirindo e, assim, acabam devolvendo o tempo e os recursos investidos para a comunidade por meio do trabalho prático ou político.

Os incisos II e III do art. 28 (Brasil, 1996) ainda afirmam a possibilidade de adaptar as escolas do campo quanto a: "II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas" e "III – adequação à natureza do trabalho na zona rural".

Também é apontado nas diretrizes possíveis parcerias com outros órgãos públicos ou público-privados para desenvolver a escolarização básica e a educação profissional (Brasil, 2002). Essas parcerias, voltadas principalmente à educação profissional, devem ser articuladas no projeto pedagógico da escola, pautando-se pelo compromisso com o desenvolvimento sustentável, avaliando seus impactos na vida individual e coletiva e na qualidade escolar, com a participação da comunidade.

Outro ponto a ser destacado é o que reconhece a própria historicidade do movimento por uma educação do campo, apontando que: "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, art. 9º). Esse reconhecimento se dá, justamente, por terem os movimentos sociais um papel importante na luta pela criação da política de Educação do Campo no Brasil.

Ainda que, como já apontamos, o princípio da gestão democrática seja previsto em toda a Educação Básica, as Diretrizes Operacionais o reafirmam para as escolas do campo, incluindo os movimentos sociais como interlocutores legítimos e importantes no processo de participação. Assim, de acordo com o art. 10 (Brasil, 2002), o projeto pedagógico das escolas do campo "[...] garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade". Tais mecanismos deverão contribuir para a consolidação da autonomia das escolas, promovendo uma abordagem solidária e coletiva das questões do campo, ao mesmo tempo que estimulam a autogestão nas propostas pedagógicas (Brasil, 2002).

Além disso, outra preocupação na política educacional brasileira para o campo é a formação e o exercício docente. O art. 12 das Diretrizes Operacionais (Brasil, 2002) reafirma o campo normativo, prevendo que a formação inicial de professores se dará em nível superior em curso de licenciatura e “[...] estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal”.

A formação em nível superior tem se consolidado no Brasil quanto à formação inicial. Contudo, vale ressaltar que ainda se encontram professores sem curso superior, leigos ou que atuam em área diferente da sua formação inicial. As próprias Diretrizes Operacionais, no parágrafo único do art. 12, indicam que os sistemas de ensino “[...] desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes”. Como vimos na seção anterior, a formação continuada deverá ser desenvolvida com vistas ao melhor desenvolvimento das especificidades do projeto pedagógico e do cotidiano da escola do campo.

A formação de professores para atuar na Educação do Campo deverá observar, segundo os incisos I e II do art. 13 das Diretrizes Operacionais (Brasil, 2002), as particularidades e os estudos a respeito da diversidade, do protagonismo infantil e de jovens e adultos em seu modo de ação e vida individual e coletiva.

O parágrafo 2º do art. 7º das Diretrizes Complementares amplia a questão da formação inicial e continuada do magistério para todo o pessoal de apoio escolar, cuja equipe deve ter a oportunidade de se formar em serviço.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (Brasil, 2008).

A escola de Educação do Campo deve ser um espaço dotado de tudo o que seja necessário para um bom desenvolvimento pedagógico e para a aprendizagem, desde recursos humanos até materiais.

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade

com a realidade local e as diversidades dos povos do campo [...] (Brasil, 2008).

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, ao contrário: tais ações revelam descaso e a compreensão dessas populações como atrasadas e marginalizadas em relação à cidade e à ideia de progresso capitalista e urbana.

Em vez disso, devemos reconhecer o campo e suas populações como pessoas com cultura e desejos próprios, produtores de suas vidas e da subsistência, inclusive, das cidades. É preciso propor uma escola com a cara e o 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 na sua comunidade, com todo aparato necessário, seja em termos de estrutura física, de pessoal, material e didática.

2. A POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MST

Para iniciar a discussão, precisamos compreender quem é o MST e como ele se relaciona com a educação.

“O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento social, de massas, autônomo, que procura articular e organizar os trabalhadores rurais e a sociedade para conquistar a Reforma Agrária e um Projeto Popular para o Brasil” (MST, 2024).

O próprio nome Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nos dá uma pista sobre sua identidade e seus objetivos de luta. Nesse sentido, ele é um movimento formado por trabalhadores rurais que não são proprietários da terra, bem como por aqueles que já conquistaram seus lotes em assentamentos, ou seja, trabalhadores com terra, porém que mantêm o vínculo político com o MST e com a luta.

Portanto, trata de um grupo de pessoas que se relaciona diretamente com o campo, trabalhadores ou filhos de trabalhadores rurais que veem a vida e o trabalho no campo como um objetivo a partir da conquista da terra, uma classe camponesa trabalhadora que, considerando as relações capitalistas de posse da terra e a questão econômica e política, vive uma situação de exploração. Uma vez organizados, passam a lutar por uma vida mais justa e fraterna, representada na reforma agrária popular. De acordo com Paludeto (2018, p. 24), “[...] 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”.

Sabemos que a história da terra no Brasil, desde os primórdios na colônia, representa-se pelo latifúndio, isto é, grandes contingentes de terra concentrados na figura de poucos donos/senhores/exploradores, marcados pela monocultura e pela exploração da mão de obra. 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.

Como apontamos, a gênese do Movimento é fruto da própria história do desenvolvimento do campo brasileiro e, para Caldart (2012, p. 106), ele surge devido à junção 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.

A situação objetiva dos trabalhadores do campo, a respeito de sua situação socioeconômica, cultural e política articulada ao histórico de lutas localizadas, leva a um movimento de organização dessa classe, podendo ser chamado de período de gestação do Movimento, entre os anos de 1979 a 1984, embalada pela decadência do regime da ditadura civil-militar que se colocava sobre o Brasil.

Criado oficialmente em 1984, na cidade de Cascavel/PR, o MST foi ganhando notoriedade e expressão no país, que passava pelo momento de redemocratização.

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).

A luta pela reforma agrária se insere na luta de classes e exige mudanças estruturais na sociedade, abrangendo desde a distribuição de renda, trabalho e terra, até serviços essenciais como educação e saúde. Desde o início, o MST reconheceu a necessidade de ser um movimento organizado, com caráter massivo e popular, que não apenas busca o acesso à terra, mas também a permanência nela, promovendo a cultura camponesa contemporânea.

Ao organizar a luta dos trabalhadores camponeses, o MST se vê envolvido por muitas situações práticas, uma delas a educação, pauta desde os primórdios do Movimento. Ele decidiu que sua luta seria feita em família e, a partir disso, veio a compreensão de que as muitas crianças ali presentes precisavam ser educadas. A escola era algo necessário e emergente. A luta pela existência de escolas públicas, pela criação e reconhecimento da escola itinerante e o desenvolvimento da própria pedagogia do Movimento são faces da atuação do MST por educação.

No bojo dessa luta e compreendendo-se como um agente e promotor da educação dos Sem Terra, o Movimento desenvolve uma pedagogia, a qual abordaremos mais adiante. Também entende que a política de formação escolar, ou seja, a proposta atual de escola pública brasileira, não é compatível com seu projeto de educação e, portanto, necessita de novas bases.

Podemos afirmar que o MST, ao desenvolver sua proposta de educação em movimento, acaba por criar uma política de educação que se coloca sobre uma outra perspectiva de formação e sociedade. Nela, reconhece o sujeito do campo como centro do processo educativo, partindo de suas especificidades ao pensar sua educação.

O Movimento informa com orgulho, em seu site, ter alcançado mais de 2 mil escolas públicas construídas em acampamentos e assentamentos, 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos com acesso à educação garantida, 50 mil adultos alfabetizados, 2 mil estudantes em cursos técnicos e superiores, mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas por todo o país e 10 mil educadores/as, servidores/as públicos e colaboradores/as em escolas públicas construídas em área de reforma agrária⁷.

Neste capítulo discutimos a política para a Educação Infantil do MST, iniciando com a descrição dos princípios organizacionais e educacionais que compõem seu projeto de formação, ou, ainda, a Pedagogia do Movimento, bem como a formação do Sem Terra. Na sequência, analisamos sua visão de criança e infância e, por fim, discutimos também suas práticas em educação infantil, ou seja, as ações de educação da primeira infância no cotidiano do Movimento.

Destacamos que a concepção de criança e infância no MST leva em conta a historicidade de um sujeito coletivo, tendo o campo e a luta como referências. Além disso, compreendemos que, ao organizar a formação desse indivíduo Sem Terra e do Sem Terrinha, formado pelas crianças Sem Terra, existe uma pedagogia em atuação, a chamada Pedagogia do Movimento, que se pauta por princípios filosóficos e pedagógicos, bem como por princípios organizativos do MST,, que abrangem a forma como o Movimento se articula na luta política e sua visão de mundo, de organização do trabalho e da produção, das questões ambientais etc. A relação dialética entre esses elementos produz a pedagogia do Movimento e, com ela, uma política de educação, para a qual dedicaremos atenção, em especial no que se refere aos sujeitos da primeira infância.

⁷ Ver: <https://mst.org.br/educacao/>.

São várias as propostas e práticas do MST que representam a política de educação infantil. Dentre elas, destacamos a Ciranda Infantil — uma perspectiva de educação não estatal e não formal —, bem como o controle de algumas escolas infantis públicas estatais, em que, nos limites das possibilidades e contradições, ele busca desenvolver seu projeto educativo. É no limiar de tais práticas, e na consideração dos limites e contradições, que buscamos demonstrar os aspectos que tornam a Educação Infantil do MST um exemplo para a produção da Política Nacional de Educação Infantil do Campo.

Além das experiências formais e não formais de educação, como as escolas e a Ciranda Infantil do MST, várias práticas do Movimento compõem sua perspectiva educativa, como as mobilizações infantis — conjunto de práticas que buscam possibilitar a coletivização e a auto-organização das crianças — e as práticas cotidianas de trabalho e de participação no Movimento.

2.1 Princípios educacionais e organizacionais: a Pedagogia do Movimento

Nesta seção discutimos os princípios educacionais e organizacionais do MST, buscando compreender quais as bases da chamada Pedagogia do Movimento. Nesse sentido, compreenderemos como o Movimento enxerga a educação e como foi se desenvolvendo a sua pedagogia e as práticas educacionais com as crianças.

O MST, ao elencar a educação como uma de suas bandeiras de luta, partiu do pressuposto de que a educação para os Sem Terra não poderia ser a mesma educação ofertada pelo Estado, elevando a si mesmo como o grande educador do povo Sem Terra. Desse modo, ampliou a noção de educação para além da escola, pautando a luta, a auto-organização, o coletivo e o trabalho como elementos pedagógicos. Para o MST (1999b), a pedagogia que forma os novos sujeitos sociais e que educa seres humanos não cabe numa escola. Ela é muito maior e envolve a vida como um todo, pois certos processos educativos que sustentam a identidade Sem Terra jamais poderão ser realizados no interior de uma escola.

No Caderno de Educação n. 9 – *Como fazemos a escola de educação fundamental* (MST, 1999b), o MST afirma, pela primeira vez, que tem uma pedagogia criada a partir do próprio Movimento, de suas necessidades, tendo como base diferentes pedagogias, com o objetivo de formar o sujeito social Sem Terra.

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* [...] (MST, 1999b, p. 5).

Segundo Dal Ri (2004) e Dal Ri e Vieitez (2008), 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 tem influências teóricas de autores críticos, tais como Paulo Freire, Lênin e os educadores soviéticos Krupscaya, Pistrak e Makarenko. Segundo os autores, o surgimento dessa pedagogia é decorrente, principalmente, do fato de o Movimento ser um lutador político e de sua conexão com a economia política desenvolvida nos assentamentos. Portanto, um dos fatores preponderantes para criar essa pedagogia foi exatamente a organização da produção nos assentamentos.

Constando a necessidade de educação de acampados e assentados e o entendimento da educação como um elemento importante para a luta, o MST chega à ideia de desenvolver uma proposta pedagógica.

O mais importante é a constatação de que o sistema de educação oficial, imprescindível por seus conteúdos em tantos aspectos, não é adequado à formação política dos membros do MST, nem tampouco à formação econômica das pessoas que integram o nascente sistema de trabalho associado. Dessa constatação decorre o esforço na elaboração de uma pedagogia própria, bem como em variadas ações que buscam testá-la na prática (Dal Ri; Vieitez, 2008, p. 157).

Segundo o MST (1999b, p. 6), “pedagogia quer dizer o jeito de conduzir a formação de um ser humano. É nesse sentido que o Movimento vem conduzindo seu jeito de fazer a educação dos Sem Terra”. O Movimento alerta ainda que não se trata de ter inventado uma nova pedagogia, mas sim um jeito próprio de lidar com as matrizes pedagógicas disponíveis a fim de conduzir a educação, colocando tais matrizes em movimento. São várias as pedagogias ou matrizes pedagógicas em que o MST se baseia, e, conforme Dal Ri e Vieitez (2008, p. 198), ele “não assume ou se filia a nenhuma delas, mas incorpora e implementa aspectos teórico-práticos de várias abordagens”.

Nos fundamentos dessa pedagogia, além das matrizes pedagógicas, somam-se os princípios filosóficos e pedagógicos que dão o norte, a forma como é concebida a educação no Movimento. Esses fundamentos já foram explicitados em diversos

documentos do MST e discutidos na literatura acadêmica (Dal Ri, 2004; Dal Ri; Vieitez, 2008; Paludeto, 2018; Barcellos, 2021).

[...] 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 da pedagogia do MST (1999b) são:

- a) **pedagogia da luta social**, o movimento da luta como possibilidade de aprendizado — a luta educa para a capacidade de pressionar, para a inconformidade, convida a estar em movimento, busca subverter a ordem e reinventar a ordem;
- b) **pedagogia da organização coletiva**, a raiz que brota da coletividade, floresce em cooperação, o sentimento de família, de solidariedade, de entender-se como sujeito coletivo, mudança de valores da cultura individualista para a vida cooperativa, coletiva — nasce das formas desenvolvidas nos assentamentos e acampamentos, desafia a novas relações de trabalho e o conjunto da vida, subvertendo a cultura individualista;
- c) **pedagogia da terra**, a compreensão de que a terra é mãe e, portanto, geradora de vida; as pessoas enquanto filhos também são terra: na terra se nasce, vive, trabalha, produz e morre — compreende-se junto aos princípios da história e do trabalho a noção de que a realidade pode ser transformada;
- d) **pedagogia do trabalho e da produção**, o trabalho como 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, sobretudo no trabalho do campo. Além disso, o trabalho produz conhecimento, cria habilidade e forma a consciência do educando para e pelo trabalho;

- e) **pedagogia da cultura**, o jeito de ser e de viver do Sem Terra, compreender e orgulhar-se da sua forma de vida — pedagogia marcada pelo uso dos símbolos e das relações culturais;
- f) **pedagogia da escolha**, pautada pelas opções feitas durante toda a vida, movidas por valores que são frutos da construção individual e coletiva;
- g) **pedagogia da história**, cultivo à memória —coletiva, mística —, seus sentidos, a compreensão de si como parte e fruto da história para construir a identidade Sem Terra;
- h) **pedagogia da alternância**, manutenção das raízes, integrando o educando com a escola, a família e a comunidade — marcada pela organização da escola em momentos distintos e complementares, o chamado tempo escola: aulas e atividades intraescolares dirigidas e auto-organizadas; e o tempo comunidade: experiências e atividades práticas para e com a comunidade.

No documento síntese do II Seminário Nacional da Infância Sem Terra (MST, 2014), o Movimento aponta o que chamou de matrizes formativas para pensar e fazer a infância no MST. Dentre elas, destacaram-se aquelas muito próximas das matrizes pedagógicas (MST, 1999b), tais como: a luta social, a cultura, a história e o trabalho. Além disso, o Movimento também destaca matrizes formativas voltadas para a formação de base, que resultam do constante refletir sobre a prática e a proposta de educação, bem como da compreensão da infância no Movimento. Elas merecem destaque, como a *intencionalidade e a estratégia nas ações*, com o objetivo de deixar claro o papel da infância no MST e suas tarefas para a sociedade, colocando a criança como protagonista.

Também são importantes matrizes formativas (MST, 2014) a *agroecologia, a soberania alimentar e a saúde na formação de base*, exultando a questão da terra, tendo-a como prerrogativa das crianças e como contato com a produção, a alimentação saudável e a soberania alimentar.

O *internacionalismo* e a *solidariedade* somados aos consagrados *princípios e valores* do MST tornam-se matrizes formativas importantes, que dialogam com a própria expansão das ações políticas do Movimento. A respeito delas, o MST (2014) destaca que as crianças costumam se apropriar de suas tarefas, especialmente no *internacionalismo*, aprendendo e se relacionando com crianças da Palestina, de Cuba etc., mobilizando-se e cultivando os valores do Movimento.

Contudo, além das matrizes pedagógicas e das matrizes formativas, o MST se pauta por princípios que são balizas, referências, ou ainda pontos de partida para a organização do Movimento. Esses princípios (MST, 1999b) são bases para as ações, subsídios que clareiam convicções e valores e, com isso, compõe o que chamam de estrutura orgânica, ou seja, a forma de organização e relação entre as instâncias.

Tendo em vista as particularidades de organização em cada território, seja nos assentamentos e acampamentos, nas escolas ou instâncias do MST, esses princípios remetem à importância de buscar mais unidade na organicidade do Movimento. É certo que, em cada localidade, suas aplicações no desenvolvimento da pedagogia sofrem diversas influências, como o nível de organicidade e vinculação das escolas, seus professores, a gestão, as escolhas políticas e a forma de produção, além de sofrerem limites de ordem material. Conforme afirmamos, os princípios:

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 (Barcellos, 2021, p. 131).

Dal Ri e Vieitez (2008, p. 199) observam que os princípios “não surgem antes da prática, mas são resultados de práticas e experiências que o MST vem acumulando em anos de trabalho”. Eles estão divididos entre princípios filosóficos e pedagógicos.

Os princípios filosóficos são aqueles que remetem à visão de mundo, de pessoa e sociedade. Já os princípios pedagógicos remetem ao modo de fazer e pensar a educação para consolidar os princípios filosóficos. Diversos documentos do MST os abordam de forma indireta, e no Caderno de Educação n. 8 – *Princípios da educação no MST* (1996) são organizados de forma direta.

São cinco os princípios filosóficos do Movimento (MST, 1996): i) educação para a transformação social; ii) educação para o trabalho e a cooperação; iii) educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; iv) educação com e para valores humanistas e socialistas; v) educação como um processo permanente de formação e transformação humana.

O princípio da **educação para a transformação social** (MST, 1996) tem o sentido de transformar as bases da sociedade para construir novas relações sociais. Ou seja, o caráter pedagógico é político e se vincula aos processos sociais, apontando para

um projeto humanista e socialista, uma nova ordem social. São características essenciais nessa proposta a educação de classe, massiva, organicamente vinculada ao MST, voltada para a ação e aberta ao mundo. Logo, entre outras coisas, perpassa por esse princípio a necessidade de desenvolver a consciência de classe e o sentimento revolucionário, a compreensão da ação coletiva, em massa e vinculada à identidade do sujeito social Sem Terra e, portanto, à luta e ao novo que será construído.

A **educação para o trabalho e a cooperação** (MST, 1996), segundo princípio, trata de pensar e 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 e da organização coletiva. Assim, o modelo de organização da produção, o da cooperativa de trabalho associado (Dal Ri, 2004; Dal Ri; Vieitez, 2008), é a forma mais avançada, ainda em meio aos limites e contradições do sistema capitalista e da própria organicidade do Movimento.

O princípio da **educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana**, por sua vez, propõe uma educação pautada pela formação omnilateral, ou seja, pelas várias dimensões da pessoa humana, uma educação politécnica oposta à divisão do trabalho intelectual e manual, a fim de formar em todas as esferas da vida humana. Nesse sentido, para o MST, significam: formação político-ideológica e técnico-profissional; formação do caráter ou moral; formação da cultura e estética; e formação afetiva e religiosa (MST, 1996).

Educação com/para valores humanistas e socialistas, o quarto princípio, utiliza de tais valores assentados no centro do processo de (trans)formação da pessoa humana, buscando formar o novo homem e a nova mulher, formação que “rompa com os valores dominantes na sociedade atual, que são centrados no lucro e no individualismo” (MST, 1996, p. 9). São exemplos desses valores: companheirismo, solidariedade, busca da igualdade, direção coletiva, divisão de tarefas, planejamento, respeito — incluindo à autoridade que se constitui através de relações democráticas e de coerência ética —, 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 (MST, 1996).

Por fim, temos o princípio da **educação como um processo permanente de formação e transformação humana**, uma vez que o ser humano, enquanto sujeito em

movimento, histórico, tem sempre a capacidade de se transformar, e a educação é um processo permanente e diretamente vinculado a sua formação e transformação.

Já os princípios pedagógicos buscam os meios para colocar em prática os princípios filosóficos. São eles (MST, 1996): (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.

Relação entre teoria e prática: a articulação entre teoria e prática está para a articulação entre escola e vida, ou seja, a junção do estudo com as questões práticas de trabalho, relações interpessoais, luta etc. É a pedagogia da práxis, em que a prática social é a base do processo formativo, expressa pela ação-reflexão-ação ou prática-teoria-prática. “Em outras palavras, também estamos afirmando o primado da prática sobre a teoria, ou seja, de que as verdadeiras teorias são aquelas que são frutos de práticas sociais e que, por sua vez, instrumentalizam práticas sociais” (MST, 1996, p. 11). Por fim, “[...] o grande desafio metodológico que este princípio nos traz é o de como aprender a articular o maior número de saberes diante de situações da realidade. [...]”.

No princípio da **combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação**, o MST aponta que a compreensão do conhecimento teórico é diferente do saber instrumental ou capacitação. Dal Ri e Vieitez (2008, p. 201-202) afirmam que

[...] a principal diferença está no fato de que no ensino a teoria antecede a ação, enquanto que na capacitação ocorre o contrário, a ação vem antes do conhecimento. Outra diferença é que quem ensina é o educador, por outro lado, quem capacita é uma atividade objetivada, isto é, um tipo de situação que leva a pessoa a aprender. Por último, o ensino resulta em saberes teóricos, já a capacitação resulta em saberes práticos, em saber-fazer e em saber-ser. [...].

Para o MST (1996), a educação deve combinar os dois processos, ainda que priorizando ora um, ora outro, pois dão conta de dimensões diferentes da formação. Tal princípio levará a implicações metodológicas, como pensar os conteúdos, as metas de

capacitação ou habilidades e competências a serem desenvolvidas, bem como considerar as formas de avaliação da aprendizagem.

Ter **a realidade como base da produção do conhecimento** é um princípio que coloca a prática social como ponto de partida e chegada no processo educativo. Para o MST, a realidade como base significa proceder de temas geradores, integrando conteúdos, partindo daquilo que é mais próximo e já conhecido pelo educando. Buscam-se **conteúdos formativos socialmente úteis**, ou seja, a seleção do conteúdo considera o currículo como socialmente útil. Esse currículo não é aquele centrado em conteúdos abstratos, mas sim em conteúdos tidos como instrumentos para os objetivos do ensino e da capacitação. Tendo claras as metas do Movimento, os conteúdos visam a justiça social e, portanto, devem ser escolhidos e trabalhados do ponto de vista da classe trabalhadora.

Educação para o trabalho e pelo trabalho é o princípio que coloca o trabalho como um valor fundamental. À luz de sua importância, a vinculação entre trabalho e educação é uma condição para os objetivos políticos e pedagógicos do Movimento. São dimensões desse preceito a educação ligada ao mundo do trabalho, em que além de formar para este, a escola pode acompanhar experiências concretas e utilizá-las como método pedagógico, considerando o trabalho como instrumento para desenvolver a proposta de educação.

Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos defende que a política deve estar presente nos processos pedagógicos educativos, ou seja, trazer à educação modos de governo e organização da vida social e pública e relações de poder, de modo a clarear a situação da classe trabalhadora e seus anseios em meio às situações políticas. “A educação é sempre uma prática política, à medida que se insere dentro de um projeto de transformação ou de conservação social [...]” (MST, 1996, p. 17). Perpassam esse princípio a ideia de alimentar a indignação ética diante das situações de injustiça e de indignidade, atividades e estudos voltados à formação político-ideológica, participação nas lutas, incentivo à auto-organização, processo coerente de crítica e autocrítica, e a militância política.

O princípio do **vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos**, por sua vez, afirma a importância em unir os processos vinculados à produção, distribuição e consumo de bens e serviços necessários ao desenvolvimento da vida humana à educação, compreendendo que as relações econômicas movem as sociedades e transformam as pessoas (MST, 1996). Portanto, afirma-se a relevância da economia no processo educativo, compreendendo as características e fazendo a crítica

necessária ao modelo econômico de mercado capitalista. Esse preceito aborda a ideia de aproximar os estudantes do funcionamento do mercado e, inclusive, incentivar a prática produtiva, desenvolvendo experiências de trabalho com geração de renda.

Vínculo orgânico entre educação e cultura busca compreender que a cultura, como produção dos grupos e sociedades humanas, expressa os modos de vida e hábitos e permite a própria educação, que, assim, “pode ser considerada ao mesmo tempo um processo de produção e de socialização da cultura; pode ser ainda um processo de transformação cultural das pessoas, dos grupos” (MST, 1996, p. 19). Destacamos “[...] o papel que cabe à educação no processo de construção/reconstrução da identidade cultural dos trabalhadores, e no nosso caso, dos trabalhadores que pertencem ao MST”. A escola deve ser um espaço privilegiado de vivência e produção cultural, uma cultura da mudança, com a perspectiva do projeto do MST de formação do novo homem e da nova mulher para uma nova sociedade.

O princípio da **gestão democrática** considera especialmente a vivência da participação democrática. Suas dimensões são a direção coletiva dos processos pedagógicos, o que significa o efetivo participar da comunidade na gestão da escola e no conjunto do MST, em subordinação aos princípios filosóficos e pedagógicos. Essa participação deve buscar abranger todos os envolvidos, que, durante o processo, aprendem a tomar decisões e respeitar o conjunto, executar e avaliar o que foi decidido e organizar instâncias de colaboração.

Já a **auto-organização dos/das estudantes** é uma dimensão da gestão democrática que o MST coloca em separado para explicitar a importância. O princípio tem base nas colocações do educador soviético Pistrak (MST, 1996) e aborda a criação do coletivo de alunos — instância auto-organizada em que se discutem e decidem questões próprias, bem como, participa-se do coletivo maior de gestão da escola. Para Dal Ri e Vieitez (2008, p. 204) “essa outra assertiva, juntamente com a união do ensino e trabalho, torna a organização das escolas do MST bastante diferenciadas e originais [...]”.

Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores e educadoras é o preceito que aborda a necessidade da coletividade de educadores para um verdadeiro processo educativo. Ou seja, o professor não deve agir sozinho, mas em coletivo, seja em um núcleo ou equipe de educação que se reúne para discutir as práticas de educação no assentamento ou acampamento, seja no coletivo de professores que se reúne para estudo, planejamento e avaliação, ou ainda numa equipe de coordenação

pedagógica. O princípio, em suma, afirma a importância dos coletivos pedagógicos, que contribuem inclusive para o processo de autoformação permanente (MST, 1996).

Ter **atitude e habilidade de pesquisa** afirma a investigação da realidade, isto é, estudar com rigor de pesquisa científica com esforço sistemático e rigoroso leva a um conhecimento mais profundo. Trata de um método para analisar a realidade.

A pesquisa ou investigação implicam uma atitude diante do mundo, diante do conhecimento, e implicam habilidades, ou competências que precisam ser formadas nas pessoas, aprendidas por elas. A curiosidade diante daquilo que ainda não se conhece, a busca de respostas que não se contentam com a aparência das coisas [...] (MST, 1996, p. 22).

O princípio da atitude e habilidade de pesquisa, aproxima-se, portanto, da relação entre teoria e prática, atitude investigadora que deve ser ensinada, adequando-se às diferentes idades, interesses e exigências do contexto e do processo pedagógico.

Por fim, a **combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais** é o princípio que busca deixar claro a ênfase nos processos coletivos. Porém, destacamos que isso não implica em deixar de lado os processos individuais, pois o ser social é essencialmente coletivo; não nos humanizamos sozinhos. Nesse sentido, ressaltamos que os processos relacionais educam — o coletivo educa o coletivo.

2.2 A formação do Sem Terra

O MST tem suas definições filosóficas e pedagógicas construídas no histórico do Movimento pelo seu fazer e pelos princípios que busca e preza. Essa perspectiva educacional vem para formar um sujeito social coletivo, que recebe o nome de Sem Terra, uma identidade criada a partir do envolvimento com o MST, com a luta. Analisamos aqui os elementos que o tornam Sem Terra e sua definição, além de explicitarmos as matrizes educacionais (Dal Ri, 2004; Dal Ri; Vieitez, 2008), os fenômenos mais importantes presentes na questão educacional do MST.

Quem é o sujeito Sem Terra? Para o Movimento (1999b), trata de uma identidade coletiva, ou seja, do reconhecimento de um grupo por um nome próprio, carregando a imagem do MST e de sua luta.

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 para 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).

Tornar-se do MST, ou seja, desenvolver a identidade Sem Terra significa adquirir e produzir uma 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). É nesse sentido que o MST (1999b, p. 13, grifos no original) compreende que “[...] o sem-terra ao decidir fazer parte da luta pela terra e da luta pela reforma agrária, decide sair de seu mundo de isolamento gerado pela exclusão social e passa a fazer parte de uma coletividade: o acampamento. Conquista uma *identidade* e vira *Sem Terra*”.

O Sem Terra exprime a ideia de um substantivo próprio, que leva ao reconhecimento de um coletivo que se identifica com esse nome. Percebemos, portanto, uma mudança qualitativa do conceito de sem-terra, de alguém despossuído para um sujeito histórico-social, participante de um movimento que luta pela reforma agrária e contra o capitalismo, o Sem Terra. Caldart (2012) chama de enraizamento o processo que possibilita a passagem de sem-terra a Sem Terra; esse processo se inicia na decisão de ir para a luta, tendo o acampamento como primeira referência de organização coletiva

Dessa forma, a constituição do Sem Terra passa por 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, pois “[...] o MST enraíza os sem-terra especialmente porque lhes inclui ou devolve a uma **coletividade** [...]” (Caldart, 2012, p. 103, grifos no original).

A identidade coletiva do Sem Terra organizado em torno do MST é uma identidade de classe, construída politicamente pelas ações do movimento, tendo em vista a situação dos trabalhadores rurais sem-terra no processo de produção, comercialização, financiamento, abastecimento de insumos etc. O Sem Terra constitui-se como classe na luta de classes. Nesse sentido, a vinculação a uma classe social é determinada estruturalmente, pela posição que ocupa-se num sistema de produção, e também pela capacidade de organização e mobilização. Segundo Hobsbawm (1987), a classe e o problema da consciência de classe são inseparáveis (Vendramini, 2003, p. 2).

O processo de tornar-se Sem Terra e Sem Terrinha tem como base, junto à organicidade do Movimento e seus princípios, as matrizes educacionais (Dal Ri, 2004; Dal Ri; Vieitez, 2008), elementos que são faces do mesmo projeto formativo. O que os autores citados abordam como matrizes educacionais são as ações pedagógicas mais importantes na práxis do MST. Nesse sentido, compreendemos que são fundamentais para a definição do sujeito social Sem Terra e da Pedagogia do Movimento, os elementos mais importantes e inovadores na sua proposta educacional.

Caldart (2012) elenca e descreve cinco matrizes pedagógicas. Todavia, Dal Ri (2004) e Dal Ri e Vieitez (2008) também revelam cinco elementos mais importantes, que denominam matrizes educacionais. De acordo com Dal Ri e Vieitez (2008, p. 185), “essa classificação é próxima à elaborada por Caldart, no entanto, nem as denominações e nem o substrato teórico coincidem”. Nossa leitura percebe que existem pontos em aproximação, mas a análise de Dal Ri (2004) e Dal Ri e Vieitez (2008), além de se diferenciar de algumas das análises de Caldart (2012), também aprofunda questões importantes com coerência de análise, portanto, teremos esses autores como referência.

As matrizes educacionais fundamentais apontadas por meio da análise dos autores das obras, dos gritos de ordem, consignas e da prática do MST são:

- i. educação da luta social;
- ii. educação da organização coletiva democrática;
- iii. educação do trabalho cooperativo e associado;
- iv. educação história-memória-mística;
- v. educação da cultura.

A matriz **educação da luta social** vem da compreensão de que o MST consolidou como princípio a forma de lutar pela terra praticada desde o período de sua formação. Tendo a ideia da conquista da terra, Dal Ri e Vieitez (2008, p. 186) apontam que o tônus desse objetivo carrega em si o conflito e, sendo assim, a compreensão de luta de classes. “Em conexão com essa propositura, enuncia-se a decisão de lutar pela radicalização da reforma agrária, pela extirpação do capitalismo e sua substituição por uma sociedade socialista”. Cada ponto de luta carrega maiores ou menores amplitudes e possibilidades de concretização. Para Caldart (2012, p. 341, grifos no original), “O sentimento de indignação, diante das injustiças da sociedade, não é inerente à condição de *oprimido*, mas é um aprendizado a ser construído, sendo a luta social um ambiente bastante fecundo para que ele se produza”.

Sendo assim, o MST escolhe a luta social e forma-se também por meio dela, que “[...] está na base da formação dos sem-terra, e é a vivência dela que constitui o próprio *ser do MST*, trazendo presente a própria possibilidade da vida em movimento”. (Caldart, 2012, p. 335, grifos no original).

A principal forma de luta, e uma das poucas efetivas para os trabalhadores, é a ocupação, que traz um aumento no nível de conflito. A escolha de “correr o risco” por meio do confronto é também a escolha da esperança. “Nesse sentido, a prática da luta social é insubstituível e constitui-se, possivelmente, na mais importante *escola* do MST [...]” (Dal Ri; Vieitez, 2008, p. 187).

Em seguida, temos a **educação da organização coletiva democrática**, matriz educacional que aponta o acampamento e o assentamento como importantes espaços para organizar a vida coletiva. Para Dal Ri e Vieitez (2008, p. 189, grifos no original), essas “são as mais importantes *escolas* de organização coletiva do trabalho, descentralização político-administrativa e gestão democrática com base em democracia direta estruturada no papel de protagonista dos trabalhadores”. Desse modo, o MST faz dos acampamentos uma tecnologia social de organização (Dal Ri, 2004).

Caldart (2012) descreve matriz similar em sua obra, definindo-a como responsável pelo processo de enraizar uma coletividade em movimento. Para a autora esse é o espaço embrião da constituição das instâncias coletivas, dos setores e da cooperação, e, portanto, o acampamento definiria a matriz organizativa ou então a lógica da organicidade do Movimento. Porém, Dal Ri e Vieitez (2008, p. 188) apontam que, “na origem, os acampamentos foram efetivamente a matriz prática organizativa do MST. No entanto, com o desenvolvimento do processo de constituição dos assentamentos, integra-se a essa matriz a forma organizativa mais avançada desenvolvida nas CPAs [Cooperativas de Produção Agropecuária]”.

Nesse sentido, seria o acampamento uma forma primária de organização, regida por princípios básicos: “a divisão de trabalho baseada em equipes ou coletivos com tendência à distribuição equitativa dos bens existentes, a organização do trabalho e demais atividades relativas à vida em geral do acampamento com base em igualdade política e democracia direta [...]” (Dal Ri; Vieitez, 2008, p. 188).

Assim sendo, as CPAs são a mais avançada forma de organização do trabalho no MST. Dal Ri e Vieitez (2008) apontam que as estruturas econômicas e políticas elementares, aquelas que iniciam com o acampamento, impregnam a organicidade do

Movimento, porém, encontra-se nas CPAs uma forma mais avançada de se organizar e produzir.

O acampamento é a forma primária de organização e luta do MST, pois ou prepara a ocupação de terra ou é implementado imediatamente após. Ele organiza as famílias com o objetivo de realizar atos — em especial a ocupação — que conduzam à conquista da terra, sendo, então, uma instância de luta. Entretanto, o acampamento também é um meio de sobrevivência e reprodução da vida social, na medida em que origina uma comunidade que desenvolve uma sociabilidade própria e que se mantém unida, muitas vezes, por vários anos. Por essa razão, a comunidade acampada soluciona, em seu caráter de transitoriedade, vários problemas elementares da vida social, tais como a obtenção e a gestão dos recursos necessários à sobrevivência, à educação, à saúde, entre outros (Dal Ri; Vieitez, 2008).

A terceira matriz educativa é a **educação do trabalho cooperativo e associado**. Ela aponta a relação educativa do trabalho — mas referente àquele cooperativo e associado, segundo a análise dos autores, que ainda indicam esse elemento como um dos pontos mais inovadores da política de educação e formação do MST.

Tema importante na compreensão desse princípio é que o Movimento supera formas de luta que separam a questão econômica da questão política, tendo uma visão integrada, dialética, entre econômico e político, obtendo como resultado sua forma de produzir a vida material.

Dal Ri e Vieitez (2008) afirmam que o controle democrático da organização do trabalho e produção e a criação de uma cultura baseada na práxis do trabalho associado fazem com que a produção do MST seja diferente da forma de produção capitalista.

É sob este ângulo que a ação econômica do MST afigura-se mais valiosa. O controle da organização da produção pelo Movimento possibilita a promoção de transformações radicais não apenas na esfera do aspecto político, do social ou do cultural, mas no próprio cerne do sistema do capital, o âmago social constituído pela dialética das forças produtivas e relações de produção (Dal Ri; Vieitez, 2008, p. 190).

A educação do MST tem o trabalho como princípio educativo. Desse modo, percebemos que o trabalho é visto a partir de uma perspectiva de totalidade, em seus aspectos pedagógicos, filosóficos e produtivos na educação do Movimento e na organização da produção, assumindo centralidade e destaque. Para Dal Ri e Vieitez (2008, p. 191), o MST “[...] percorre o caminho que vai da esfera da produção para a esfera da

educação escolar formal, observa-se a potência seminal do mundo do trabalho [...]”. Em sua pedagogia, ele necessita da “elaboração de um aparato reflexivo específico, capaz de resgatar e incorporar, com os recursos científicos, técnicos e culturais que lhe são próprios, os saberes acumulados pela humanidade, com o que se chega ao universo da escola, da ciência e da tecnologia”.

A matriz **educação da história-memória-mística** está ligada, segundo Dal Ri e Vieitez (2008, p. 191, grifos no original), à tradição histórica do Movimento Operário Popular (MOP) com certas categorias materialistas, “[...] como a autonomia, a opção pelo enfrentamento de classe, as estruturas *democráticas* de tipo *conselhos operários*, o trabalho associado e a busca consciente de uma maior socialização da produção”.

Ainda, segundo os autores, nessa matriz há influência marcante da Igreja Católica, sobretudo da Comissão Pastoral da Terra (CPT), que foi aliada e influente na formação do MST. Durante o seu desenvolvimento, o Movimento se afastou politicamente dessa fração da Igreja, porém, a CPT certamente deixou marcas e ainda influencia os integrantes do Movimento. Cabe destacar que existe a presença religiosa em diversos assentamentos e acampamentos do MST, e a igreja, quando existe, é um dos locais importantes de convívio social.

Além da influência católica, é possível perceber que tem se tornado frequente a existência de religiões de matriz protestante, neopentecostais⁸, que, devido ao seu conteúdo ideológico, torna-se uma contradição com os aspectos formativos da educação do MST. Dal Ri e Vieitez (2008, p. 192), ao analisarem uma cooperativa e a escola a ela vinculada, afirmam que “[...] de acordo com as nossas observações realizadas no assentamento, as pessoas que formam essa cooperativa se mantêm fiéis às suas tradições religiosas”.

A matriz descrita no tripé história-memória-mística é fundada na noção de cultura do MST, preserva tradições e memória, valoriza a história do Movimento e busca ver a história da humanidade sob o viés da classe trabalhadora e da luta de classe. Nesse sentido, “[...] essa matriz é inequivocadamente uma influência cultural poderosa no MST, uma vez que ela se encontra incorporada orgânica e molecularmente à vida da organização e em todos os níveis” (Dal Ri; Vieitez, 2008, p. 192).

Segundo os mesmos autores, a história é cultivada no MST seguindo as variantes erudita, cronológica e da memória, ou seja, desde uma visão disciplinar (área de

⁸ Fato presumido das constatações presentes no trabalho de Freitas (2015).

conteúdo), numa perspectiva acadêmica, até uma forma mais prática e corrente, como se percebe em documentos — a memória coletiva.

A mística, elemento dessa matriz, é prática recorrente no MST e instrumento de memória, história, mobilização e reconhecimento, ou seja, é utilizada no cotidiano do MST para promover sua cultura, história e memória. Segundo o Movimento (1993, p. 1), “[...] 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”.

Alguns autores, como Caldart (2012), reconhecem a perspectiva de celebração da história e memória pela mística, porém, relacionando-a com a questão de mistério, uma vez que têm como base a influência católica por meio da CPT, como já citamos. Nesse sentido, uma visão supranatural que permite a crença, movimento, utopia, ou como interpreta Dal Ri e Vieitez (2008, p. 193):

Tudo indica que a mística é uma influência advinda da Igreja Católica. Caldart acredita que na mística conserva-se um necessário elemento de mistério, e que este é uma espécie de sal da vida. A autora acredita que a ligação dos sem-terra com a terra, que ela considera uma matriz pedagógica por sua influência no Movimento, tem a ver com uma relação mística entre o homem e a terra: produzir na terra; voltar à terra; morrer na terra.

Dal Ri (2004) aponta a dimensão da mística enquanto elemento de identificação dos Sem Terra ao povo trabalhador da terra e à história do MST, pois esta tem um impacto cultural sobre esses indivíduos, sem considerar, contudo, a mística um mistério, mas uma prática de culto à memória e à história, a promoção de uma perspectiva, de um ideal simbolizado nos cantos, gritos de guerra, ações artísticas e encenações, objetos etc.

O mistério não é uma categoria que seja para nós objeto de considerações. Porém, isto não impede reconhecer que a prática generalizada da memória-mística no MST, por meio das mais diversas imaginosas ações, sempre revestidas em maior ou menor grau de dimensão solene, cerimoniosa e reverencial é profundamente mobilizadora de energias efetivas e de autoidentificação e, nesse sentido, geradora de sentimento de devoção à causa (Dal Ri; Vieitez, 2008, p. 193-194).

A última matriz educativa a ser destacada por nós é a **educação da cultura**. Dal Ri e Vieitez (2008) a dividem em dimensões: a explicada em história-memória-mística e a

cultura escolar, mas de uma escola alinhada aos princípios e à visão econômica e política do MST. Além disso, ressaltam conexões dessa matriz com todas as demais.

Devemos ressaltar, todavia, que as próprias características da práxis educativa no MST, ao envolver suas bases teóricas, ou seja, a literatura que influi sobre seu projeto pedagógico, “[...] expressam fenômenos básicos, relativamente unitários e predominantemente práticos [...]” e “[...] a literatura circulante é diversificada e inclusive contraditória [...]”, com isso, “[...] não é nada simples estabelecer quais partes, com qual extensão e grau de coerência estão sendo incorporadas à prática pedagógica escolar do Movimento [...]” (Dal Ri; Vieitez, 2008, p. 194-195).

Por fim, podemos pensar que o próprio Movimento é construído com componentes heterodoxos, frutos da prática e da organização racional da mesma, colocada em movimento, portanto, em meio a tensões das mais variadas, permeada por contradições. Dessa forma, a práxis educacional do MST se coloca de forma não estanque, ou, conforme Dal Ri e Vieitez (2008, p. 195), “[...] em consonância com essa realidade, as matrizes educacionais, longe de serem cristalizadas, encontram-se sujeitas à dinâmica da sociabilidade do MST e, portanto, permanentemente sujeitas à mudança”.

2.3 Criança e Infância Sem Terrinha

Como já mencionamos, para compreender uma política de educação é preciso identificar e relacionar suas bases, concepções, princípios, pontos de partida. Para tanto, buscamos entender a visão de criança e de infância do MST por meio de documentos produzidos por ele.

O boletim da educação n. 7 (MST, 1997) é o primeiro documento do MST a abordar especificamente a temática do ser criança no campo e no movimento social e sua educação, intitulado *Educação Infantil: Construindo uma Nova Criança*. Nele, o Movimento inaugura a discussão em nível de organização nacional sobre o porquê de se abordar a educação infantil, os aspectos do desenvolvimento do ser criança e o papel dos educadores infantis. O desafio estava em direcionar e incentivar as experiências que já vinham acontecendo pontualmente nos diferentes estados, bem como subsidiar novas.

O MST (1997) apresenta pontos de partida a fim de definir o que é a Educação Infantil e como a legislação nacional, sobretudo a LDBEN (Brasil, 1996), aborda a temática. Dentre os elementos colocados para iniciar a discussão estão, além da ideia de

que as crianças devem ser formadas para exercer a cidadania, sendo sujeitos históricos e de direitos, que se vinculam a uma classe social, os compromissos da educação na faixa etária público-alvo da EI para o desenvolvimento infantil integral (conhecimento do mundo físico e social, socialização, relações interpessoais, desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento físico e emocional, o trabalho pedagógico de qualidade voltado a crianças, com vistas à formação plena (dimensões afetiva, biológica, intelectual, estética etc.)).

Aumentando e ampliando as noções colocadas, encontramos definições importantes no Caderno da Infância n. 1 – *Educação da Infância Sem Terra: orientações para o trabalho de base* (MST, 2011a). O documento buscou ser algo como uma cartilha ou curso a ser desenvolvido nos diferentes núcleos de base do MST pela militância durante cinco encontros, a fim de subsidiar o debate sobre a infância Sem Terrinha de forma mais ampla. As temáticas de cada encontro nos ajudam a refletir sobre as características e as especificidades da infância e da criança Sem Terrinha. São elas: 1º - A infância: que tempo de vida é este?; 2º - A família; 3º - A Criança e a Coletividade; 4º - O cuidar e o educar; e 5º - O trabalho.

Antes de esmiuçar as colocações do MST sobre a temática, é importante um breve histórico acerca do conceito de criança e infância. Ressaltamos aqui o pioneirismo dos estudos de Philippe Ariès em sua obra *História social da criança e da família*, na qual seu maior mérito é definir que a visão de criança e infância é sempre uma construção histórica e social (Ariès, 1981). Nesse sentido, ao observarmos a história, é possível afirmar que a infância ocupou papéis distintos, mais especificamente, a criança ocupou papéis distintos nas diferentes sociedades, nos diversos momentos históricos.

Ariès (1981) basicamente defendia a ideia de que as crianças sempre existiram, mas não eram vistas como na atualidade, como sujeitos de uma infância — momento ímpar de aprendizado —, que devem ser cuidados e protegidos. Na verdade, para o autor, o conceito de infância foi uma invenção da Europa Ocidental nas origens da modernidade, a partir do século XVII, em detrimento de sua comparação com a antiga sociedade feudal. A criança passa a ser objeto de preocupação das famílias, a ser valorizada, daí um novo sentimento de infância.

Porém, destacado o pioneirismo e a importância da pesquisa histórica de Ariès, de acordo com Stemmer (2012, p. 10), “[...] inúmeros são os estudos e pesquisas que a sucederam mostrando o seu equívoco [...]”. A autora argumenta que “[...] o sentimento de amor e reconhecimento das crianças estava presente já na antiguidade e desde os

primórdios da Era Cristã [...]”, exemplificando com a importância das crianças em Roma e com o amor parental na sociedade grega e romana, bem como apresentando obras que retratam o amor materno e paterno na Idade Medieval.

Para a autora, a forma de tratar as crianças nas situações descritas por Ariès (1981) na Idade Medieval, observando a criança como um miniadulto, é fruto das próprias relações contraditórias daquele momento histórico e daquela sociedade, portanto, “interessa salientar que o sentimento pela criança e pela infância é parte do conjunto das relações sociais, ou seja, é parte de uma totalidade e, conseqüentemente, não permanece alheio às contradições presentes em uma determinada sociedade [...]” (Stemmer, 2012, p.10). Como exemplo, podemos observar que,

[...] se atualmente, por um lado, temos vivido manifestações de reconhecimento dos direitos das crianças em diferentes níveis, por outro, continuamos a presenciar massacres de crianças e jovens, exploração, violência sexual, fome, maus-tratos nas instituições educacionais” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 20-21).

Logo, concordamos com Ariès (1981) quando afirma que a criança e a infância são uma construção histórica e social, porém, o sentimento de infância não se vincula à Idade Moderna, mas é fruto de cada momento histórico e assume novos contornos em meio aos seus princípios e contradições.

Podemos destacar, como Kuhlmann Jr. (1998), a contradição entre os avanços em nível legal no Estado, que desenvolveu e promulgou uma série de leis e aparelhos de proteção da criança e infância, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) —, a inserção da proteção da infância e sua educação na Constituição Federal (Brasil, 1988), o aparato legal sobre educação, incluindo a Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996) —, o Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016), o Conselho Tutelar etc., ao mesmo tempo em que inúmeras situações de violência contra a criança, das mais diversas, continuam acontecendo sistematicamente. O MST (2014, p. 124) destaca que, embora seja importante o desenvolvimento desse aparato protetivo:

[...] 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.

A infância é, na atualidade, um tempo em disputa pelo capital, e à criança é colocado o papel de consumidora, em que a mídia se torna lócus de destaque no projeto, com diversas programações e meios específicos para atuar com crianças. O uso intensivo de telas, inclusive, tem se tornado fator de limitação do desenvolvimento infantil.

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* 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 (Barcellos, 2021, p. 73, grifo no original).

Concluimos, portanto, que existe um projeto de formação para a infância no capitalismo, em que os importantes imperativos de cuidado e educação de crianças são colocados em contradição, pois acabam por contribuir para formar crianças que, por sua vez, se tornem cidadãos que participem da vida produtiva, social e política sem muito senso crítico, com uma experiência escolar esvaziada, conformados socialmente, adequados ao padrão de consumo.

[...] a infância, na concepção do projeto moderno, seria tempo de preparação, em que a criança – ser irracional – fica subordinada ao adulto que a conduz e a prepara (moralmente, intelectualmente, tecnicamente) para, quando atingir a idade adulta, estar apta a assumir o mundo do trabalho e o papel de cidadã (Arenhart, 2003, p. 18).

A infância é um conceito histórico e, a partir do século XVII, no capitalismo, é projetada como uma fase, diferenciando o infante do adulto. “A criança não é mais vista como o adulto que será, e a infância passa a ser compreendida como um tempo próprio de vida, com suas características e necessidades, um tempo a ser vivido por todo ser humano” (MST, 2011a, p. 12). Além disso, ressaltamos que “no capitalismo, o período da infância se torna importante também para preparar o novo consumidor, o trabalhador obediente e disciplinado, que não reage, não se organiza e aceita a realidade como está”.

“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). Diferente dessa proposição, o MST construiu uma outra visão, que considera as especificidades da infância no campo e da criança participante de um movimento social de luta pela reforma agrária.

Embora se tenha avançado na discussão sobre infância e criança no Brasil, elas por vezes são retratadas de forma uniformizada e utópica, sobretudo nos projetos de educação, causando várias contradições. A esse respeito, Arroyo (2011, p. 1) aponta que, ao contrário da compreensão etimológica de infância (do latim *infantia* – incapacidade de falar) como aquele ser que não fala, muitos estudos têm promovido seu protagonismo: “[...] essa infância fala, tem voz, ela tem autoria, ela é sujeito de si mesma, sujeito de sua construção [...]”.

Ademais, precisamos considerar a multiplicidade de vivências da infância, ou seja, promover a visão de infância em si mesma, que não se limita à diferenciação de crianças por meio de características de falta, ou do não-adulto, mas sim pela compreensão desse indivíduo como sujeito histórico e social ativo, com várias configurações de infância, para as quais existem diferentes necessidades e objetivos, inclusive educacionais. Devemos compreender a infância na sociedade moderna capitalista e desigual, partindo da questão de classe, percebendo que “as diversidades de classe são muito mais fortes: se até agora falamos em infância, quando vemos as diversidades de classe, vamos ter que falar em ‘infâncias’ [...]” (Arroyo, 2006, p. 4). Essas infâncias dialogam com o contexto social, político e econômico no qual estão inseridas.

A concepção de *infância com valor em si mesma* (Arroyo, 1995) está alicerçada na compreensão de que as crianças não devem ser vistas a partir da *ausência* de características em relação aos adultos, mas pela *presença* de outras características, diferentes das dos adultos (Sarmiento, 2002). Nesse sentido, as crianças falam sim, mas de outras formas, valendo-se de suas *cem linguagens*, (gestuais, plásticas, corporais, verbais); elas trabalham sim, se entendermos o trabalho como mecanismo de reprodução da vida: elas estudam, têm seus afazeres domésticos ou ainda trabalham nos campos, fábricas ou na rua; e elas têm infância, porque transgridem as limitações adultas para exercerem seu ser criança. *Como seu engenheiro, a criança desencanta a sombria casa dos pais e procura ovos de páscoa* (Benjamin, 2002) (Arenhart, 2003, p. 25, grifos no original).

Arroyo (2011) destaca também que muitas pesquisas ainda abordam a infância, a criança e sua educação de forma romantizada. A partir das definições mais avançadas já instituídas, inclusive na legislação nacional, de que a criança é sujeito de direitos, tende-

se a universalizar uma criança idealizada, ou, conforme o autor, uma infância triunfalista. Essa concepção é perigosa por não abarcar as diferenças de classe. Pesquisas ainda têm focado em visões românticas sobre a vida e o desenvolvimento da criança e sua infância como um tempo lúdico, colorido e feliz. Porém,

Precisamos avançar nessa discussão, pois ao reforçar demais esse tempo da infância como um tempo de ludicidade, torna-se difícil falar do tempo da infância como também um tempo de trabalho, considerando que nesse instante temos milhões de crianças que trabalham. O tempo da infância é também tempo de choro; é o tempo que mais se chora e se chora porque mais se padece, isso falta nos estudos da infância. Falta estudar o sofrimento da infância, falta estudar o trabalho da infância, a exploração sexual da infância, a fome na infância, a desproteção na infância, o não dormir na infância. Falta tudo isso! Os tempos diferentes da infância. Isso porque acreditamos estar num momento épico, triunfalista de libertação da infância: mas, volto a perguntar que infância é essa? Onde está a libertação da infância? São milhões de crianças, mais da metade das crianças vivem assim [...] (Arroyo, 2013, p. 185).

Até hoje são muitas as negligências vivenciadas pelas crianças com a falha na rede protetiva estatal, iniciando com a violência sofrida no ambiente familiar, representada pela falta de planejamento das famílias: falta de tempo de qualidade para atuar com as crianças; omissão e violência física e simbólica; fome; omissão de cuidados básicos, como a saúde e a garantia da frequência escolar; até a violência institucional da negligência do Estado em todos esses âmbitos, representada pela falta ou insuficiência de políticas públicas das mais diversas, como promoção de emprego e moradia, condições de trabalho, saúde etc.

Precisamos pensar a infância e criança reais, em suas múltiplas relações, envoltas às questões sociais, econômicas e culturais de seu território, enfim, a criança da perspectiva da totalidade, em meio às contradições que se impõem.

O MST tem clara a ideia de que a infância do sujeito Sem Terrinha carrega várias especificidades, e, nesse sentido, destacamos a realidade camponesa, em meio à luta pautada pelo movimento social, muitas vezes marcada por violência, fome e falta. Todavia, com a consciência de que a criança Sem Terrinha é do Movimento, é por isso mesmo que ela deve ser considerada, pensada, respeitada, educada e cuidada.

O lugar das crianças do Movimento é no MOVIMENTO. Ela não pode ser pensada em separado da luta de sua família, de todos e todas Sem Terra. Ela está presente no dia a dia da comunidade, nos acampamentos, nas mobilizações, nos Encontros e cursos de formação. Por isso, temos

que reconhecer a criança como sujeito do nosso Movimento. Temos que garantir espaços para protagonismo das crianças, espaços para brincar e com intencionalidade pedagógica. Valorizar os/as educadores/as infantis, garantindo a eles melhor formação pedagógica e humana. Repensar constantemente nossa relação com as crianças. Lutar por políticas públicas que garantam espaços e condições para que nossas crianças vivam sua infância com dignidade (MST, 2011a, p. 16, grifos no original).

Uma outra especificidade da infância e da criança no MST diz respeito à família enquanto unidade importante e à forma de luta.

A luta no Movimento é feita em família, na qual estão presentes as crianças. O MST (2011a) afirma que as organizações familiares no campo têm demonstrado transformações, como a diminuição do número de filhos, da rigidez quanto à disciplina, trabalho, sexualidade etc., e que as mulheres têm maior papel no sustento/chefia.

O MST é a nossa grande obra coletiva, composta por famílias, pessoas vindas de vários lugares, com culturas, costumes, valores diferentes, mas que se uniram por objetivos comuns: lutar pela terra, pela reforma agrária e que têm o desafio diário de construir coletivamente uma nova sociedade, um novo homem e uma nova mulher [...] (MST, 2011a, p. 18).

Como afirmamos, no MST a luta acontece com a presença de crianças, e é a família que assume importante tarefa na construção da vida coletiva. “É a família que primeiramente apresenta à criança um conjunto de regras, moral, formas e procedimentos que podem estar vinculados com maior ou menor força aos valores da sociedade capitalista” (MST, 2011a, p. 21). É nesse contexto que surge o empenho em educar as crianças com valores humanistas e socialistas. Certamente, em meio a esse paradigma de formação está o combate às velhas relações sociais machistas no campo brasileiro.

A criança ocupa no Movimento uma posição de lutadora, ampliando a própria prescrição do Estatuto da Criança e do Adolescente, que a descreve como sujeito de direitos. Considerando a desigualdade escancarada na sociedade capitalista e, com ela, a falta do cumprimento das obrigações do Estado, o Sem Terrinha, a exemplo de seus pais, torna-se parte da luta social, a fim de garantir seus direitos, viver sua infância e construir uma sociedade melhor.

Um exemplo da luta em família é a ocupação de terras, frequentemente criticada pela mídia, pois, em muitos momentos, pode se efetivar em situações não ideais quanto a saneamento, segurança, alimentação etc. No entanto, para o Movimento e para autores

como Caldart (2012) e Dal Ri e Vieitez (2008), a ocupação é um elemento importante para construir maiores vínculos de coletividade.

As famílias do MST entendem que a ocupação é um momento vivido em família, assim como em todos os outros momentos de luta no Movimento, e que o melhor para as crianças é permanecer com suas famílias na busca por políticas sociais e na luta pela reforma agrária. Portanto, há a promoção do sentimento de comunidade e 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 forma de mobilização de luta pela ocupação é polêmica, pois o MST é duramente atacado pelas mídias e, em geral, tratado como invasor e baderneiro⁹. Dal Ri e Vieitez (2008) destacam que essa tática é das mais eficazes para a classe trabalhadora e força a atenção à causa que é colocada.

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 [...] (Barcellos, 2021, p. 53).

Levando em conta as formas de luta e o próprio modo de organizá-las, o Movimento deixa clara sua opção pela coletivização e pelo reconhecimento de si enquanto classe.

⁹ Em 2023, o MST foi duramente criticado pela mídia por ter realizado ocupações em áreas produtivas da empresa Suzano, produtora de eucalipto. As denúncias e críticas, sobretudo da mídia de direita, descreveram o contexto do atual governo Lula e do governo baiano de Jerônimo Rodrigues, do Partido dos Trabalhadores (PT), como indutores e permissivos a novas ocupações, ou então caracterizaram as invasões como ilegais. *Grosso modo*, a ocupação, que foi chamada de invasão por ser em área produtiva e para causar maior ênfase na crítica ao Movimento, não foi feita conforme apregoa as diretrizes do MST (ocupação de áreas improdutivas) e que estão em acordo com a previsão da Constituição Federal de 1988, que determina que a terra deve ter função social. Todavia, ao esclarecer seus motivos, o MST informou que vem lutando na área devido ao descumprimento de um acordo feito com a referida empresa em 2011, na qual ela deveria repassar área para assentamento de 750 famílias. Tal acordo ainda não foi cumprido, e, além disso, o segundo motivo foi a crítica ao monocultivo do eucalipto no sul da Bahia em detrimento da produção de alimento, o que causa, segundo o MST, danos do ponto de vista hídrico, social e econômico, devido ao uso de agrotóxicos.

Ver: <https://www.poder360.com.br/brasil/mst-invade-fazendas-da-suzano-no-extremo-sul-da-bahia/> e <https://mst.org.br/2023/03/03/nao-comemos-eucalipto-diz-mst-sobre-ocupacao-de-area-da-suzano-justica-determina-despejo/>.

Dialogando com Arroyo (2006; 2011) e com Benjamin (2009), entendemos que a questão da classe é um fator importante ao se pensar a pedagogia. O MST compreende essa situação e desenvolve sua política educacional tendo o componente da luta como pedagógico, considerando a criança real, elevando-a a uma categoria de sujeito social específico, coletivo — o chamado Sem Terrinha —, respeitando a particularidade do ser criança, isto é, do brincar e estar em desenvolvimento físico e cognitivo. À educação desses sujeitos, precisa-se somar a clara compreensão da sociedade e do local e forma de suas existências, resultando em uma pedagogia real, vinculada às especificidades das crianças filhas dos trabalhadores do campo e aos seus modos de viver a infância.

A pedagogia proletária demonstra a sua superioridade ao garantir às crianças a realização de sua infância. Nem por isso o campo onde isto acontece precisa estar isolado do espaço das lutas de classes. De maneira lúdica os seus conteúdos e símbolos podem muito bem — talvez devam — encontrar lugar nesse espaço. Mas não podem assumir um domínio formal sobre as crianças. Também não irão reivindicar tal domínio. Assim não se necessita, mesmo em relação ao proletariado, daqueles milhares de palavrinhas com as quais a burguesia mascara as lutas de classes de sua pedagogia. Poder-se-á renunciar assim tanto às práticas ‘imparciais’, ‘compreensivas’, ‘sensíveis’, como também às educadoras ‘cheias de amor pela criança’ (Benjamin, 2009, p. 118).

A temática a respeito da criança e da coletividade será mais bem desenvolvida enquanto um aspecto pedagógico da Pedagogia do Movimento, contudo, podemos observar, desde já, que no MST a coletividade é um princípio organizativo da luta, da produção, da vida, de seus espaços e do reconhecimento de adultos e crianças como partes do Movimento e membros da classe trabalhadora (MST, 2011a), pois “as crianças são sujeitos sociais e históricos que, antes de tudo, são prole de uma classe” (Luedke, 2013, p. 36).

O MST, desde sua origem, é fruto da organização coletiva. Entende que as pessoas devem ser sujeitos de suas ações e, por isso, procura garantir uma organicidade interna, partindo dos núcleos de base, das brigadas de famílias, da organização da produção e da comercialização com formas de cooperação entre as famílias. Valoriza a organização da comunidade como um espaço de encontro, onde haja espaço para todos (adultos, crianças, idosos), no lazer, no esporte, na escola, onde a comunidade participa e intervém (MST, 2011a, p. 26).

É possível afirmarmos que no MST a criança está vinculada à sua comunidade, faz parte de uma coletividade que se responsabiliza por elas e pela infância Sem Terrinha,

tendo papel no cuidado e na educação, ampliando à atuação da comunidade o que antes era mais restrito à família e, principalmente, às mães.

A criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente, dentro da prole de sua classe, e não no seio da família. Ela é, desde o início, um elemento dessa prole, e não é nenhuma meta educacional doutrinária que determina aquilo que essa criança deve tornar-se, mas sim a situação de classe (Benjamin, 2009, p. 122).

Portanto, reconhecer a criança dentro de sua classe, no caso, a classe trabalhadora e, mais especificamente, a classe trabalhadora do campo, é um fator primordial ao buscar defini-la e localizá-la, influenciando diretamente no propor e organizar sua educação.

O MST (1997) retrata a criança como um sujeito que precisa ser cuidado e educado — característica da infância —, que deve ter espaços pensados e organizados para seu desenvolvimento, com o brincar como referência, utilizando brinquedos e jogos nas práticas educativas. Além disso, a criança é definida como um sujeito histórico que deve ser informado das situações em que está inserido para, assim, compreender seu modo de vida. Também é uma criança que trabalha e que tem o trabalho como princípio educativo, levando trabalho e brincadeira a sério. Cuidar e Educar: dois verbos que são os princípios da Educação Infantil amplamente discutidos desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) e são validados pelo MST (2011a), que chama a atenção para as diferenças da infância em cada momento histórico e para suas implicações, ressaltando a importância de educar e cuidar das crianças com base nos valores humanistas e socialistas.

Nesse mesmo sentido, para o Movimento (MST, 2011a), é importante educar as crianças na compreensão da vida coletiva, do respeito e dos limites a fim de que elas compreendam e participem das decisões coletivas, desenvolvendo sua autonomia.

Uma das características fundantes do ser criança e uma característica da infância e da educação da infância é a brincadeira, sendo amplamente aceita a noção da criança como ser brincante. No MST essa característica da infância e da criança é reconhecida.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por

meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (Kishimoto, 2010, p. 1).

É por meio do brincar que a criança aprende, relaciona saberes, cria e recria hipóteses, compreende e se relaciona com o mundo. Com a ação do brincar, ela realiza o jogo simbólico e nele cria e vive as mais diversas situações, adquire conhecimento e bagagem cultural. O brinquedo faz parte disso, é instrumento do jogo simbólico, já que a criança, a partir de seu objetivo, usa-o como objeto lúdico. Portanto, o brinquedo não é apenas aquele estruturado ou comercial, mas qualquer objeto que se torna lúdico por meio da ação da criança sobre ele.

[...] 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, 2009, p. 87).

O MST afirma que, para a criança, brincar é importante, necessário e coisa séria. Nesse sentido, elenca alguns motivos para que educadores, pais e 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).

Embora o objetivo primeiro da brincadeira seja brincar, por meio dessa ação, a criança cria, relaciona o mundo, aprende. Para Benjamin (2002, p. 85), “não há dúvida que brincar significa sempre libertação”. A brincadeira é um espaço democrático para a criança, nela não existem amarras sociais, econômicas, geográficas ou outras quaisquer. Simplesmente 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, 2009, p. 85).

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

Moraes (2010, p. 61) além de demonstrar a ligação entre criança, infância e brincadeira, revela que para as crianças Sem Terrinha observadas em sua pesquisa, o tornar-se adulto, ou deixar de ser criança, opõe-se ao brincar. Nesse sentido, as crianças observadas compreendem, segundo a autora, que o adulto não brinca e 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”.

Já Couto (2016), ao observar a vida de adultos e crianças em um acampamento do MST localizado no Distrito Federal, percebeu que crianças e adultos desenvolvem relações de brincadeira e jogo. Enquanto a brincadeira depende muito mais da imaginação de quem brinca, o jogo é determinado pelo próprio instrumento e suas regras. Desse modo, há certa diferença entre os jogos e as brincadeiras feitas por adultos e crianças, diferença essa não estanque, pois, ressalvada a quantidade de experiências adquiridas de acordo com a idade de cada um, não é incomum ver adultos e crianças brincando juntos.

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 do mundo infantil.

Dessa afirmação de que *adulto não brinca*, percebemos que, aparentemente, considera-se que na brincadeira as coisas não são levadas a sério, e, portanto, a criança, enquanto sujeito que acima de tudo brinca, também não deve ser levada a sério pela sociedade em determinados assuntos, por não ter capacidade para tal devido a ainda não ter se formado enquanto adulto, ser capaz de se posicionar politicamente. Sendo assim, “[...] o Estado é calcado na separação entre crianças e [pessoas] adultas. Para lidar com o Estado, as crianças precisam ser mediadas por adultas. O Estado é adultocêntrico [...]” (Couto, 2016, p. 99).

Segundo Freitas (2015), o adultocentrismo constitui-se como a opressão do mundo adulto sobre as crianças em geral, de ambas as classes, burguesa e trabalhadora. Essa questão na sociedade moderna é um importante fator na discussão que estamos fazendo sobre a visão da criança em si mesma. Freitas (2015) chama a atenção para esse olhar para a criança e sua educação, propondo que, para respeitá-la nas especificidades de seu momento de infância, é necessário criticar o adultocentrismo, 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 de vida, 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).

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 quanto do ser adulto são frutos de seu próprio tempo, ou seja, são uma construção social e histórica, algo mutável. Para o autor, no MST, a luta travada em família e a presença constante de crianças nas mais diversas atividades do cotidiano do Movimento possibilitam um vínculo diferente entre adultos e crianças, que se constituem em relações de aprendizado com o meio e as vivências que estabelecem. 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.

Por fim, e não menos importante, o tema trabalho, que também será mais bem desenvolvido como elemento pedagógico, é elencado como uma característica de grande importância na educação e na vida dos Sem Terrinha.

Conforme a filosofia marxista, o trabalho é atividade essencial humana. Por meio dele, o ser humano intervém na natureza modificando-a e modificando a si mesmo num processo de aquisição de cultura e produção de riqueza, uma atividade libertadora que transforma o ser na história. Todavia, na sociedade capitalista, ele apresenta outras configurações, pois deixa de representar construção da liberdade para se pautar pela produção do lucro, este restrito a uma pequena porção social detentora dos meios de produção, ou seja, pauta-se pelo processo de exploração do trabalho.

Para o Movimento, o trabalho é

[...] um princípio educativo geral; a criança aprende o valor do trabalho com o trabalho, não aquele explorador, mas na divisão social do trabalho de acordo com as possibilidades de cada um, garantindo o seu caráter educativo e necessário no dia a dia, com a coletivização das atividades, potencializando o trabalho como matriz, em seu âmbito criativo (MST, 2014, p. 127).

“A concepção de trabalho do MST tem como base a formação humana. Isso significa que o trabalho educativo é aquele não explorado pelo capital, mas o trabalho que permite a criação, a construção de novas relações com outro ser humano e com a natureza” (MST, 2011a, p. 41).

No Movimento as crianças também trabalham, não de modo depreciativo, pois o trabalho deve estar ajustado à sua idade e suas possibilidades, e por meio dele vão contribuindo para a produção da vida, sentindo-se parte e responsabilizando-se. “Nesse sentido, o trabalho faz parte do cotidiano de todos os membros de nossa comunidade, inclusive das crianças, não como exploração infantil, mas como atividade privilegiada de construção de valores e do exercício da cooperação [...]” (MST, 2011a, p. 41).

O trabalho das crianças deve ser discutido e avaliado, tendo espaço para a auto-organização e participação ativa no processo. Ele “deve ser planejado, organizado, pedagogicamente acompanhado, tendo claro aonde se quer chegar e quais os passos a se dar nesse processo” (MST, 1998, p. 9). Nesse sentido, além do trabalho desenvolvido, as crianças e adolescentes devem ter garantido o tempo para estudar, brincar, conviver com

a família, participar de trabalho voluntário e social, dedicar-se à leitura e cultura, participar de atividades de educação física, descansar e desenvolver a sensibilidade (MST, 1998).

No MST a criança é um sujeito histórico e de direitos, criativo, que tem opinião, capacidade, que se posiciona, trabalha e atua com autonomia em meio a seus vínculos coletivos. Portanto, o Sem Terrinha faz-se *sujeito político, histórico, cultural e de luta* com sua família no Movimento.

De acordo com Caldart (2012, p. 389), “[...] 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”. A infância no MST é diferente, pois embora existam situações desagradáveis com a luta e os percalços no acampamento, ela é mais ampla, como a própria vida, e as crianças Sem Terrinha são colocadas a relacionar essa forma de vida com as situações cotidianas, sendo marcadas pela luta pela terra, pela cultura do campo e do MST.

Se as crianças devem tornar-se um dia sujeitos completos, então não se pode esconder delas nada que seja humano. A sua inocência já providencia espontaneamente todas as restrições, e mais tarde, quando estas começam a ampliar-se aos poucos, o elemento novo encontrará personalidades já preparadas. Que os pequeninos riem de tudo, até dos reversos da vida, isso é precisamente a magnífica expansão de uma alegria radiante sobre todas as coisas, mesmo sobre as zonas mais indignamente sombrias e, por isso, tão tristes [...] (Friedlaender, s.d. apud Benjamin, 2009, p. 87).

O documento *Crianças em Movimento: as mobilizações infantis no MST* (MST, 1999a) nos indica algumas das características de infância e criança no/do MST e amplia algumas que destacamos, como as mobilizações infantis e a discussão de como a sociedade vê a criança.

As mobilizações infantis são ações que também colocam o Movimento em movimento, ou seja, representam as formas de se colocar na luta, pois quem se mobiliza busca conquistar algo. As crianças por suas próprias características de sujeito ativo sempre estiveram presentes na atuação do Movimento, porém o olhar para essa criança foi se transformando ao longo da história do MST. Devido ao seu perfil, as crianças são partícipes da luta de seus pais e começaram a organizar suas próprias lutas e ações no Movimento, as denominadas mobilizações infantis.

As crianças Sem Terra há tempo estão em constante movimento. Antes, elas participavam na vida do acampamento/assentamento. Ouviam os planos, assistiam curiosas as 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).

A seu modo, as crianças vão recriando a Pedagogia do Movimento e conquistando seu espaço, mudando comportamentos da antiga cultura camponesa (MST, 1999a). O MST levou tempo para estabelecer essa visão de criança e, ainda hoje, por ser um movimento dialético em que estão presentes diferenças e contradições, o posicionamento contra culturas machistas e adultocêntricas precisa ser afirmado constantemente.

Moraes (2010) descreve três lugares ocupados pelas crianças no contexto do MST. O *primeiro*, como afirmado acima, “[...] 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 não lhes fosse dado ouvidos. 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 [...]”. Ele 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 [...]”, estar caracterizado pela identificação de uma infância específica marcada pela luta (Moraes, 2010, p. 67, grifos no original).

De uma posição mais passiva, como testemunhas da luta, até o papel de *Sem Terrinha*, houve um processo de legitimação por parte do MST em reconhecer a criança como sujeito de luta do Movimento. Um momento crucial para essa mudança qualitativa foi a conquista da escola e, no caso das crianças pequenas da Ciranda Infantil, de espaços em que as crianças foram desenvolvendo maior autonomia, auto-organizando a si mesmas e participando ativamente das mobilizações infantis.

Segundo o MST (2014, p. 123), foi a partir de 2005, com a Marcha Nacional, que o Movimento foi elaborando a situação do local da infância, e, em 2007, foi realizado o I Seminário Nacional da Infância Sem Terra, no qual o foco percorreu exatamente essa

temática. “Construímos desde então a ideia de que o lugar da infância é no MST, no acampamento, no assentamento, na luta”.

É possível retomar a história da infância pobre no Brasil e perceber que, desde a colonização, ela “ocupou o lugar de mão de obra explorada e com o desenvolvimento do capitalismo ela vai também sendo apropriada como mão de obra [...]” (MST, 2017, p. 124), embora no estado capitalista fossem sendo criadas leis que protegem a infância e apregoam direitos às crianças, como Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Entretanto, na concepção do MST (2014), existe um projeto do capital para a infância que busca separá-la de sua classe, de seu trabalho e de sua totalidade enquanto sujeito histórico, tornando esses e outros instrumentos legais limitados.

[...] 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 consumidor, objeto de lucro [...] (MST, 2014, p. 124).

A partir desse contexto, o Movimento vem pautando a infância e propondo uma educação diferente. “A atenção à criança no MST não existe porque isso é bonito para nossa história, ela existe porque há concentração de terras em nosso país e existem famílias que lutam por seu direito à terra e à vida. [...]” (MST, 2014, p. 125).

Na luta por uma sociedade diferente é que o Movimento passou a pensar a formação do Sem Terrinha, bem como a reivindicar escolas do campo e uma política de educação do campo que respeitasse as especificidades de seus sujeitos, temáticas que discutimos adiante.

A fim de concluirmos nosso raciocínio sobre a criança e a infância Sem Terrinha, afirmamos que:

[...] 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 (Barcellos, 2021, p. 94-95, grifos no original).

O Sem Terrinha é, então, um sujeito político, histórico, social, cultural, coletivo e de luta. Dentre os seus elementos constituintes estão o brincar, a vida no campo, a participação, a auto-organização, as mobilizações infantis, o trabalho e a coletividade. Ao mesmo tempo em que brinca, a criança do MST luta, convive com a realidade mais ampla, participa do cotidiano do Movimento recebendo educação política pautada por valores humanistas e socialistas. Portanto, ela mistura dialeticamente a essência brincante do ser criança com as características da vida no campo e dentro do Movimento, constituindo-se Sem Terrinha. Contudo, o MST (2014), ao discutir essa infância, aponta alguns desafios e indica algumas linhas de ação com as crianças, o que entendemos como possibilidades e, também, desafios em meio a dificuldades e limites.

O primeiro desafio e tarefa, segundo o Movimento (2014), é a formação de base, o que significa compreender e preencher o lugar da infância Sem Terrinha na organicidade do Movimento e avançar na compreensão de uma infância com ideal revolucionário e de luta, ativo e participativo. Nesse sentido, o desafio é a ocupação do espaço da criança no MST pensando suas particularidades e respeitando as características próprias da infância.

A formação dos educadores também é apontada como desafio e tarefa. O Movimento compreende que a formação para atuar com crianças é fundamental e que o trabalho com a criança não pode ser visto como inferior; inclusive “[...] esse trabalho é fundamental para a organização. Por isso, é preciso potencializar e valorizar o educador infantil como militante da nossa organização [...]” (MST, 2014, p. 128).

Também é desejo do MST (2014, p. 128) que a juventude se insira nas tarefas da infância, ou seja, os jovens e adolescentes, desde o Ensino Médio, devem atuar na frente da infância Sem Terra. “A juventude precisa discutir a infância, inclusive, porque elas serão os pais e mães [...]”.

Quanto às relações de gênero, o Movimento se coloca de forma a combater as situações de violência contra a mulher, fortalecendo a criança na compreensão histórica da relação desigual de gênero (MST, 2014). Para tanto, alguns dos desafios estão em avançar na discussão da responsabilidade coletiva pelas crianças, incluindo questões de gênero e etnia, ao mesmo tempo em que se combate a violência contra as próprias crianças. Os caminhos apontados são o fortalecimento dos laços familiares, o avanço na disseminação da compreensão da infância no Movimento e a promoção da ideia de compartilhar a educação dentro do núcleo familiar e da comunidade como um todo.

Além disso, a questão das políticas públicas e da Educação Infantil também é apontada como desafiadora no avanço das concepções e da compreensão de qual escola as crianças estão tendo hoje, bem como de qual educação e escola se quer. Nesse tema, o MST (2014) aponta como tarefa aumentar a disseminação dos ideais que vem construindo e as práticas formativas para melhor preparar os educadores que atuarão com a infância.

Outras questões apontadas pelo Movimento, tais como desafios e tarefas, são: a compreensão e a efetivação do trabalho com agroecologia e alimentação saudável; a compreensão das especificidades da infância do campo e o espaço que ela vem ocupar na organização e na cultura camponesa, como resgate e espaço para composição de novos sentidos; os espaços institucionais como centros de formação e cirandas infantis e o desenvolvimento do projeto político-pedagógico para a educação infantil; e, também, o exemplo da prática do MST para outros movimentos e para o conjunto da sociedade (MST, 2014).

2.4 As práticas em educação infantil do Movimento

Nesta seção, apresentamos e discutimos as práticas de educação infantil no Movimento, com destaque para a Ciranda Infantil e as mobilizações infantis, bem como para as práticas e lutas por Educação Infantil em escolas públicas do campo regulares com controle ou hegemonia do MST, discutindo seus limites e possibilidades.

Destacamos, primeiramente, a importância do lugar do Sem Terrinha como um conceito, nome próprio, conquistado pelas crianças no Movimento, em que as crianças passam a ocupar o papel de sujeitos ativos do MST. Devemos compreender, assim, que esses sujeitos foram e são responsáveis pela construção e pelo desenvolvimento das práticas em educação infantil do Movimento.

No histórico da luta do MST, a educação foi ganhando espaço como uma bandeira importante, ao mesmo tempo em que se buscava educar seus membros e desenvolver seu projeto educativo. A luta por escola, em particular pela educação infantil no Movimento, assim como na história geral, mistura-se com a luta das mulheres pela conquista de maior espaço e autonomia no trabalho e na vida. Nesse processo, o MST percebe a necessidade de estudar, aprofundar e entender a infância, a criança e sua educação.

Tudo começou com o movimento do Movimento, com a força deste Movimento construído por famílias, crianças, jovens, mulheres e homens. As mulheres desejavam cada vez mais participar da luta pela terra, pela reforma agrária, por um novo modelo de agricultura, pela transformação social. Queriam ser mais ativas na construção do movimento, e nesse processo se construíram como militantes, temperando os estudos, as discussões, a produção, as lutas, com a força, as cores, a ousadia, a sensibilidade, a alegria e coragem femininas... e junto com as militantes vieram as crianças. Surgiram, então, as primeiras experiências de atendimento organizado às crianças (MST, 2004, p. 9).

Os principais motores da luta das mulheres por espaços de educação infantil foram o desejo de participação ativa na luta e nas instâncias do Movimento, bem como a organização do trabalho com a participação da mulher na produção, sobretudo na organização das CPAs.

O espaço da criança e da mulher no MST foi sendo conquistado e ampliado pelo movimento do Movimento e pelo enfrentamento feminino e feminista nas lutas, inclusive por mais espaço no MST e pelo combate ao machismo. Como alguns resultados desse processo, foram realizados encontros das militantes e criado o setor de gênero.

Segundo o MST (2004), duas necessidades deram origem às primeiras experiências no trabalho com as crianças 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. A experiência das creches permanentes nas cooperativas de produção, e a criação da creche itinerante que teve a sua primeira experiência no MST Ceará, impulsionaram as primeiras discussões sobre a educação infantil na reunião do Setor de Educação na cidade de Santos, São Paulo, em 1996, na etapa da V turma de magistério (MST, 2004, p. 23-24).

Assim, desde 1996, a partir da realidade concreta do MST, com a maior participação da mulher e as primeiras experiências de creches no ambiente das cooperativas, começou a se desenvolver uma proposta para a educação das crianças. Sobre esse processo

[...] podemos afirmar que a Ciranda Infantil permanente tem sua origem nas experiências das creches dos assentamentos, na demanda da participação da mulher no trabalho, na luta e na formação política, com a implantação das CPAs; da experiência e a articulação e trabalho das mulheres Sem Terra no estado do Ceará, com a organização da Creche

Paloma, para atender as crianças das mulheres dirigentes; e da experiência dos Círculos Infantis em Cuba (Ramos, 2021, 174).

A Ciranda Infantil, enquanto proposta e prática educativa de crianças pequenas no MST, “[...] surge como parte do processo de organização dos assentamentos e inserção da mulher na luta. A necessidade das mulheres se inserirem no trabalho das cooperativas vai, portanto, proporcionar um debate sobre o lugar da criança nos assentamentos [...]” (Ramos, 2021, p. 169). A partir desse debate é que se vai compreender o sujeito Sem Terrinha e organizar a política de Educação Infantil do Movimento.

Desde a opção do MST em realizar a luta em família, as crianças estavam presentes e tomando seu espaço. Tanto que, ainda em 1993, no Boletim de Educação n. 2 (MST, 1993), foi abordada a temática de *como trabalhar a mística do MST com as crianças*, um documento que demonstrava a intenção do Movimento de formar a infância pela celebração de sua cultura e símbolos e de promover a crença em um outro projeto de sociedade.

Dentre as formas de trabalhar a mística, ou seja, a própria história e cultura com as crianças, estão o uso dos elementos culturais como o hino do MST, o hino da Educação do MST, a bandeira e o hino nacional, a discussão dos próprios objetivos do MST, o uso e culto à bandeira do Movimento, o uso do Jornal Sem Terra e das palavras de ordem etc. Um movimento que promova a reflexão no sentido de compreender os próprios valores, comportamentos e atitudes promovidos pelo MST, evidenciando, dentre outros, a educação coletiva, a formação do militante, a compreensão da interdependência na relação campo e cidade, o coletivismo, o vínculo entre trabalho e estudo, a educação para além da escola, o cooperativismo, o cuidado com a terra. Todo esse trabalho com as crianças, segundo o MST (1993), deve envolver a ternura, o entusiasmo e a paixão.

Com o documento, pretendeu-se convidar as equipes que atuavam com crianças nos acampamentos e assentamentos a promover, pela mística, ações que levassem as crianças ao enraizamento no Movimento, conhecendo sua história e utilizando a arte, a bandeira e o hino, as palavras de ordem e produções como o Jornal Sem Terra.

Dessa forma, o MST foi qualificando e se preocupando com a educação das crianças.

Quanto mais avança a luta pela terra no MST, mais sensível tem sido a causa pela educação e escolarização das crianças. Sabe-se, porém, que quando se pretende mudar as relações sociais, há que se mudar, também, as relações na escola e na comunidade, formando aos poucos,

homens e mulheres com outra e nova mentalidade (MST, 1999a, p. 27).

A década de 1990 marcou o momento da construção da estrutura e organicidade do MST. Naquele momento, existia 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 mães se esforçavam para proporcionar um ambiente mais agradável para as crianças, usando locais como pracinhas e sombras de árvores sempre que possível (Rossetto, 2016). Todavia, a situação concreta das primeiras experiências de creches nas cooperativas do MST não era muito distante das práticas higienistas e assistencialistas de educação infantil que marcaram o desenvolvimento da escola de Educação Infantil no Brasil. Embora houvesse dificuldades, os debates sobre os objetivos desse espaço e do trabalho com a infância já começavam a acontecer, e os educadores já tinham como fim a coletividade. Dessa consciência foi sendo desenhada uma outra proposta.

As primeiras experiências de espaços coletivos de cuidado de crianças no MST ocorreram nas creches permanentes em Cooperativas de Produção, sendo pioneira a experiência do Ceará, em 1996, com a criação da creche itinerante Paloma, que acabou por impulsionar as 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 trabalho com essa nova frente foi decidido pelo MST (2004), tendo como principais desafios: (i) ampliar a discussão sobre a educação familiar e coletiva e sobre as Cirandas Infantis; (ii) reivindicar políticas públicas para uma Educação Infantil do Campo e (iii) lutar contra a exploração do trabalho infantil.

Em 1997, durante o I Encontro Nacional dos Educadores e das Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), foi realizada a primeira Ciranda Infantil Nacional.

A realização do I ENERA em 1997, registrou vários acontecimentos significativos para a luta dos povos do campo; 1) como já dito, a

realização da primeira Ciranda Infantil do MST que, posteriormente, amplia-se no interior do Movimento e para além dele; 2) início do debate sobre a necessidade da Educação do Campo no Brasil, sendo essa concepção gestada a partir de experiências já desenvolvidas nas áreas de reforma agrária do MST, resultando na articulação dos movimentos sociais, populares e sindicais envolvidos com o campo [...] 3) a criação de um grupo com representantes de diferentes entidades para elaboração de uma proposta de educação para os assentamentos de reforma agrária. Proposta que culminou na apresentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA [...] (Ramos, 2021, 102-103).

Segundo o 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 atendeu 320 crianças e tinha intencionalidade pedagógica, tornando-se um marco.

Após a experiência da Ciranda Infantil do I ENERA, no IV Congresso do MST ela é organizada pela primeira vez em uma atividade nacional, massiva e que envolve o conjunto do Movimento. A Ciranda Infantil, muito esperada pelas mães e crianças, pois a organização deste espaço educativo proporcionou que as mulheres mães participassem do Congresso, sem se preocupar com quem deixar as crianças, e garantindo não só o cuidado, mas também a educação da infância Sem Terrinha. Embora as crianças já estivessem presentes nas diferentes atividades, inclusive nos Congressos anteriores, foi no espaço nacional do IV Congresso que a educação infantil ganhou reconhecimento e presença na organicidade do MST, com identidade, visibilidade e expressividade nacional, sendo a Ciranda Infantil, o lugar de ocupação das crianças Sem Terra (Ramos, 2021, p. 104).

Ampliar a organização de Cirandas, sobretudo nos eventos nacionais do MST, desencadeou discussões sobre a preparação e a formação de educadores e educadoras infantis para atuar com as crianças, a necessidade de socializar práticas de implementação das Cirandas Permanentes e Itinerantes, a elaboração de materiais pedagógicos, a compreensão da educação coletiva e da Ciranda como um espaço de educação das crianças. Foi formada, então, uma frente de Educação Infantil no MST que,

[...] 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).

Dentre as inspirações para a criação da Ciranda Infantil no MST está a experiência dos Círculos Infantís cubanos¹⁰ (MST, 2004).

O sistema de educação cubano, no tocante à Educação Infantil, articula a proposta em duas vertentes: a formal, chamada de *Círculos Infantís*, e a vertente não formal, ofertada por meio do Programa Social de Atendimento Educativo — *Educa a Tu Hijo* — , que congrega uma rede de atenção à primeira infância.

Do ponto de vista institucional, percebe-se em Cuba uma não diferenciação entre o formal e o não formal, pois se complementam e configuram-se como uma mesma etapa do sistema educacional estatal cubano. Ser formal ou não formal é um mero detalhe na educação infantil cubana, uma vez que, juntas, as duas vias formam as crianças de acordo com os mesmos princípios educativos e, embora com suas diferenças organizativas, compreendem uma mesma etapa do sistema de educação.

Convém ressaltar que a Educação Pré-escolar, primeira etapa do sistema educacional cubano, não tem caráter obrigatório [...] [as duas formas de oferta] 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).

Embora não seja objeto de nosso trabalho a discussão pormenorizada das características da organização e da política de educação infantil em Cuba¹¹, podemos listar algumas delas presentes nos Círculos Infantís cubanos como: a não diferenciação entre ensino formal e não formal; a participação da família e da comunidade como educadores; a proposta de desenvolvimento integral; a ação intersetorial e comunitária; a administração escolar coletiva; o protagonismo da criança; a organização do tempo escolar de acordo com o horário de vida; o currículo generalista; a importância da brincadeira; a alimentação saudável; e os princípios de práticas de trabalho e auto-organização, como no cultivo de alimentos e em atividades independentes (García, 2017; Umbelino, 2014).

¹⁰ “En Cuba existen hoy 1130 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” (García, 2017, p. 126).

¹¹ Para melhor compreensão a respeito da educação infantil cubana ver García (2017) e Umbelino (2014).

Mesmo tendo sido utilizado em algumas creches no início, o nome Círculo Infantil não trazia a representatividade e o reconhecimento que o MST buscava para sua proposta. Daí, partindo da discussão nos coletivos de educação estaduais e nacional, o espaço das crianças e da infância no MST passou a se chamar Ciranda Infantil. A escolha do nome leva em conta sua representatividade para a cultura popular brasileira, vinculada às danças, às brincadeiras, à cooperação, à coletividade e ao que é ser criança em movimento (MST, 2004).

A Ciranda Infantil é o espaço educativo da vivência da infância, do ser Sem Terrinha, o espaço de se colocar em prática os princípios do Movimento aplicados à educação das crianças, respeitando e considerando o ser criança e suas especificidades.

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 coloca em movimento as velhas concepções de creche e contribui para sua superação, pois considera o sujeito do campo, a criança Sem Terrinha, a luta, a auto-organização, a democracia, o trabalho, os valores humanistas e socialistas como pontos para pensar a criança e sua educação. Como afirma Freitas (2015, p. 69),

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.

Além disso, a Ciranda Infantil acaba por demonstrar algo que vem sendo ignorado por parte do Estado: existem crianças no campo, e elas merecem e têm direito a ser educadas e cuidadas, com escola de qualidade, que reconheça suas especificidades.

Adentrando na compreensão das Cirandas, vejamos um pouco mais sobre sua organização e as concepções em seu interior.

Uma primeira observação é que as Cirandas Infantis foram pensadas, inicialmente, para atender crianças do Movimento de 0 a 6 anos de idade, mas a necessidade e a realidade do MST fizeram com que passasse a ser atendida a faixa etária de 0 a 12 anos.

Segundo o Movimento, as Cirandas devem ser vistas como um direito das crianças e um instrumento de garantia da possibilidade de estarem com seus pais durante a infância, pois a luta no MST é feita em família; a ideia é que as Cirandas são um espaço das crianças. Além da ampliação de idade de atendimento, o MST (2014) aponta seu interesse em promover maior participação da juventude como educadora junto aos professores e demais educadores das Cirandas.

Onde está o MST está também a luta por escolas. O Movimento, a partir da ocupação nos acampamentos ou da conquista dos assentamentos, reivindica a existência de escola nesses espaços, seja a partir da implementação de Cirandas, escolas infantis e fundamentais ou escolas de ensino médio públicas. O objetivo primeiro é que haja escola e seu controle, isto é, que seja implementada a pedagogia do MST por meio do controle político, pedagógico e ideológico da escola, tornando-a uma escola do Movimento.

Voltando à Ciranda Infantil, mais especificamente, existem dois tipos: a Ciranda Infantil Itinerante e a Ciranda Infantil Permanente. Todavia, é importante dizermos que outros tipos de escolas do MST também podem ser itinerantes.

A Ciranda Itinerante, de caráter temporário, é aquela organizada nos eventos — encontros, reuniões, cursos e mobilizações do Movimento que atendem às crianças enquanto as famílias participam deles — e em acampamentos. “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).

Devido a seu caráter, a Ciranda Itinerante acompanha as diversas ações do MST, possibilitando a participação dos pais e também das crianças, à sua forma, com um espaço pensado para elas, em que acontece uma série de atividades, inclusive políticas e formativas como as que seus pais realizam no evento, e que, algumas vezes, culmina em ações práticas de luta. As crianças são cuidadas e educadas 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, ou seja, nos espaços físicos do MST que têm a característica da permanência. Ela tem certa flexibilidade de organização, funcionando de acordo com as condições da realidade e as necessidades do público atendido, e se organiza segundo a demanda e as possibilidades de cada local.

As atividades desenvolvidas no espaço da Ciranda Permanente 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). Portanto, tem o sentido de uma ação cotidiana e contínua da Educação Infantil do Campo, tendo em vista que “nos assentamentos e acampamentos se apresenta como um grande desafio, principalmente, em função da falta de políticas públicas para a educação infantil do campo” (MST, 2004, p. 25). É nesse sentido que afirmamos que a Ciranda Infantil tem sido a proposta concreta de educação infantil para o campo, daí sua importância para o subsídio de políticas públicas na área.

A princípio, o Movimento (MST, 2004) explana que a Ciranda deve acontecer independente de sua estrutura, mesmo que em espaços improvisados, como embaixo de uma árvore ou em alguma área desocupada. Contudo, destaca que, com bebês, é necessário ter maior estrutura. Esse seria o ponto de partida para cobrar do poder público municipal, responsável pela Educação Infantil, a estrutura adequada e a contratação de profissionais.

A Ciranda Infantil é um espaço não formal de educação, segundo sua forma de organização e a legislação nacional, não reconhecida pelo Estado como escola de educação infantil. Porém, é uma proposta avançada de Educação Infantil do Campo, pois leva em consideração as especificidades do sujeito desse ambiente, o meio e a cultura onde está inserido, podendo ser tomada, no que couber, como modelo para as escolas de educação infantil públicas do campo.

Inclusive, é importante inserirmos a discussão de que as escolas públicas de educação infantil no campo existem, porém em número insuficiente, lembrando que a existência de uma escola em área rural não significa o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico de escola do campo.

O Movimento luta para que haja escolas públicas em todo lugar onde haja demanda, para atender todos e todas Sem Terra e Sem Terrinha, de preferência nos assentamentos e acampamentos com a proposta voltada para a Educação do Campo, reconhecendo também a importância da institucionalização das práticas do MST, como as da Ciranda Infantil ou daquelas públicas em que o Movimento exerce controle/hegemonia.

No entanto, a formalização das escolas do Movimento carrega consigo uma contradição, pois, embora a gestão da escola e sua disputa pelo projeto político-

pedagógico esteja sob o domínio do MST, a escola continua sendo estatal, mais especificamente, do Estado capitalista, onde existe influência do capital, o que pode significar a própria descaracterização da proposta pedagógica do MST em sua aplicação prática. Nesse sentido, essa escola poderia participar, de alguma forma, da 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 [...]”. Porém, consciente da aparente contradição, o Movimento (MST, 2014, p. 130) decide que “[...] precisamos começar a refletir sobre 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 às nossas necessidades”. Portanto, o MST define que permanecerá na luta por controle de escolas infantis tendo seu projeto formativo, ou então, sua política educacional e organicidade como ponto de partida. É nesse cenário que as escolas do MST têm buscado se desenvolver, não só as de Educação Infantil¹².

A luta do MST por escola, ou melhor, por uma escola comprometida com a mudança social, de acordo com sua política educacional, possibilita que o Movimento continue seu trabalho formativo. Além disso, a luta também engloba as melhorias necessárias, como condições de trabalho, formação adequada de professores e, de preferência, dos próprios quadros do MST, infraestrutura e materiais de qualidade, brinquedos, parque escolar etc.

As Cirandas Infantis são a base para a discussão da educação infantil no MST, levando em conta os já citados princípios filosóficos e pedagógicos, a visão de criança e infância e a organicidade do Movimento, o MST elenca os seguintes objetivos para as Cirandas:

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;

¹² Sugerimos a leitura do livro *Educação Democrática, Trabalho e Organização Produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*, de DAL Ri et al (2019) para conhecer algumas experiências de escolas do Movimento e sua organização.

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).

Os objetivos da Ciranda Infantil, considerando as especificidades da criança Sem Terrinha, perpassam o desenvolvimento de um espaço que seja educativo para os participantes do MST, levando em conta as particularidades dessa criança, participante de um movimento social que luta por reforma agrária e mudanças na sociedade, vida na terra, auto-organização, trabalho e vivência coletivos. Nesse sentido, a Ciranda Infantil, na pedagogia do MST em Educação Infantil, é implementada segundo os pormenores do trabalho com essa faixa etária. Além disso, busca desenvolver a organicidade do Movimento, tornando as crianças sujeitos do processo, ou seja, indivíduos com uma visão ativa, participante e democrática, visando também o desenvolvimento da cooperação e de novos valores.

A Ciranda e a escola de educação infantil do MST buscam articular-se com os demais setores, criando vínculos, ampliando as frentes e envolvendo a comunidade, além de cumprir com a formação política tanto de educadores quanto das crianças. Tal situação é um diferencial em comparação com o ensino formal estatal, que trata da formação política e da participação da comunidade na forma de gestão democrática às avessas, ou então, para o controle e conformação social.

Adentrando um pouco mais na organização da Ciranda, o Movimento define quem é o educador infantil. O termo *educador* já demonstra certa amplitude, pois não necessariamente trata de um professor formado. Todavia, é indicado que existam pedagogos, de preferência do Movimento, organizando e coordenando as ações e o processo educativo.

Educadora infantil é aquela adulta ou aquele adulto que desenvolve um trabalho pedagógico no processo educacional das crianças de 0 a 6 anos de idade. Pode ser uma professora, uma mãe, um pai, uma jovem, um jovem... na perspectiva de que os processos de troca são educativos, o coletivo educa (MST, 2004, p. 39).

À perspectiva do coletivo somam-se as possibilidades do Movimento, e, dessa forma, em determinadas ocasiões, todos podem assumir uma postura de educador infantil.

Além disso, o MST (2004) alerta que se deve oferecer à criança segurança e apoio, conduzindo-a no processo de desenvolvimento de sua cidadania para a autonomia, criticidade, criatividade, cooperação etc. Os educadores devem ter clareza da função que estão assumindo e, assim, compreender que suas ações levam a novas relações por parte das crianças.

Ainda na perspectiva da coletividade, também merece destaque o papel da família, pois esta adquire uma visão mais ampla, integrada, coletiva, ou seja, comunitária, onde as diferentes famílias que compõem o Movimento têm função em educar todas as crianças (MST, 2004).

O MST vem trabalhando em 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 e escolas, sendo necessário que a pessoa que desenvolve esse trabalho afeiçoe-se a ele e busque entender a criança como sujeito de direitos, compreender a infância, a infância no MST e as formas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, continuamente formando-se para educar. Esse profissional precisa saber ouvir as crianças, avaliar seu trabalho e estar sempre se capacitando.

A organicidade do MST compreende várias instâncias: 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 de que, embora com tarefas diferentes, as partes têm a mesma importância e sustentam o todo.

Na organização da Ciranda, os agrupamentos de crianças podem ser chamados de núcleos, remetendo à organicidade do MST, e esses núcleos são divididos basicamente por idade. Em Rossetto (2016) está descrita a quantidade de educadores em relação à quantidade de crianças em cada agrupamento.

Quadro 2 – 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

Os números sugeridos são melhores que os da grande maioria das redes de educação do país. Contudo, não existem garantias de que o MST ou os municípios em que o MST tem escolas cumpram com eles. Devemos lembrar que a quantidade descrita se refere a educadoras, abrangendo toda a comunidade, não somente os professores.

Rossetto (2016) critica a forma de organização estanque de grupos de crianças, como nos referidos núcleos de base por faixa etária apresentados no Quadro 2, de forma homogênea. Para a autora, a interação entre as diferentes idades é fator fundamental para o desenvolvimento infantil e não deve ser limitada. Nesse sentido, ao que descreve, embora exista essa organização por núcleos, na Ciranda, exceto com os bebês que demandam espaço mais reservado, as crianças devem se manter em relação com outras de diferentes idades a maior parte do tempo.

Ainda sobre a organização das Cirandas, um aspecto de importância que deve ser tratado pelo Movimento é a questão do espaço. Embora o MST descreva que a Ciranda deva acontecer, ainda que de forma improvisada ou no espaço que for possível (MST, 2004), é fundamental caracterizar esse espaço de acordo com a Educação Infantil, já que o ambiente deve ser pensado para as crianças, organizado de forma a permitir múltiplas experiências coletivas e individuais, ser convidativo e agradável.

Mélige (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 que

[...] as Cirandas Infantis, principalmente as *permanentes*, presumem uma estrutura muito mais próxima da *casa* do que da *escola*. A organização dos espaços, do tempo e as relações estabelecidas possuem forte vínculo com a vida cotidiana fora do espaço *escolar*. Diferente da estrutura comumente reproduzida e valorizada pela escola tradicional, que parece querer isolar a infância e a juventude em uma cultura que é própria desta escola, as vivências da Ciranda buscam construir uma Educação Infantil que carrega um significativo caráter de *vida comunitária*. Aí estão impressas muitas das concepções de educação [...] como a *coletividade*, a *formação humana* e a compreensão de que *educação é muito mais do que o espaço escolar* (Mélige, 2014, p. 75, grifos no original).

O espaço da Ciranda deve, então, ser um espaço para a vida da criança em sua forma mais ampla. Nele

[...] 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).

O MST (2004, p. 44) ainda aponta que a infraestrutura das Cirandas deve atender “[...] as necessidades básicas das crianças; mas isso não quer dizer que a falta desta infraestrutura impossibilite o funcionamento da Ciranda”. Assim, afirma a luta por fazer valer os direitos das crianças e indica que nesses espaços se deve ter cozinha aparelhada, quartos com espaço tranquilo, salas e ambientes para atividades pedagógicas, reunião de grupos, biblioteca, secretaria, almoxarifado, banheiros adaptados para as crianças e com banheiras para bebês, material de higiene, ornamentação com base nos símbolos do Movimento, materiais pedagógicos diversos, adequados e em quantidade (MST, 2004).

Além disso, o ambiente educativo deve ser organizado com intenção pedagógica, considerando as múltiplas relações da vida na Ciranda, tendo o planejamento das atividades a finalidade educativa de materializar as diferentes vivências para alcançar os objetivos da educação do Movimento (MST, 2004).

O MST (2004, p. 46) destaca o planejamento como um “[...] importante instrumento no exercício de educadora e educador, é o norteador das nossas práticas individuais e coletivas [...]”. Ao planejar, devem-se considerar as necessidades e especificidades das crianças e da criança Sem Terra, com a participação da comunidade com um projeto coletivo de educação, portanto, “[...] no planejamento precisamos contemplar a participação das crianças, das famílias, da comunidade assentada ou acampada, e do conjunto do movimento Sem Terra”. Nesse sentido, o planejamento deve contar com espaços de reunião dos educadores e educadoras da Ciranda Infantil e reunião com as famílias, com a equipe de educação e com toda a comunidade acampada ou assentada.

Sobre a dimensão do planejar, destaca-se ainda a importância de pensar e fazer *com* as crianças da Ciranda, não só *para* as crianças. Desse modo, busca-se o próprio envolvimento, a participação das crianças na pedagogia do MST e na organização da escola como um elemento democrático e inclusive da auto-organização da criança e da participação ativa na vida do Movimento como um todo.

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).

A Ciranda Infantil é, na atualidade, somada às poucas escolas formais estatais, algumas sob controle/influência do MST, o que se tem de concreto em termos de uma proposta para as crianças pequenas do campo. O Movimento, na luta por escola, desenvolve sua política de educação, e sua visão de sociedade se manifesta a partir da luta pela reforma agrária para outras mudanças mais amplas. A Ciranda Infantil torna-se um espaço propriamente da criança e que possibilita sua formação enquanto pessoa, espaço para brincar, desenvolver-se, formar-se política e socialmente e organizar-se para a luta.

2.5 As mobilizações infantis e as matrizes formativas para pensar e fazer a infância no MST

Nas próximas linhas destacamos outras formas de mobilizações infantis no Movimento, que demonstram a organização e as ações para e com as crianças no MST.

A situação de luta é inerente à lógica do Movimento. Nesse sentido, define-se mobilização. Mobilizar é movimentar. As mobilizações são, portanto, um elemento prático da luta e fazem parte da história do MST, uma vez que os Sem Terra se organizam de diversas formas para lutar e exigir seus direitos. As crianças, por sua vez, ao ocupar o papel de Sem Terrinha, também põem em prática suas mobilizações.

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).

A mobilização é o alimento da luta, e quem se mobiliza busca conquistar algo. Ela é a alma do MST, tendo como exemplos as caminhadas, marchas e ocupações, formas de

o Movimento se articular para pressionar o Estado, reivindicar suas necessidades, desmascarar e divulgar abusos e crimes. Mobilizar é estar em movimento.

As mobilizações infantis têm, para o MST, um caráter educativo. Elas são um dos modos de se trabalhar a formação e a educação política com a criança, momentos ativos de ação com a realidade, buscando compreendê-la.

Nessas mobilizações, os Sem Terrinha são convidados a pensar sobre sua forma de vida, sobre os motivos da luta e os direitos que lhes são negados, ou seja, são convidados a observar as desigualdades causadas pelo capitalismo, o antagonismo de classes e a propriedade privada. Assim, ao compreender a vida de maneira ampla, a criança do MST também se forma para a luta e se torna Sem Terrinha.

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 fizemos, principalmente as lições que tiramos de cada ação [...] (MST, 1999a, p. 26).

As crianças do MST se mobilizam, lutam e carregam os traços da sua forma de vida, da participação no movimento social, da formação política, da coletivização, do trabalho educativo etc. Elas “[...] trazem a marca de um amadurecimento precoce causado pelo sofrimento e sempre com novos desafios [...]” (MST, 1999a, p. 20), assumindo seu lugar no Movimento, descobrindo-se enquanto sujeitos, enquanto gente, e buscando a possibilidade de construir um futuro melhor. Ao brincar e aprender, educam-se a fim de reivindicar sua cidadania. 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).

O Sem Terrinha, portanto, vai tomando seu espaço no Movimento e, como sujeito ativo, desenvolve suas ações e lutas. Nesse processo, o adulto assume função importante, tanto como exemplo quanto como ajudante, inclusive as Cirandas e escolas podem e devem ser um espaço que proponha essa organização e esse auxílio no desenvolvimento dos interesses e objetivos das crianças.

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 (Barcellos, 2021, p. 99).

Podemos destacar que as mobilizações no MST “[...] tem como centralidade o projeto político da Reforma Agrária Popular, colocando em evidência os problemas estruturais, sociais, ambientais e de valores” (Ramos, 2021, p. 150). Portanto, a criança inserida no contexto da mobilização se configura como

[...] sujeito político na vida social, participante no coletivo infantil por meio da auto-organização coletiva na escola e/ou no acampamento/assentamento, a partir das quais as crianças se mobilizam em função de pautas reivindicatórias, do trabalho como princípio educativo, bem como dos direitos de compor uma organização popular desde sua condição de crianças (Ramos, 2021, p. 151).

A primeira mobilização infantil data de 1994, com o I Congresso Infantil do MST, realizado entre os dias 10 e 12 de outubro, em Porto Alegre/RS. A data tem forte apelo comercial e, no Movimento, a decisão foi fazer desse dia uma celebração e festa das crianças e da infância, um dia voltado para a luta, para a organização e consciência infantil, com o planejamento sistemático de mobilizações nacionais, estaduais, regionais e locais.

Em 1998, as mobilizações infantis consolidaram outubro no cronograma geral de atividades do MST como o mês da Jornada Nacional das Crianças Sem Terrinha (Ramos, 2016, 2021).

A necessidade concreta é o que leva as crianças a se mobilizarem, pois, conscientes de seus direitos, elas motivam-se e pensam nas formas de ação, ganhando notoriedade e tornando-se sujeitos de luta. Em suas mobilizações, fazem história.

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).

Em MST (1999a) estão descritos alguns tipos de mobilizações infantis, dentre eles: Encontro dos Sem Terrinha ou Encontro das Crianças Sem Terra; acampamento-escola; ocupação de órgãos públicos; participação em feiras de ciências, olimpíadas e festivais; e concursos nacionais.

Os **Encontros dos Sem Terrinha**, geralmente, contemplam um caráter político e, ao final deles, retiram-se textos escritos à sociedade e à classe política, na forma de manifestos. São realizados em nível local, regional e estadual, com a participação de crianças acampadas e 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. 36).

Ramos (2021) sintetiza as datas de realização dos primeiros Encontros dos Sem Terrinha por estado. Podemos perceber que, entre 1994 e 2009, o MST foi qualificando sua visão da criança em luta e comunicando as lideranças estaduais e locais sobre a importância do trabalho de organização da infância por meio das mobilizações infantis, alcançando encontros de crianças Sem Terrinha em todo o país.

Quadro 3 - Realização do primeiro Encontro das Crianças Sem Terrinha nos estados

ESTADO	N. 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 Piollin – João Pessoa.
PR	600 crianças	1997	Estadual – Curitiba, Parque dos Tropeiros.
RJ	100 crianças	1997	Estadual – Rio de Janeiro
MG	250 crianças	1997	Estadual — 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	250 crianças	2017 ¹³	Estadual – Assentamento Lisboa — São João do Piauí

Fonte: Ramos (2021, p. 160-161).

A realização desses encontros possibilita o protagonismo e a auto-organização das crianças, que assumem posições de liderança e, junto aos adultos, decidem como o encontro acontecerá, as temáticas, as brincadeiras, a alimentação, o alojamento etc. Portanto, é um espaço de muita importância para a formação política.

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).

Já o **acampamento-escola** é realizado na escola ou em outra área, dentro do assentamento ou da regional, possibilitando um encontro da comunidade e sendo um momento de resgate histórico da luta pela conquista da terra e construção do assentamento.

A **ocupação de órgãos públicos**, por sua vez, é uma das principais mobilizações e vem da consciência que as crianças adquirem sobre seus direitos. Observando as situações de não cumprimento das obrigações do Estado, junto com os adultos, elas se organizam para realizar mobilização junto aos órgãos responsáveis.

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

¹³ Ramos (2016) apontou que em 2009 o estado do Piauí havia realizado um evento de caráter regional no assentamento Marrecas-São João do Piauí, em que se reuniram 180 crianças.

Movimento, e de outras entidades ou organizações. Contempla a realização de excursões de passeio e conhecimento, torneios, visitas, apresentações etc.

Por fim, 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 MST. 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 mobilizar as crianças, garantindo que elas tenham participação ativa nesses momentos.

Também são exemplos de mobilizações infantis 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.

Apresentadas as mobilizações, passamos a destacar uma das mais recentes e de grande repercussão que foi o 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha, em julho de 2018, em Brasília/DF. A infância Sem Terrinha auto-organizada reuniu crianças de todo o 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 destacamos abaixo.

O Manifesto, as oficinas, as atividades culturais, as articulações com entidades, tem uma relação com as primeiras mobilizações infantis. Esses encontros articulam diferentes espaços nas comunidades Sem Terra, mas para a preparação das crianças, as escolas, as Cirandas Infantis e/ou outros espaços comunitários são fundamentais, principalmente para a realização dos encontros e mobilizações com as crianças em escala local, regional e estadual (Ramos, 2021, p. 161).

Essa prática do Manifesto já era observada em outros encontros e eventos de crianças. Além disso, foi realizada uma caminhada em forma de passeio até a Praça dos Três Poderes, onde realizaram uma manifestação em forma de ciranda e entregaram seu Manifesto ao Ministério da Educação (MEC). Nele, 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, mostram o que é ser Sem Terrinha — sua forma de vida, o que comem, onde estudam, como é sua participação no Encontro —, falam da Ciranda, de sua cultura, brincadeiras, enfim, detalham como é a vida no campo, o cuidado com a natureza e o desejo de viver bem. Explicam por que lutam e citam algumas coisas que produzem nos assentamentos e nos acampamentos. Analisamos aqui os pormenores do documento, elencando seus pontos de protesto e denúncia, bem como o sentimento da criança Sem Terrinha na participação da luta e no MST.

O Manifesto das Crianças Sem Terrinha¹⁴ traz ao longo de suas partes palavras de ordem que sintetizam momentos e destacam características do ser criança no MST, ou seja, o ser Sem Terrinha:

- a) 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!*
- b) Sou Sem Terrinha do MST, acordo todo dia pra Lutar, você vai ver!*
- c) Ser criança é ser feliz. Pra ser feliz tem que brincar, pra brincar tem que sorrir, pra sorrir tem que lutar!*
- d) Sem terrinha em movimento: brincar, sorrir, lutar por reforma agrária popular!*

As palavras de ordem listadas evidenciam que o Sem Terrinha faz questão de se anunciar como sujeito coletivo que traz a vitória na luta pela terra e por uma sociedade diferente. Percebemos, além da identificação Sem Terra, o compromisso com a luta e o reconhecimento dela como parte da sua vida.

Na primeira parte do documento, as crianças dizem do que trata o 1º Encontro Nacional e chamam atenção para o movimento histórico que o precedeu.

Desde 1994, todos os anos, fazemos em nossos estados a Jornada Nacional das Crianças Sem Terrinha. Há algum tempo, preparamos o Encontro. Destacam também que 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 (Marinho, 2018, par. 3)

¹⁴ Os trechos destacados abaixo em itálico são transcrições de partes do documento. O manifesto pode ser lido na íntegra no anexo 1 deste trabalho.

Destacam algumas lutas de crianças que já conheceram e um pouco do que desejam para todas elas, passando por brincadeiras e escola. Por fim, afirmam que o Manifesto é uma forma de expressar sua luta por direitos e por uma sociedade igualitária e feliz.

Na segunda parte, as crianças se apresentam como Sem Terrinha e descrevem algumas das características de suas vidas:

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 (Marinho, 2018, par.7).

Dentre as características, destacamos o trabalho. No Manifesto, as crianças afirmam: “ajudamos nossa família com os trabalhos da roça e a cuidar dos animais [...]” (Marinho, 2018, para. 8). Elas ainda apontam que gostam e defendem a alimentação orgânica, bem como destacam o apreço pela natureza e seus processos, as lutas e atividades no MST, o estudo no campo, a Ciranda Infantil e as brincadeiras tradicionais.

Na terceira e última parte, também a mais longa, estão evidenciados os protestos do Manifesto, sendo o primeiro a afirmação da luta pela terra e pela Reforma Agrária Popular. Para os Sem Terrinha: “ainda não fizeram a Reforma Agrária do jeito que precisa, mas nós vamos ajudar a fazer!” (Marinho, 2018, para. 15). As crianças ressaltam a importância desse tipo de reforma agrária para a ampliação da cidadania das pessoas do campo, para a produção de alimentos sem veneno e a preservação do meio ambiente.

O segundo protesto é por melhores condições de vida no campo e na cidade, além de pela reivindicação de direitos não cumpridos, que vão desde estradas ruins até faltas das mais diversas nas escolas.

O terceiro amplia a solicitação por melhorias nas escolas do campo. “Queremos que sejam construídas quadras de esportes, refeitório e parquinho infantil, que o pátio das escolas seja grande pra podermos brincar” (Marinho, 2018, para. 18). São diversas as solicitações por melhoramentos, abordando desde a questão da infraestrutura, aulas e materiais, até a solicitação de uma visão de escola do campo, nele e para ele.

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. 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 (Marinho, 2018, para 19).

O quarto protesto destaca a luta contra os preconceitos e por igualdade de direitos: “Lutamos por terra, escola, saúde e educação, desses direitos não abrimos mão!” (Marinho, 2018, para. 22). Nesse sentido, explicita-se que a luta se dá em todos os sentidos, de forma a possibilitar uma vida digna.

Embora as diferentes mobilizações tenham muita importância na educação e na vida das crianças Sem Terrinha, o Movimento entende que existem limites e contradições em suas realizações. Entre eles, informa que há “[...] muita vontade e decisão política na realização de mobilizações. Porém, entre a vontade e a realização de fato de tal atividade, há uma grande distância, muito trabalho, muitos problemas, muita improvisação [...]” (MST, 1999a, p. 40).

O MST reconhece que a organização dessas atividades com crianças não é tarefa fácil devido ao próprio fato de serem crianças. A questão inicia-se por como tentar concentrá-las e garantir que façam coisas de crianças, ou seja, brinquem, mas proporcionando-lhes algo a mais. O Movimento destaca que é importante e educativo a participação das crianças em todo o processo, desde o planejamento, com organização e delegação de tarefas, uma vez que também demanda-se empenho no trabalho posterior, isto é, no acompanhamento da mobilização. Um fator importante de sucesso é a escola ser um espaço de ajuda ao organizar a mobilização infantil, pois “[...] a escola nem sempre se envolve diretamente com as mobilizações. Então fica difícil dar continuidade ao processo se não se envolveu [...]” (MST, 1999a, p. 40).

Podemos perceber, portanto, que a escola, quando se empenha na auto-organização, na democracia, no coletivo, na escuta e no auxílio das crianças para se mobilizarem, contribui com uma educação democrática humanista, comprometida com novos ideais, com a formação do novo homem e da nova mulher.

Vimos neste capítulo as características da política de educação infantil do MST, partindo de seus princípios, organicidade, experiências de formação e da própria luta, que fizeram o Movimento desenvolver a chamada Pedagogia do Movimento e um novo jeito de fazer escola. Mais especificamente, na Educação Infantil, o MST tem criado a proposta das Cirandas Infantis e várias outras mobilizações infantis, trabalhando a infância Sem Terrinha. Além disso, disputa com o capital o controle ideológico e político-pedagógico

de escolas, nas quais busca implementar seus princípios e sua pedagogia, ainda que em meio a contradições.

Para compreendermos esse caminho trilhado pelo Movimento, perpassamos sua concepção de criança e infância, que se consagra no conceito de Sem Terrinha. Nesse sentido, ser criança Sem Terra é ser um sujeito político, histórico, social, cultural, coletivo e de luta, sujeito que brinca e que trabalha, que tem o campo como local de moradia e de vida, pautando-se por princípios como os da participação, auto-organização e coletividade. O jeito diferente descrito de ser e viver exige do Movimento essa nova formação não alcançada nas escolas estatais convencionais. Logo, tanto na política de educação do MST quanto na política nacional de Educação do Campo, é necessário observar cada uma dessas características do ser criança e do fazer a infância na terra.

Ademais, reiteramos nossa visão de que a atual política educacional do campo não contempla vários aspectos das especificidades que se têm nessas concepções demonstradas e construídas coletivamente pelos sujeitos do campo e pelo MST no cotidiano de luta e trabalho com crianças pequenas. A partir da realidade, da concretude do cotidiano e das necessidades e objetivos dos grupos camponeses, constrói-se e consolida-se uma proposta, ou melhor, uma política de formação e educação. Desse modo, no próximo capítulo, a fim de aprofundar essas características, apresentaremos elementos práticos do trabalho com a primeira infância em uma escola do campo vinculada ao MST.

3. ESCOLA CAMPONESA MUNICIPAL CHICO MENDES

No segundo semestre de 2023, visitamos a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes para realizar a coleta de dados empíricos. A presente escola tem influência e pode ser considerada um estabelecimento municipal no qual o MST implementa seu projeto político-pedagógico, ou seja, no qual, em meio às contradições entre Movimento e Estado, a escola acontece.

No decorrer deste capítulo, descrevemos nossa experiência de visita à escola e as conclusões a respeito do seu histórico, organização e trabalho pedagógico, passando pelos princípios, especificidades e contradições na sua relação com o MST e o Estado, representado no governo municipal. Buscamos explicitar a visão de criança e educação, bem como o trabalho educativo realizado na ECM Chico Mendes. Nesse sentido, tentamos verificar e analisar as práticas de Educação Infantil realizadas pelo MST, na busca por subsídios para defesa da construção de uma Política Nacional de Educação Infantil do Campo.

Ao longo da experiência, observamos o trabalho pedagógico com as crianças e a organização desse trabalho, dos espaços e recursos da escola. Também realizamos a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e entrevistas com a diretora, a coordenadora pedagógica, a professora formadora responsável pelo trabalho de formação continuada e com duas professoras da Educação Infantil da escola. Além disso, realizamos uma roda de conversa com as crianças das turmas do Infantil 4 e 5, no segmento da pré-escola.

Durante a visita fomos convidados pela Secretaria Municipal de Educação para uma conversa, a qual é brevemente descrita em seguida.

Em uma das manhãs, fomos recebidos, eu e a diretora da ECM Chico Mendes, pela Secretaria de Educação do município em seu próprio prédio. A conversa foi amigável e havia curiosidade sobre os motivos da escolha da referida escola para a pesquisa.

Nas entrevistas com as gestoras (diretora e coordenadora) e com as professoras da escola, foi possível perceber que é unânime o relato de que a atual gestão municipal, e, com ela, a atual gestão da educação municipal, representada pela Secretaria Municipal de Educação, manifestou certo comprometimento com a garantia da educação nas áreas rurais, porém, não necessariamente com a proposta da educação do campo.

Todavia, ficou claro o reconhecimento, por parte da Secretaria, de que a ECM Chico Mendes cumpre um papel fundamental no atendimento de grande parte dos

munícipes residentes em área rural — mais especificamente, nos assentamentos e acampamentos no entorno da escola —, de ribeirinhos e ilhéus.

Além das questões da pesquisa, apresentamos nossos votos de confiança no trabalho realizado pela citada escola, em vista do destaque que ela ocupa, sendo objeto de várias pesquisas que investigam formação docente, educação no campo, educação e movimentos sociais, gestão escolar, educação e escolas do MST etc.

O papo seguiu amistoso, e foi comentado um pouco sobre a história da cidade, as mudanças ocorridas desde as ocupações e o impacto na questão educacional quando o município assumiu as escolas itinerantes dos grupos. Também falamos sobre o público das escolas, a questão econômica e as possibilidades que o município enxerga como potencial.

3.1 O Assentamento Pontal do Tigre e a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes

O Assentamento Pontal do Tigre está localizado na Cidade de Querência do Norte, no estado do Paraná, e começou seu processo de ocupação em 1988, com a organização do MST. A imissão na posse data de 1995, porém, segundo a Diretora (2023), a área continua em disputa judicial, pois o antigo fazendeiro e sua família requerem o direito da propriedade.

O Assentamento Pontal do Tigre, em específico onde está localizada a escola, tem mais de 350 famílias, com imissão na posse em 1995, com uma área de 8.096,10. O assentamento é organizado por lotes, onde cada lote possui uma área conforme a terra. A produção predominante é o plantio de arroz irrigado, mas com uma diversidade de produtos como: milho, mandioca, leite. Temos a cooperativa Coana, que os produtores fazem parte (Diretora, 2024).

A área conta com muitas famílias e teve um processo de ocupação interessante, com diversos grupos do Paraná e de outras regiões do país que permanecem até hoje. A região conta com alguns assentamentos, incluindo o Pontal do Tigre, além de ter áreas de acampamento aguardando o processo de reforma agrária.

São vizinhos do Assentamento Pontal do Tigre, na mesma cidade de Querência do Norte, os assentamentos: Sebastião de Maio, Che Guevara, Zumbi dos Palmares,

Chico Mendes, Irmã Dorothy, Fazenda Santana, Antônio Tavares Pereira, Margarida Alves e Luiz Carlos Prestes. Além desses, existem assentamentos nas cidades vizinhas, sendo dois em Icaraíma e quatro em Santa Cruz de Monte Castelo, por exemplo.

Imagem 1 – Querência do Norte e Adjacências – Área do Assentamento Pontal do Tigre e outros



Fonte: GeoPR- Infraestrutura de Dados Espaciais do Estado do Paraná (2024)¹⁵.

No Assentamento Pontal do Tigre, a área ocupada em 1988 foi desapropriada em 1995 para ser destinada à reforma agrária, tendo sido considerada improdutiva.

Área ocupada desde 1988 e, com imissão de posse da terra pelo governo federal em 1995, consolidou-se o Assentamento Pontal do Tigre com mais de 336 famílias assentadas. Em março de 2012, recebeu do INCRA a informação de que o antigo proprietário da área (Grupo Atalla) ganhou, em última instância, o direito de reaver o processo de desapropriação dos 10.800 hectares.

Atualmente, além da organização produtiva, os assentados construíram toda uma vida digna e estruturada em torno da comunidade, com investimentos próprios, com recursos provindos de seus trabalhos, de investimentos do PRONERA e outros programas, que fazem parte do projeto de reforma agrária (Comilo, 2013, p. 153).

Segundo a Diretora (2023) e a Professora Formadora (2023), embora a posse da terra e a consolidação do Assentamento e sua produção tenham sido alcançadas, esse entrave jurídico e outras lutas pontuais que aparecem fazem a chama da luta não se apagar na vida do Sem Terra. Para elas, os sujeitos que uma vez estiveram diretamente na luta, permanecem nela, pois, mesmo com a conquista da terra, não deixam de ter o sentimento de pertença; não deixam de ser Sem Terra.

¹⁵ Assentamentos Rurais de Reforma Agrária com Cadastro Ambiental Rural (CAR) – Acesso em: <https://geopr.iat.pr.gov.br/portal/apps/dashboards/c335e79d22dc420d8318e2a82ccaa964>

Imagem 2 – Placa do assentamento



Fonte: acervo do pesquisador (2023).

Quando as lonas pretas deram lugar a um Assentamento, as famílias viram materializado um projeto constituído a partir da luta coletiva e organizado por cada trabalhador e trabalhadora sem terra. Implantada desde 1998, a Cooperativa de Comercialização da Reforma Agrária Avante Ltda (Coana) potencializa desde então a produção dos assentados (MST, 2011b, para. 4).

A respeito da cooperativa existente, a Diretora (2024) relata conhecê-la e aponta sua relevância, porém não tem informações mais detalhadas, como funcionamento, organização e formas de produção. Infelizmente não tivemos oportunidade de conhecer em detalhes o assentamento e a COANA. Porém, a cooperativa é voltada à produção de arroz orgânico, laticínios, entre outros, com relevância reconhecida pelo MST.

A produção de arroz é a maior de todo o Paraná, representando cerca de 33% do total produzido dentro do estado. São 40 toneladas por dia; o que anualmente se reflete em 250 mil sacas de arroz. O arroz sai empacotado da agroindústria, com o detalhe de que o plantio feito pelos camponeses é sem agrotóxicos.

Na agroindústria do laticínio a produção gira em torno de 19 a 20 mil litros de leite por dia. De fato, a cooperativa permitiu aos assentados a organização da produção, industrialização e comercialização. Para além da cooperativa os agricultores também criam porco, galinha e cabrito, e plantam diversos alimentos, como mandioca, batata, feijão e hortaliças (MST, 2011b, para. 5-6).

Além do volume produzido e da renda que viabiliza a cooperativa, um de seus maiores méritos é o de produzir segundo uma das bandeiras de luta do MST, coletivamente e sem agrotóxicos, o que significa uma produção de alimentos orgânicos, mais saudáveis e com processos que dialogam com práticas agroecológicas, sem a inserção de veneno e pautada no cuidado com o meio ambiente. Além disso, a forma coletiva proposta pela cooperativa, reúne as famílias cooperadas no desenvolvimento do processo de cultivo e de produção, de forma horizontalizada.

A área antes considerada improdutiva, sob o trabalho dos camponeses e da organização do MST, passa a ser uma grande produtora, batendo a produção de 300 mil sacas de arroz em 2021¹⁶, por exemplo, e com uma produção ecológica e socialmente responsável.

A Escola Camponesa Municipal Chico Mendes fica situada no Assentamento Pontal do Tigre, em Querência do Norte/PR, e atende crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2023, momento de nossa visita, atendia três turmas de Educação Infantil: Infantil 3, com 22 crianças, de 3 a 4 anos de idade; Infantil 4, primeiro ano da pré-escola, com 13 crianças de 4 a 5 anos de idade; e Infantil 5, segundo ano da pré-escola, com 18 crianças de 5 a 6 anos de idade. Em 2024, aumentou uma turma do Infantil 4, tendo quatro turmas no total.

Na ECM Chico Mendes, podemos perceber que os números da relação criança/educador seguem a limitação imposta pelo município e não a métrica descrita por Rossetto (2016), indicada no quadro 2 deste trabalho, tida como ideal para o MST na Ciranda Infantil, segundo a autora.

Além disso, observamos turmas de Educação Infantil com 13 a 22 crianças naquele momento e a existência de profissional de apoio para Estudantes EPAEE, quando necessário. Na sala de crianças de 3 a 4 anos (denominada na escola de Infantil 3 ou maternal II) fica presente um auxiliar, no caso, uma estagiária.

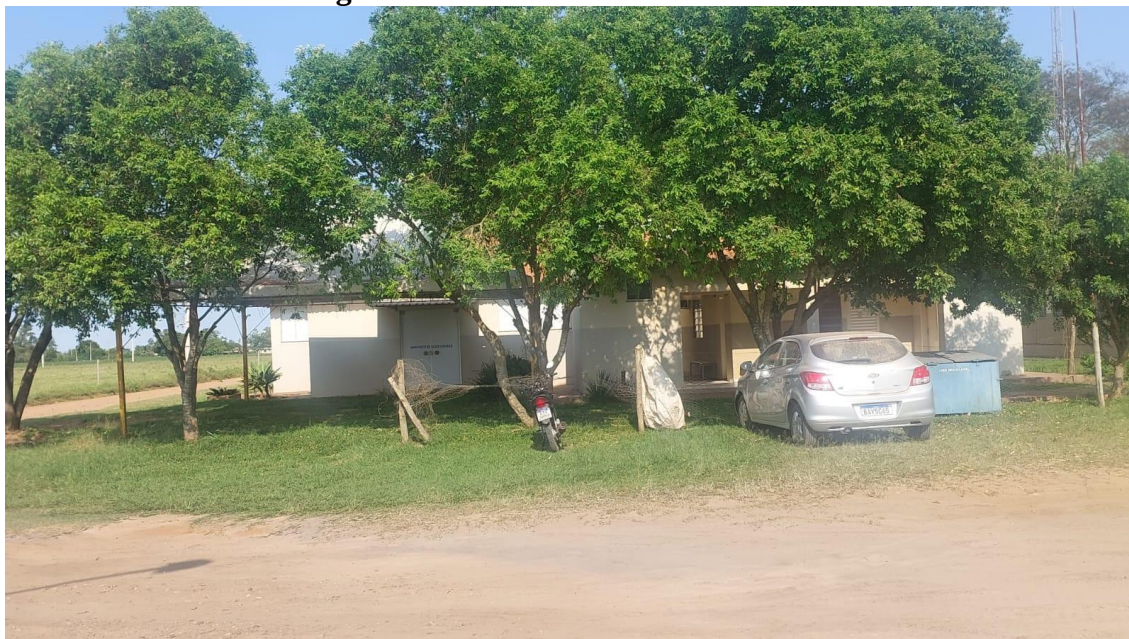
Atualmente, a escola funciona em prédio próprio, inaugurado no final de outubro de 2023. O processo de construção e ocupação do edifício, assim como várias das conquistas da escola, foi realizado com muita luta e é fruto do notório trabalho que a escola vem desenvolvendo. O início da construção e as lutas pela conclusão e entrega data de 2011, pois, de acordo com as gestoras, foi um longo processo de 12 anos.

¹⁶ Veja em: <https://mst.org.br/2022/03/10/no-parana-assentamentos-do-mst-fazem-de-querencia-do-norte-a-capital-do-arroz-irrigado/>

No momento da nossa visita, a escola ainda ocupava o antigo prédio cedido pelo estado à Prefeitura, em conjunto com o Colégio Estadual do Campo Centrão, que atende os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Não existiam barreiras arquitetônicas, e a única separação entre o ECM Chico Mendes e o Colégio Centrão era um corredor e uma cobertura. A pintura em quase todas as partes tinha cor diferente entre a escola estadual e a municipal. No entanto, havia algumas vantagens na estrutura da escola estadual, como a presença de ar-condicionado. Já na municipal, as salas tinham paredes de madeira, o calor era excessivo e um bloco de banheiros ficava separado do prédio das salas de aula, sem cobertura para o acesso das crianças, certamente uma dificuldade em dias de chuva.

Outra questão relevante é que um posto de saúde compunha o conjunto de prédios, com funcionamento, segundo a comunidade, ao longo da semana. A presença da assistência à saúde próximo ao local de moradia dessas pessoas é também uma marca das vitórias das lutas travadas naquela área.

Imagem 3 – Posto de saúde ao lado da escola



Fonte: acervo do pesquisador (2023).

Sobre a convivência das duas escolas, percebemos que, na prática, os alunos acabam tendo a oportunidade de certa socialização, sobretudo nos corredores. Além disso, é muito comum que vários deles se conheçam por fazer parte da mesma comunidade e tenham, inclusive, irmãos nas escolas.

Outro fator dessa convivência é que o transporte utilizado para as escolas é o mesmo, portanto, a corrida de ônibus acaba sendo também um espaço de interação. Ademais, existe comunicação entre as equipes, já que muitos funcionários são da comunidade, isto é, dos assentamentos e acampamentos do entorno. Também existe uma professora que atua nas duas escolas, e a atual professora formadora da ECM Chico Mendes é a pedagoga¹⁷ do Colégio Centrão.

Imagem 4 – Fachada da ECM Chico Mendes



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

Na imagem 4 podemos observar os dois blocos de salas que compõem a estrutura da ECM Chico Mendes. À direita, mais claro na Imagem 5, percebemos o corredor que divide o espaço das escolas Chico Mendes e Centrão.

Imagem 5 – Fachada ECM Chico Mendes

¹⁷ Nomenclatura utilizada no estado do Paraná. As atribuições do cargo se assemelham ao de Coordenadora Pedagógica.



Fonte: acervo do pesquisador (2023).

No que se refere aos Recursos Humanos, a escola possui uma diretora, uma secretária, quatro auxiliares de serviços gerais e nove professoras — uma delas afastada exercendo a função de coordenadora pedagógica. Além disso, algumas professoras do corpo docente acumulam cargos, tendo mais de uma turma na escola, e todas elas, atualmente, são concursadas e servidoras do quadro efetivo.

A direção da escola é eleita pelo conjunto da comunidade, ou, como as gestoras dizem, pela coletividade. As pessoas são consultadas por meio de votação direta, em cédula, na escola, a cada dois anos. Além do mais, pode-se votar ainda que não seja pai, responsável ou familiar de aluno matriculado, prática não convencional, nem mesmo em

outras escolas no Paraná onde existe a eleição de gestores, o que reforça o caráter democrático da instituição.

É feito por voto direto por cédula impressa durante reunião de assembleia com os pais. Participa toda a comunidade, professores, pais e funcionários, até alguém do assentamento, mesmo se não tiver filho na escola, mas, se quiser, pode votar. A coordenação é eleita pelos pares (Diretora, 2024).

Já, em relação à coordenação, segundo a Diretora (2024), os interessados se apresentam e, durante a reunião do Conselho Escolar, de forma aberta, por meio de manifestação direta, os pares, ou seja, os professores da unidade escolar, elegem a coordenadora, também por dois anos.

A escola atende alunos da Educação Infantil (Maternal II, Pré-escola I e Pré-escola II, com turmas nomeadas na escola como Infantil 3, Infantil 4 e Infantil 5, respectivamente), bem como os anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), ambas em jornada parcial. As turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental se dividem entre os períodos da manhã, funcionando das 7h30 às 11h30, e da tarde, das 13h às 17h, cumprindo quatro horas diárias por período ao longo de 200 dias letivos, alcançando a carga horária de 800 horas anuais. A Educação Infantil só tem turmas no período da tarde, no mesmo horário e com a mesma carga horária. O PPP (ECMCM¹⁸, 2022) ainda destaca que existe atendimento às turmas de EJA – fase I, no período da noite, das 18h às 22h; no entanto, verificamos que esse atendimento está suspenso, com intenção de retomada de acordo com a coordenadora pedagógica..

Segundo o PPP, são objetivos da escola a garantia das etapas de ensino de responsabilidade do poder municipal previstas na LDBEN (Brasil, 1996): a Educação Infantil, contemplando a primeira infância, ou seja, do nascimento até os 6 anos de idade, incluindo a primeiríssima infância, faixa etária de 0 a 3 anos — atendida no segmento creche — e o Ensino Fundamental do primeiro ao quinto ano, inclusive na modalidade da EJA (ECMCM, 2022).

Há intenção da escola, no corpo de metas descritas no PPP, de ampliar o atendimento para abordar mais pessoas da comunidade e suas necessidades (ECMCM, 2022). No entanto, existe a dificuldade política e organizativa. Em conversa com a coordenadora da escola, foi informado que a meta de aumentar o atendimento para a faixa

¹⁸A sigla ECMCM se refere a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes.

de 0 a 3 anos de idade, na primeiríssima infância, demanda, além de uma proposta formativa, uma série de questões estruturais, como a construção de banheiros, salas mais arejadas, mobília, além de recursos para itens de higiene. Algumas dessas questões poderão ser sanadas ou melhoradas com a reorganização da escola no novo prédio.

Além do objetivo acima, alguns outros chamam a atenção, tendo em vista que não são facilmente encontrados nos Projetos Político-Pedagógicos de diversas escolas brasileiras e apresentam características importantes e inovadoras propostas pela escola. Por exemplo, a meta ou o objetivo de “garantir a formação continuada da Educação do Campo com assessoria especializada em Educação” (ECMCM, 2022, p. 20), o que permitiu a contratação de uma empresa para fornecimento do serviço de formação. Outro objetivo que se destaca é o de trabalhar a realidade do educando, resgatando e fortalecendo a identidade camponesa. O trabalho educativo tem como ponto de partida a realidade camponesa, da luta, do Movimento etc.

A contratação de uma empresa para a oferta de formação continuada especializada demanda um parêntese na discussão, pois, embora aparente uma contradição, essa ação configura-se como uma vitória da luta da escola.

É prática comum no estado do Paraná e em seus municípios — bem como em outros estados e municípios brasileiros — a contratação de empresas e/ou consultores educacionais para ofertar formação continuada, nos termos do parágrafo 1º do artigo 62 da LDBEN (Brasil, 1996). Contudo, essa prática transforma a formação em uma mercadoria. Nessa concepção mercadológica, o Estado delega ao capital a formação de seus professores, ou seja, “compra” as concepções que serão inseridas no trabalho pedagógico, as suas teorias, políticas e ideologias.

Não podemos ser ingênuos ao imaginar que a formação será entregue à iniciativa privada sem algum benefício — além do financeiro — para o sistema em vigor. Os princípios neoliberais já predominam no Estado e, em muitos aspectos, na educação pública, influenciada pelo empresariado. Ao transferir a formação continuada de professores para a iniciativa privada, o Estado facilita o avanço do projeto educacional capitalista, descaracterizando as redes públicas e padronizando a educação. Ainda que existam resistências, a ideologia neoliberal permeia amplamente a organização da educação estatal.

Em resistência a essa lógica, a ECM Chico Mendes identificou a possibilidade de assegurar a formação continuada fundamentada nos preceitos da Educação do Campo e do Movimento a partir da história e da luta de classes, ou seja, das próprias concepções

da escola. A contradição está no modo como isso foi feito. Segundo a Diretora (2023), ex-professoras e amigos da escola criaram empresas e participaram da licitação, oferecendo o menor lance e garantindo que o viés político dessa formação estivesse alinhado aos princípios do Movimento.

Assim, a empresa vencedora obteve, inicialmente, financiamento para 12 meses de formação continuada, contratando uma ex-professora e uma ex-diretora da ECM Chico Mendes, que também é pesquisadora na área de Educação do Campo e Movimentos Sociais. Esse foi o meio encontrado para, dentro do sistema, alcançar um dos objetivos da escola: a formação continuada de seus professores.

Com certeza foi uma estratégia arriscada, pois outras empresas não alinhadas ao projeto poderiam ter vencido o pregão e ofertado uma formação continuada desvinculada dos princípios e da ideologia da escola, mas ela só foi possível graças à luta e ao convencimento junto à municipalidade sobre a importância de realizar um processo licitatório específico para a ECM Chico Mendes, separado do restante da rede, considerando suas particularidades. O edital que regulamentou o processo incluiu itens específicos relacionados ao trabalho com a Educação do Campo.

Concluído esse parêntese, outra meta descrita no Projeto Político-Pedagógico é o de “ampliar a discussão do PPP da escola com os pais e educadores, em momentos de qualidade de discussão e formação”. O objetivo de “conscientizar toda a comunidade escolar dos problemas ambientais e, como cidadãos, membros da agricultura familiar, urgentemente promover ações de modo a construir uma justa relação” (ECMCM, 2022, p. 20), além do foco na manutenção da vida pela preservação da natureza e da produção de alimentos, define a escola como um espaço comprometido com a ação, com a mudança e com a tomada de decisão. Somando-se a isso, há o propósito de “desenvolver ações de capacitação e experimentação prática em Agroecologia, com educadores, pais e educandos”.

Ainda estão descritos os objetivos de “educar para a cooperação”, demonstrando o cuidado com a vida coletiva, com o bem comum e o respeito mútuo, a fim de “promover a participação da comunidade” (ECMCM, 2022, p. 20). Tendo em vista ser uma ferramenta de gestão democrática, nas escolas do MST essa participação é levada a sério, com espaços de escuta e decisão coletiva.

A Escola Camponesa Municipal Chico Mendes – Educação Infantil e Ensino Fundamental procuram unir os esforços entre a comunidade, mostrando a importância da participação da comunidade na escola, de

forma que o conhecimento adquirido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo, no qual a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tenha como objetivo situar as pessoas como agentes formadores de uma nova sociedade com novos valores (ECMCM, 2022, p. 28-29).

A escola conta com, além das salas de aula, uma biblioteca, sala multiúso ou de uso coletivo, sala de recursos e classe especial (para atendimento especializado), sala de professores/coordenação pedagógica, sala da direção, secretaria, copa, cozinha, refeitório, conjunto de banheiros para alunos e banheiro para funcionárias. Além disso, são compartilhadas áreas com o Colégio Estadual do Campo Centrão, como quadra, barracão, um pátio coberto e a agrofloresta. A escola também é, como apontamos, um espaço importante para a comunidade, sendo utilizada para reuniões e outras ações.

Na imagem 6 é possível observar alguns desses espaços: à direita, a quadra, o barracão à esquerda dela, mais ao fundo, ao centro, o Colégio Centrão, com fachada azul e branca, e, ao lado, mais à esquerda, a Chico Mendes.

Imagem 6 – Espaços da ECM Chico Mendes



Fonte: acervo do pesquisador (2023).

As imagens 7 e 8 mostram a agrofloresta, localizada na parte de trás da escola, e a horta, respectivamente. Esses espaços são muito importantes para o desenvolvimento de experiências e aulas em contato com a natureza. Durante nossa visita, observamos que esses locais são com frequência utilizados para atividades escolares, incluindo as práticas agroecológicas específicas desenvolvidas pela escola.

Imagem 7 – Agrofloresta



Fonte: acervo do pesquisador (2023).

A horta, no momento da visita, aparentava necessitar de mais cuidados, porém os professores e gestores da escola informaram que havia uma pessoa auxiliando na limpeza do local, desempenhando uma função semelhante à de zelador. Infelizmente, a prefeitura não manteve esse posto de trabalho, o que gerou dificuldades na manutenção de alguns detalhes, como o corte do mato ao redor da horta. Assim, essa responsabilidade passou a ser dos professores e alunos, que têm trabalhado no espaço de acordo com suas possibilidades e limitações.

Imagem 8 – Horta



Fonte: acervo do pesquisador (2023).

Ao conhecer as instalações da escola, em particular as salas de aula, observamos que estas têm uma boa estrutura, com mesas e cadeiras adequadas à idade das crianças pré-escolares, alguns brinquedos disponíveis, exposição de trabalhos das próprias crianças, aparelho de televisão, acesso à internet, livros infantis, materiais impressos, banners, ventiladores, lousa e recursos pedagógicos consumíveis em geral. No entanto, chama a atenção a presença de salas com paredes de madeira e uma sala de apoio e atividades. Durante a visita, que ocorreu em período de calor intenso, notamos que as salas não eram muito arejadas e o calor era constante e elevado.

Com a inauguração do novo prédio em outubro de 2023, após mais de 10 anos desde o início da construção, acreditamos que esses problemas relacionados ao calor possam ter sido amenizados. As imagens 9 e 10 mostram a estrutura do novo prédio, localizado aproximadamente 100 metros da escola atual.

Imagem 9 – Prédio novo



Fonte: acervo do pesquisador (2023).

Imagem 10 – Prédio novo - lateral



Fonte: acervo do pesquisador (2023).

De acordo com a direção da escola, cerca de 90% dos alunos são de assentamentos, enquanto os outros 10% estão distribuídos entre fazendas, portos, ilhéus e comunidades ribeirinhas, todos pertencentes a comunidades camponesas. Segundo a diretora (2023), "cem por cento deles utilizam o transporte. São cinco ônibus que circulam tanto nos portos, nos assentamentos, na área de acampamento e nas fazendas".

Imagem 11 – Experiência de desenho de memória: desenhando a escola



Fonte: acervo do pesquisador (2023).

Na experiência proposta pela Professora B, a turma foi convidada a desenhar a escola. Os desenhos demonstram aspectos interessantes: quase todos focaram no prédio escolar, frequentemente ilustrado com cores vivas e alegres, incluindo belas paisagens, árvores, pessoas, mesas, cadeiras, números, letras e até corações. Em alguns desenhos, também foi representado o ônibus.

O transporte escolar é provido pela frota municipal,¹⁹ e chama a atenção o fato de que quase toda a comunidade escolar utiliza esse serviço, incluindo funcionários e professores. Em nossa visita, também utilizamos o transporte para ir e voltar à escola; os dias estavam muito quentes, o que tornou a viagem um tanto desafiadora. As estradas não possuem as melhores condições, mas também não são ruins; há trechos com pequenas pedras soltas, que podem causar ferimentos às pessoas que circulam na estrada e danos aos veículos. Além disso, notamos a presença de água nas proximidades, que, em períodos de chuvas intensas, podem dificultar o trajeto.

¹⁹ O Ministério da Educação por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) mantém dois programas de apoio ao transporte escolar para alunos da educação básica que residem na zona rural, o Caminho da Escola de 2007 e o PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar, de 2004, ambos criados durante os primeiros governos Lula.

Uma situação que chamou a nossa atenção foi, no primeiro dia da visita, ao nos deslocarmos para a escola, observarmos um carro capotado ao lado da estrada. O motorista do ônibus e a comunidade relataram que, principalmente em trechos retos da estrada principal, muitos carros passam em alta velocidade, o que pode resultar em acidentes graves como o que presenciamos. Ademais, no mesmo dia, um dos pneus do ônibus estourou durante o percurso. Apesar do susto com o alto barulho da explosão, a viagem continuou sem pânico maior, indicando que tal situação aparentemente não é incomum.

A qualidade dos ônibus, por sua vez, não é ruim, mas alguns não possuem cintos de segurança ajustados em todas as poltronas, embora o uso do cinto seja pouco comum entre os passageiros. O motorista Rafael, conhecido carinhosamente como "Faé" pelas crianças, parece ser muito querido. Enquanto as crianças muitas vezes não cumprimentavam outras crianças e adultos, faziam questão de cumprimentá-lo tanto na ida quanto no retorno. Notamos que ele se dirigia às crianças de forma afetuosa.

A maior dificuldade durante o transporte foi suportar o calor, a tremulação do ônibus e a poeira que, às vezes, invadia o veículo. O trajeto da linha que utilizamos partindo da cidade levou cerca de quarenta minutos. Segundo a diretora da escola, a linha que passa próximo às comunidades ribeirinhas nos portos pode levar quase duas horas.

3.2 Em disputa: percurso histórico da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes

A Escola Camponesa Municipal Chico Mendes é fruto da luta pela reforma agrária do Assentamento Pontal do Tigre em Querência do Norte/PR, bem como de outros assentamentos em seu entorno, desde 1988, somando-se a outras diversas lutas no Paraná e no Brasil, que levaram a mobilização do MST e do povo trabalhador do campo a buscar escola.

A criação da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes – Ensino Fundamental deu-se devido à apropriação da fazenda Pontal do Tigre por integrantes do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), por volta de 1988, sendo que estes educandos eram atendidos em pequenas escolas de madeira, com as mínimas condições de funcionamento e devido ao crescente número de educandos fez-se necessário a construção de uma escola de boa qualidade (ECMCM, 2022, p. 9).

A ECM Chico Mendes passou a ocupar algumas salas do Colégio Estadual do Campo Centrão, mantida pela Prefeitura Municipal de Querência do Norte. "Hoje, portanto, a escola encontra-se ampliada com biblioteca, mais sete salas de aula, sendo 4 provisórias de uso coletivo nas atividades extraescolares, e um barracão doado pela própria comunidade para uso artístico e eventos [...]" (ECMCM, 2022, p. 9).

É evidente a presença da comunidade. Durante os dias de pesquisa, ocorreram reuniões de pais com algumas turmas e pessoas da comunidade foram vistas na entrada e saída da escola, bem como sentadas nos bancos do local. Presenciamos também uma das lideranças da comunidade buscando ajuda na escola, com a coordenadora e diretora, para resolver uma questão burocrática relacionada ao escoamento de sua produção, exigindo certo domínio de tecnologia.

Uma outra questão que chama a atenção é que não existem cercas ou muros nesses espaços. Foi-nos relatado pela equipe escolar que o ambiente é seguro, tranquilo e que nunca tiveram problemas de roubos, furtos ou coisas do tipo. Acreditamos que essa maior abertura, participação e reconhecimento do espaço como sendo da comunidade são fatores decisivos para o zelo com a escola e seu patrimônio.

Também foi comunicado que alguns membros da equipe escolar passaram recentemente por formação junto à força policial estadual, com a finalidade de coibir e planejar ações em possíveis situações de perigo, tendo em vista a onda de ataques a escolas ocorrida em abril de 2023 e noticiada pela mídia. Esses ataques remetem ao histórico de atentados contra escolas e instituições, desde o Massacre de Columbine no estado do Colorado, nos Estados Unidos, em abril de 1999. Diversas redes, em suas prefeituras e estados, realizaram atividades no sentido de prevenção e formação sobre o tema.

Quanto ao nome da escola, este foi escolhido pela comunidade e tem grande representatividade.

Esta denominação ‘Chico Mendes’ se deu em homenagem ao cidadão, Francisco Alves Mendes, líder seringueiro, sindicalista e ecologista. Nasceu em 1944, ficou conhecido pelas denúncias que fez contra a destruição da Amazônia. E teve seu nome escolhido para dar nome a esta escola, pela comunidade local, por partilhar de sua ideologia, sendo uma comunidade exclusivamente camponesa e por defenderem o direito à terra e à natureza. A comunidade se identifica com este grande herói que para eles é um mártir de grande honra e luta camponesa (ECMCM, 2022, p. 9).

Após esta breve introdução sobre a ECM Chico Mendes, descrevemos agora o histórico da conquista da escola feita pelo povo que lutava e luta desde a ocupação das terras da Fazenda Pontal do Tigre por integrantes do MST, em 1988. Para essas comunidades e para o Movimento, a escola sempre foi uma prioridade.

A escola, assim como era as nossas casas, era de lona, e começamos também o processo de alfabetização. Quando foi em 1989, um ano depois, a prefeitura acolheu essas escolas. As escolas passaram a ser escolas municipais em 1994, durante esse período eram escolas de emergência, né? Hoje a escola itinerante... Naquele tempo nós tivemos esse período de escolas de emergência. Da escola de emergência conseguiu-se dar suporte, né? A gente conseguiu assim, dar suporte, conseguiu assim, garantir que o acampamento tivesse escola (Professora Formadora, 2023).

De acordo com a Professora Formadora (2023), a atual organização da ECM Chico Mendes é fruto da reunião das comunidades que compunham os vários grupos das áreas ocupadas, ou seja, dos acampamentos na fazenda Pontal do Tigre, na cidade de Querência do Norte/PR. No início da ocupação, os diferentes grupos foram organizando suas escolas, as chamadas escolas de emergência, geralmente de maneira improvisada, embaixo de caixas d'água, em meio a lonas ou mesmo embaixo de árvores, como se pode perceber no relato da Professora A (2023).

Na área que a gente estava acampado tinha uma caixa d'água. Embaixo dessa caixa d'água que a gente fez a escola. Era uma caixa d'água de fazenda grande, né? Então, a caixa d'água era uma estrutura de concreto e os pilares dela eram bem altos. A caixa era enorme em cima, embaixo ficava um espaço vago, ali aí foi envolto com uma lona, ali em volta, e colocamos, nós mesmos ali, no acampamento o pessoal fez uns bancos de madeira e ali se tornava a escola. Porque, qual que é a preocupação quando a gente ocupa uma área? A primeira preocupação é a escola (Professora A, 2023).

Podemos perceber que a existência da escola é premência da comunidade desde o início do assentamento, pensando na educação e, também, na formação política.

O grupo de Castro foi fundador da antiga escola Chico Mendes. O processo histórico e político da criação da ECM Chico Mendes revela que, da insistência da luta por escola pública no campo para as populações dos acampamentos e assentamentos da região, houve a conquista da escola. Nesse processo, a comunidade optou pela centralização em torno de uma escola pública com mais estrutura em vez de por várias pequenas escolas (como o modelo que vinha acontecendo, das escolas de emergência).

A Professora Formadora, que vivenciou o processo de criação da ECM Chico Mendes e é nossa principal interlocutora na compreensão desse processo, informa sobre os diferentes grupos de acampados e suas escolas.

Cada comunidade tinha sua escola, né? Então, do Grupo de Reserva a escola era chamada Margarida Alves. Daí, no grupo de Capanema, era Getúlio Vargas. Grupo de Capanema é um grupo de pessoas que foram trazidas por um deputado chamado Caíto Quintana. Então, assim, foi um grupo que quando chegou aqui, ele teve vários problemas no início com o MST, até que eles compreenderam como que era a organização, logo aderiram, né? Daí, o grupo de Amaporã, que era a escola de Nossa Senhora do Carmo. É bem interessante a história deles, porque é uma ocupação de terra de 40 famílias. Essas 40 famílias ocuparam uma área ali perto de Paranavaí e nessa área aqui, bem próximo, era perto de Paranavaí, eles ficaram perto da rodovia, da BR, né? E eles foram assistidos pelos padres Carmelitas. Então os padres faziam um trabalho de base muito grande, né? Nas comunidades, nos acampamentos, tinha muito essa participação da igreja e pelo fato dos carmelitas estarem o tempo todo presente na luta, o nome da escola, escola Monte Carlo. E a escola do grupo de Castro era a escola Chico Mendes (Professora Formadora, 2023).

Os grupos que formaram os assentamentos e acampamentos atendidos pela escola desde o princípio das ocupações têm características diversas: fluxo migratório, grupos que inicialmente não se vinculavam ao Movimento, famílias reassentadas, famílias ribeirinhas etc. As professoras entrevistadas afirmam que essa característica da comunidade permanece e que existem momentos de interação e celebração entre os assentamentos e acampamentos atuais, nos quais diferentes influências culturais se encontram. Por exemplo:

O grupo de Castro era um grupo de pessoas, de famílias ribeirinhas, reassentados. Por que reassentados? Porque eles haviam sido assentados em um assentamento em Castro-PR, mas as terras eram inviáveis para reforma agrária, não conseguia ter plantio, não conseguia sobreviver. Daí parte das famílias vieram para cá, um grupo de 40 famílias e essas famílias, eram ribeirinhas e ilhéus, a maioria era dona de ilha. Com a construção da mega usina hidrelétrica [Itaipu] em 1979, desabrigou 3000 famílias. Entre essas 3000 famílias, essas famílias também estavam. Como foi um grupo de famílias que não recebeu nenhum tipo de indenização, nem pela Eletrosul, nem pela Copel, nem por nenhuma outra entidade, essas famílias ficaram desassistidas e por isso procuraram o Movimento. [...] Então, o grupo de Castro é o grupo que representa essas famílias e a escola Chico Mendes era o nome dessa escola (Professora formadora, 2023).

Devido à localização e à existência da escola estadual que cedeu prédio para o funcionamento, a escola do grupo de Castro se tornou a Escola Rural Municipal Chico Mendes, centralizando, naquele momento, o atendimento das crianças do Ensino Fundamental sob uma mesma escola.

A disputa por um espaço de ensino já acontecia desde 1990, com a escola de emergência autorizada a funcionar sob a denominação de Escola Rural Municipal de Emergência II-Castro (ECMCM, 2022). Posteriormente, passou a se chamar Escola Rural Municipal Chico Mendes pelo decreto municipal n. 4139 de 17 de novembro de 1993, tendo como mantenedora a Prefeitura Municipal de Querência do Norte e funcionando em prédio cedido pelo estado. Esse movimento foi considerado uma grande conquista da comunidade. Somente em 2010, com a pressão exercida pela direção e comunidade da escola, ocorreu a alteração da denominação para Escola Camponesa Municipal Chico Mendes – Educação Infantil e Ensino Fundamental, por meio do decreto municipal n. 6787 de 20 de abril de 2010.

As escolas de emergência marcam o início do que se chama no Movimento de escola itinerante, ou seja, aquela que acompanha os sujeitos em luta. Quando regulamentadas, em geral são nucleadas, tendo uma escola como referência e vinculadas à rede estadual.

O processo de ampliação da municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na década de 1990, foi um fator importante e um marco político interessante, e, ainda em 1994, muitas prefeituras, sobretudo as de municípios pequenos, não tinham rede escolar própria, vinculando-se às redes estaduais²⁰.

No caso da ECM Chico Mendes, o controle da escola foi marcado pela disputa política e ideológica. Naqueles anos, nos acampamentos e assentamentos, houve a chegada de muitas famílias, e existia um interesse político em angariar votos nas eleições municipais e manter o poder político. A preocupação era que o poder municipal pudesse ser enfraquecido devido aos votos dos Sem Terra. Além disso, o Movimento poderia crescer e, inclusive, ter candidatos próprios ou simpatizantes. Portanto, a escola municipal seria uma aliada no controle político e ideológico.

[...] era um acampamento muito grande, tinha muitos votos. É um acampamento que chegou em 1988 e ficou, então a prefeitura tinha

²⁰ Tal situação, da municipalização dos anos iniciais, ganha força e corpo, sobretudo a partir da instituição do FUNDEF como política de financiamento do Ensino Fundamental, entre os anos de 1997 e 2006, quando vigorou, caracterizando-se como um indutor da municipalização (Torres; Pissaia, 2012; Calegari, 2007).

intenções. Eles tinham uma preocupação política. Como o município era muito pequeno, então assim, a chegada nossa criou um grande impacto no município (Professora Formadora, 2023).

Segundo a Professora Formadora (2023), em 1989, a prefeitura de Querência do Norte acolheu as escolas de emergência — as chamadas escolas itinerantes. Devido à quantidade de pessoas e à demanda por escola, a prefeitura atuou no sentido de prover alguns móveis, materiais e até professores, embora a escola municipal só tenha sido criada em 1994.

Foi um processo bastante difícil, até mesmo porque [há] essa concepção de ver o sujeito do campo como rude, como jeca tatu, né? Como aquele sujeito que qualquer coisa serve, e, com as escolas do campo, era uma prática do município. Quando recebia mobília, comprava o material, uma mobília diferente, só mandava para as escolas do acampamento sobras e pedaços, não via nada inteiro e também não tinha uma preocupação com a escola (Professora Formadora, 2023).

A Professora Formadora (2023) relata que, mesmo antes da efetiva municipalização e da criação da ECM Chico Mendes, ainda em 1990, as disputas pela educação e pela escola foram marcadas, inclusive, pelo provimento dos professores, materiais e manutenção do prédio escolar. Além disso, em descompasso, o pano de fundo era a preocupação política e ideológica, seja com a quantidade de votos que os acampamentos e assentamentos representavam seja com a educação ofertada, que destoava daquilo que era regra no estado, partindo de outros princípios e ideais.

O próprio Movimento havia orientado, segundo a Professora Formadora (2023), que as assentadas e acampadas que quisessem continuar atuando na educação deveriam estudar e buscar a formação adequada, tendo em vista que, devido ao caráter de emergência, muitas jovens, mesmo sem qualquer formação, foram convidadas a atuar, principalmente na alfabetização das comunidades.

Quando a prefeitura acolheu [as escolas de emergência], em 1989, começou uma grande disputa. Por quê? Porque a prefeitura começou a disputar as escolas e a prefeitura não queria que ficasse nenhuma professora que fosse do MST. Não concordava com a nossa metodologia, até mesmo porque a gente trabalhava com a metodologia freireana e a prefeitura não concordava com isso. Em 1991, a prefeitura mandou as professoras embora e colocou professoras do município, não aceitou mais que essas professoras continuassem. Posteriormente, essas professoras fizeram o concurso e retornaram, mas a prefeitura demitiu todas essas professoras porque não servia para o município (Professora Formadora, 2023).

Em 1990, com o processo de autorização das escolas, uma das primeiras ações por parte da prefeitura foi a retirada das professoras que eram do Movimento, substituindo-as por professoras da rede municipal, na maioria das vezes sem qualquer vínculo ou comprometimento com a metodologia e com o MST. Mesmo com os embates burocráticos, muitas professoras do Movimento começaram a se integrar na rede e a trabalhar nas escolas do campo. Nossa interlocutora revela que, nesse momento, a perseguição política se intensificou com demissões.

Quando foi em 1991, a prefeitura então fez esse limpa, né? Mandou as professoras do MST embora, as professoras que eram do acampamento e colocou professoras que eram da cidade que era da rede municipal. Só que as professoras que eram da rede municipal, embora tendo formação, tiveram uma dificuldade grande para compreender a metodologia que era usada e aconteceu vários problemas, né? Embates, né? Porque o sujeito, o educando, tinha uma forma de ensinar e aprender, e o professor e a metodologia freiriana, você parte muito do diálogo, muito da experiência do sujeito, desse respeito com as vivências e num acampamento, você aprende muito. Até mesmo que se estivesse num currículo como hoje tem, mesmo tendo um currículo constituído, né? (Professora Formadora, 2023).

Como exposto, uma grande dificuldade das professoras foi conseguir utilizar uma metodologia que parte da realidade e das vivências dos sujeitos, elevando o conhecimento pré-existente, metodologia orientada pelo MST.

Mesmo com o embate do provimento de professores, a disputa pela gestão e organização da escola, bem como a disputa política e ideológica intensas, o Movimento não abria mão de suas formas metodológicas, organizacionais e curriculares, ou seja, de sua pedagogia e da sua escola.

Não aceitando a repressão municipal, o MST passou a se mobilizar e continuou lutando pelo reconhecimento e pela criação da escola municipal, bem como pela gestão dessa escola, isto é, pelo direito de desenvolver um projeto educativo voltado para o povo do campo. "Começaram então a realizar várias manifestações, não apenas no âmbito da prefeitura, mas também ocupações na sede do Incra, e, principalmente, tiveram uma grande negociação com a Fundepar²¹" (Professora Formadora, 2023).

Naquele tempo era Fundepar que representava, eles faziam essa negociação. A Fundepar era o que respondia pela educação, né? Como se fosse a SEED/PR [Secretaria Estadual de Educação do Paraná]. E nessas negociações que a gente foi na Fundepar, ele sempre colocava

²¹ Fundepar - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional.

assim, que não tinha possibilidade de construir uma escola, porque que era uma área de ocupação. Então, assim é começado as negociações. Daí nesse período, foi feito um trabalho muito grande (Professora Formadora, 2023).

O trabalho realizado, segundo a Professora Formadora (2023), consistiu em levantar dados sobre a população que vivia em áreas rurais no estado do Paraná: o número de ocupações, acampamentos e assentamentos; a presença ou ausência de escolas nesses locais; a demanda escolar considerando a população de crianças e adolescentes; entre outros aspectos do atendimento escolar para essa população em nível estadual.

Foi somente com todo esse trabalho, militância e luta constante que a ECM Chico Mendes foi oficialmente criada nos moldes atuais. A centralização da escola foi uma escolha política do coletivo com orientação do MST, visando torná-la uma escola com maior qualidade e fortalecida comunitária e politicamente. A escola centralizada fortaleceu também a comunidade junto ao Colégio Centrão, tornando-se um espaço de referência para as famílias, ainda amplamente utilizado nos momentos de reunião da coletividade.

Como as escolas eram escolas isoladas, longe uma da outra. Como a gente estava vivendo esse impasse no município, né? Porque o município estava fazendo uma política, estava demarcando espaço dentro do acampamento e, pela própria necessidade de ter uma escola de qualidade, então a gente se juntou numa grande assembleia com todos os grupos e decidiu, então, que faria a construção de uma escola centralizada e essa escola foi nucleada aqui. Então a gente é contra, a gente fala centralizada, não fala nem nucleada, porque a gente sabe o quanto que a nucleação é complicado. Então foi construída essa escola e para cá veio todas as famílias. Como a escola Chico Mendes já era aqui, naquele espaço ali da escola nova, então a comunidade decidiu que ficaria o nome Chico Mendes, até mesmo por conta da representatividade que Chico Mendes tem na história do Brasil (Professora Formadora, 2023).

Mesmo no período anterior à conquista da ECM Chico Mendes, em meio a tantas dificuldades, carências e temores típicos de um acampamento, a máxima defendida pelo MST (2004) de que a escola deve existir conforme suas possibilidades, mas marcando seu papel político e ideológico, delineia o desenvolvimento de uma escola diferente. A escola é por excelência um espaço de humanização, desenvolvimento, aprendizagem e formação política. Nesse sentido, torna-se aliada cotidiana na luta pela reforma agrária. A conquista da ECM Chico Mendes é um marco para as comunidades dos acampamentos e assentamentos de Querência do Norte.

A luta do Movimento pela efetivação de um projeto de educação infantil no campo é pulsante, vivo e de suma importância. No entanto, garantir a implementação de propostas que considerem as especificidades da vida e cultura no campo é um desafio ampliado quando se trata de uma educação que busca transcender a concepção hegemônica, questionando as formas capitalistas, como as propostas pelo MST.

Um ponto de conflito destacado na fala da Professora Formadora (2023) sobre a questão política e ideológica é que, na disputa pelo controle da gestão da escola, o município ou o Estado muitas vezes adota uma concepção que vê o campo e a vida no campo como indicativos de atraso. Essa concepção aumenta a visibilidade do agronegócio, considerado como modelo avançado em detrimento a outros, rotulados como antiquados.

[...] 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).

A concepção urbanocêntrica reforça e propaga a ideia de que o campo não é um bom local para se viver, que é um local de falta, atrasado, com pessoas simples, pobres e burras. Além disso, as perseguições e os preconceitos sofridos pelas crianças nas escolas afastadas dos assentamentos e dos acampamentos deixam-nas em uma situação de conflito com sua identidade. O MST (2014, p. 129) percebe que, nos embates colocados nas escolas, as “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”.

O sentimento de orgulho e satisfação em morar e viver no campo foi verificado em diversas falas das crianças durante o momento da roda de conversa. Porém, é grande a investida do capital pautado em seu projeto para a infância, que visa assegurar sua reprodução. Exemplo dessa disputa é o recente e sistemático fechamento de escolas do campo, a falta de professores e materiais e o não desenvolvimento da modalidade de Educação do Campo nas escolas.

3.3 Características organizacionais e conceituais

As concepções e a forma de organização da ECM Chico Mendes agregam algumas características que acabam por se diferenciar da grande maioria das escolas públicas brasileiras. Nesta seção, buscaremos evidenciar essas características.

Quanto à forma de organização da ECM Chico Mendes, por guardar especificidades, há a corroboração com o que prescreve Pistrak (2011, p. 21), quando o autor afirma que

Não podemos aplicar as mesmas regras a todas as condições escolares: seria um comportamento contrário à própria essência da nossa escola. Mas, se isso é verdade, é evidente que um bom método para uma escola seria, talvez, mau para uma outra: é preciso, portanto, desenvolver no professor, a todo custo, a aptidão para a criatividade pedagógica; senão, será impossível criar a nova escola.

Considerando que a educação estatal colabora com a manutenção do status social, porém carrega a eminente contradição de ser um importante fator para a construção de uma nova sociedade, a ECM Chico Mendes, em meio aos limites impostos pelo Estado e aos anseios da comunidade e do MST, constrói sua identidade educativa.

A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas essas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola: as classes dirigentes não passavam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando a maioria aos seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação. [...] Desenvolver a educação das massas, condição da consolidação das conquistas e das realizações revolucionárias, significa fazê-las compreender seus interesses de classe, as questões vitais e urgentes que derivam da luta de classes, significa dar-lhe uma consciência mais clara e mais exata dos objetivos sociais da classe vitoriosa (Pistrak, 2011, p. 23-24).

O desafio enfrentado pela ECM Chico Mendes e pelo MST tem sido, exatamente, o de desenvolver uma educação de massas, ampla, histórica, que carrega a luta como marca, que tem como princípios a história, a coletivização, a democracia e a participação, a justiça, o trabalho, entre outros, partindo do campo como local de desenvolvimento da vida e evidenciando sua potencialidade em colaborar com a mudança social.

Dadas as possibilidades e contradições entre escola, MST e Estado, a ECM Chico Mendes constrói e organiza sua proposta pedagógica. Dentre essas contradições,

percebemos questões de organização, como a necessidade de utilizar o currículo nacional e estadual, embora lutem por uma metodologia diferente. Destacamos algumas concepções presentes no Projeto Político Pedagógico da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes.

Em se tratando de uma escola pública brasileira, a ECM Chico Mendes é obrigada a seguir o currículo nacional e o currículo do estado a que se vincula ou, por ser municipal, ao currículo do município, se houver. O PPP retoma parâmetros legais da organização escolar, dentre eles o currículo. Segundo as gestoras da escola, são utilizados nos planejamentos o Referencial Curricular do Paraná e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Contudo, a escola organiza seu trabalho por uma metodologia que não é a orientada pela prefeitura ou pelo estado. Sua opção metodológica é referenciada em Paulo Freire, com o trabalho por temas geradores e, no campo das disciplinas, ou melhor, nos componentes dos diferentes campos de experiência, trabalham-se alguns conteúdos e disciplinas específicos voltados à educação do campo.

O PPP destaca a importância de aproximar escola e comunidade e, dessa forma, tornar os conteúdos mais próximos da realidade dos alunos. Portanto “[...] não há conteúdos significativos ‘em si’, mas sim quando estão relacionados às necessidades do sujeito e coletividade da sala de aula, bem como à forma que serão trabalhados para que possam vir a ter sentido ao sujeito do conhecimento” (ECMCM, 2022, p. 17). O processo de democratização do conhecimento exige da escola essa postura de aproximar a realidade e partir dela.

Algumas práticas da ECM Chico Mendes enquanto escola do campo que reconhece seus sujeitos e modos de vida esclarecem o cuidado com a terra e com o meio ambiente. Essas práticas e modo de vida favorecem o desenvolvimento das crianças, pois identificam, validam e ampliam a relação delas com a natureza.

Cabe à escola, portanto, garantir um planejamento pedagógico adequado e um contexto favorável à aprendizagem dos conteúdos de educação ambiental, criando situações exemplares para seus educandos e para a comunidade. É esse um dos principais desafios: *desenvolver, sob todos os aspectos, uma prática coerente com o que se pretende transmitir aos educandos* (ECMCM, 2022, p. 58, grifos nossos).

A escola busca desenvolver sua proposta educativa partindo dos próprios princípios de cuidado e respeito ao meio ambiente, a uma forma de produção e consumo

sustentável, com práticas agroecológicas. Inclusive há uma disciplina específica no seu currículo com essa denominação.

São objetivos da disciplina de práticas agroecológicas, dentre outras coisas:

Levar ao conhecimento de toda comunidade escolar as várias formas alternativas e naturais de práticas agroecológicas, melhorando a relação do ser humano com a natureza e a terra;
Conscientizar sobre a presença e o papel da humanidade, quando a sua responsabilidade em relação à solução dos problemas ambientais;
Possibilitar a aquisição de valores sociais, fortes vínculos afetivos para com o ambiente e motivação para participar ativamente na sua proteção e melhoria [...] (ECMCM, 2022, p. 429).

As crianças Sem Terrinha da ECM Chico Mendes têm acesso a essas práticas pautadas pelos princípios citados e, ao viver na terra, têm uma vantagem natural às crianças da cidade, que é o contato direto e frequente com a natureza, diferentemente de muitas infâncias que estão sendo marcadas pelo que vem se chamado de Transtorno do Déficit de Natureza (TDN)²².

Além disso, a escola compreende que os fatores educativos são múltiplos e não se resumem à sala de aula. “A educação não se dá apenas na sala de aula, nem através de conteúdos vinculados. As estruturas, as formas de organização, os relacionamentos também são fatores educativos” (ECMCM, 2022, p. 17). Por isso, a organização da escola, seu posicionamento político, o vínculo com a terra e com o movimento social, o vínculo com a natureza, o trabalho e a participação democrática, por exemplo, são fatores educativos.

Na ECM Chico Mendes (2022) existe a intenção de que aquilo que se estabelece no currículo se desenvolva aproximando a realidade das crianças, com experiências práticas de suas vivências.

O currículo é um conjunto de práticas que são desenvolvidas de forma planejada pelo coletivo da escola. Na nossa proposta, queremos romper com a educação tradicional que organiza o currículo em torno de conteúdos retirados dos livros. Conteúdos que são despejados na cabeça das crianças, sem preocupação com alguma relação entre estes conteúdos e a realidade (ECMCM, 2022, p. 40).

²² Termo cunhado pelo jornalista norte-americano Richard Louv em seu livro *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*, publicado em 2005, nos Estados Unidos. Louv utiliza o conceito para destacar os efeitos da diminuição das experiências lúdicas ao ar livre e suas implicações para o desenvolvimento humano e a preservação ambiental.

Para a escola é fundamental que o educando perceba que os conteúdos de sua aprendizagem tenham sentido prático na vida no assentamento. Partindo de sua realidade, ele poderá avançar para conhecimentos da realidade mais distante (ECMCM, 2022).

Todavia, a proposta da ECM Chico Mendes esbarra em limites e contradições. Por ser escola pública mantida pelo Estado, ela presta contas e segue as normas gerais do ensino nacional, como qualquer outra escola. A diferença está justamente em suas especificidades, como a visão de currículo e organização escolar.

Para todos os efeitos, assim como as demais instituições escolares do país, a ECM Chico Mendes se submete ao currículo nacional e suas diretrizes.

Na educação infantil, a gente trabalha com os Campos de experiências, que é a partir do referencial, né, da BNCC. Aí tem o referencial curricular do Paraná. Aí a gente segue os campos de experiências que tem lá. O professor regente trabalha três campos de experiência e o professor da área aberta trabalha dois campos de experiência (Coordenadora, 2023).

Devido à forma de organização da carga horária de contrato dos professores na prefeitura de Querência do Norte, de 20 horas, as turmas acabam tendo uma professora regente e uma ou duas professoras do que recebe o nome de “área aberta”.

O professor fica na sala 14 horas e 6 de planejamento, que daí ao todo fecha um período de 20h. Aí nessas 14 é dividido, né? As disciplinas dele e nas outras 6 horas que o professor daria aberta. Esse ano a gente teve uma mudança, né? Que antes era essa área aberta: arte, ciências e educação física. E agora, devido [a] umas mudanças que a gente teve que fazer, ficou práticas agroecológicas, educação física e a História. Práticas agroecológicas é uma disciplina que só tem aqui (Coordenadora, 2023).

É comum no estado do Paraná esse tipo de organização com professores de algumas áreas específicas e contratos de carga horária reduzida, assim como o fato de muitas professoras acumularem cargos.

O que chama atenção sobre os componentes da área aberta, trabalhada especificamente com outras docentes, é a presença da disciplina de práticas agroecológicas, já mencionada. Segundo as gestoras, ela foi fruto de luta e da posição da escola em afirmar sua especificidade, assim, por meio de pressão, apoiada no princípio da gestão democrática, a escola conseguiu efetivar a criação e inclusão curricular dessa disciplina específica.

A prática acima está alinhada ao que afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em seu parágrafo 3º, do artigo 8º (Brasil, 2009), sobre a proposta pedagógica:

§ 3º - 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.

O movimento de trabalho com componentes e disciplinas específicas deveria ser muito mais fluido, considerando que a legislação nacional prevê que o currículo se dará por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada (Brasil, 1996). A atual Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) se ocupa em fornecer os elementos que formam a parte comum, enquanto as localidades devem se encarregar de definir a parte diversificada levando em conta a cultura e os aspectos regionais e locais. Ainda, por se tratar da modalidade de Educação do Campo, tem-se como princípio, segundo sua política, no inciso IV do artigo 2º, a

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (Brasil, 2010).

Partindo da própria comunidade, estabeleceu-se a necessidade de criar essa disciplina de práticas agroecológicas, pois “diante da pesquisa participante, com os temas geradores, a maior necessidade dos pais é eles terem essa vivência que ele já tem em casa, né? E mais aprofundada” (Diretora, 2023).

Ainda, segundo a Diretora (2023), o trabalho com a temática já era algo que acontecia via projeto na escola, e, devido à organização curricular, foi necessário que se organizasse como disciplina.

Qual é o intuito das práticas? É trabalhar tudo aquilo que é trabalhar, vamos dizer, ciências na prática e um pouco a mais, entrando na parte agroecológica, sustentável e tudo mais. Daí por essa necessidade a gente teve a disciplina, antes ela era um projeto. Depois, para a gente, questão de sistema, a gente teve que fazer virar uma disciplina (Diretora, 2023).

O campo como local de moradia e a perspectiva das vivências e do trabalho das crianças levam à necessidade concreta de estudar essas temáticas.

A necessidade era assim, colocar ele [aluno] mais em contato com essas práticas, né? Além do que ele vê em casa, o que ele participa em casa também interessa vivência na escola, né? E aí, a partir dessa disciplina, a gente consegue trabalhar várias questões e sempre relacionando com o currículo. A gente segue a nível de município, aí tem essas nossas especificidades e o que muda muito é essa questão da nossa metodologia, que é o que a gente faz, o direcionamento que a gente vai dando na sala de aula, que daí é o que faz mais, o diferencial (Coordenadora, 2023).

A presença de disciplinas como a de *práticas agroecológicas* na ECM Chico Mendes representa espaços afirmativos de uma Política de Educação do Campo na defesa de suas particularidades. A metodologia também é citada como diferencial pela coordenadora pedagógica.

Espelhando-se na pedagogia de Paulo Freire, a escola adota como metodologia de trabalho os temas geradores como meio para o planejamento pedagógico. O tema é decidido coletivamente com a comunidade escolar e serve como base para os estudos ao longo do ano. Nessa metodologia, o tema central se articula com os subtemas geradores buscando maior complexidade e totalidade na investigação e na aprendizagem.

Ainda sobre a organização curricular e didática, a ECM Chico Mendes defende a ideia da intencionalidade educativa, destacando o papel primordial do professor no desenvolvimento das crianças.

A BNCC reafirma a intencionalidade educativa que direciona o trabalho pedagógico na Educação Infantil, ou seja, a reflexão que embasa a intenção do professor e a sua concretização na prática planejada. Essa intencionalidade se pauta nos pressupostos próprios desta etapa e, principalmente, na ciência de que a criança é partícipe da sua educação [...] (ECMCM, 2022, p. 76).

Nos pressupostos dessa etapa está o cuidar e o educar como práticas indissociáveis, e as brincadeiras e interações como eixos do trabalho pedagógico. Durante a observação das práticas das professoras atuantes na Educação Infantil, percebemos o trabalho com aspecto lúdico, brincadeiras e jogos, o cuidado com a linguagem, além de muitas situações de interação, sendo a brincadeira inerente ao cotidiano. No entanto, também é bastante frequente a realização de atividades dirigidas. Durante nossa observação, embora as crianças relatassem momentos de brincadeiras desse tipo, percebemos poucos momentos planejados para brincadeira livre ou ainda para o brincar heurístico.

Em conversa com as gestoras da escola, foi destacado que as práticas escolarizadas acontecem mais acentuadamente no Infantil 5, ou seja, com os mais velhos da etapa da Educação Infantil, aqueles que vão para o Ensino Fundamental no ano subsequente. Segundo elas, há inclusive certa intenção de prepará-los e capacitá-los para o Ensino Fundamental, visando tornar o processo de transição mais leve e natural. A escola atende ambas as etapas de ensino, o que facilita esse processo. Porém, é uma contradição entre os avanços nas concepções de Educação Infantil modernas e as práticas mais escolarizadas, já que as concepções atuais de Educação Infantil compreendem que a criança aprende brincando e interagindo, enquanto práticas mais escolarizadas pregam métodos mais tradicionais, como maior tempo sentado às carteiras, carteiras enfileiradas, alfabetização etc. Essas concepções convivem na prática da ECM Chico Mendes, assim como em muitas das escolas de Educação Infantil brasileiras.

Esse processo na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes acontece de forma coletiva entre educadores e educandos, por ser uma escola do campo onde os educandos da educação infantil permanecem na mesma instituição de ensino no ensino fundamental. Preparamos momentos de diálogo entre educando e entre educadores para apresentar práticas pedagógicas e de ensino aprendizagem. Para que possa acontecer um trabalho contínuo durante essa passagem da educação infantil para o ensino fundamental (ECMCM, 2022, p. 55).

A criança é vista na ECM Chico Mendes como um ser com uma vivência ampla, que traz muitas experiências ao longo de sua infância, experiências que talvez crianças moradoras dos grandes centros urbanos não tenham. Viver no campo e ser herdeira da luta de um movimento social fazem dela um sujeito diferente, aquele que o MST chama de Sem Terrinha.

As gestoras e professoras da ECM Chico Mendes acreditam que seus alunos possam ser considerados Sem Terrinha, embora as crianças da Educação Infantil não tenham demonstrado familiaridade com esse termo específico.

No entanto, essas mesmas crianças manifestam em seu cotidiano práticas próprias da educação proposta pelo MST, manifestando-se como Sem Terrinha.

A criança Sem Terrinha para mim, eu acho, assim, que é aquela criança que vai além daquilo que é proposto para ela, vamos dizer assim, é aquela que tem a oportunidade de vivenciar aquilo que muitas outras não têm. A oportunidade que é viver no campo, que é ter acesso a essas diversidades do campo (Diretora, 2023).

Quando a gente vê mais isso definido é quando a gente recebe pessoas de fora aqui, às vezes, pessoas assim, que não têm muito contato conosco, que vêm fazer algum, alguns trabalhos na escola. Todos eles relatam muito essa questão da diferença, né? Eu coloco todos porque realmente é bem geral. Quando vem alguém diz: nossa, mas as crianças daqui são muito diferentes, elas escutam, elas fazem boas perguntas. Né? É ter essa visão crítica, né? Ter essa criticidade. A primeira coisa que eles colocam para nós: como que eles são diferentes das crianças da cidade. Né? Como que a visão que eles têm, o conhecimento que eles trazem, o respeito que eles têm? É diferente (Coordenadora, 2023).

Ser Sem Terrinha é expressar o reconhecimento da vida coletiva no campo, com consciência histórica e política, sendo um sujeito ativo desde a tenra idade, convidado a ser e a participar. Assim, a criança deixa de ser vista como um ser genérico e abstrato para assumir uma forma coletiva. Conforme afirma Makarenko (apud Luedmann, 2002), a coletividade se torna o centro do planejamento e da educação, em que todas as diferentes personalidades são contempladas, sem que se busque uma personalidade ideal que anule as demais, como nos moldes da educação jesuítica e espartana.

Segundo Luedmann (2002, p. 278), "A coletividade como objeto da educação: esta é a grande revolução da pedagogia de Makarenko. A escola deixa de ter a sala de aula como centro. O centro é a autogestão da coletividade, assegurada por uma direção única, o pedagogo responsável".

A primeira impressão sobre as práticas das crianças destacadas é a sua liberdade, autonomia e auto-organização, desde o momento em que chegam à escola até a colaboração nos momentos da rotina escolar e no respeito com os demais. Também percebemos a participação como um imperativo importante em diversas instâncias, seja na sala de aula seja na assembleia. As mobilizações infantis e a mística, as quais não

tivemos oportunidade de presenciar, mas nos foram relatadas, demonstram o trabalho, a coletivização, o respeito e a solidariedade.

A criança Sem Terrinha tem a luta como algo essencial desde pequena, muitas vezes desde o ventre de sua mãe, na participação de ocupações, no acampamento ou, ainda, na vida do assentamento de reforma agrária.

Olha, a criança Sem Terrinha, para mim, é aquela criança que ela tem uma vivência da prática que ela já nasce com essa vivência que é aquela criança que desde o ventre da mãe, ela participa da luta, né? Porque a mulher, a mulher Sem Terra, a mulher camponesa, pequena agricultora, ela está na luta sempre. E as crianças, elas nascem no acampamento, né? Elas participam de toda organização, né? Desde a luta, da Ciranda Infantil, porque essas mães, elas participam dos eventos, das marchas e essas crianças, elas já estão em contato direto com o aprendizado. Aquele aprendizado desde ali da organização do Movimento, porque o Movimento Sem Terra é um movimento organizado, né? E educativo, igual eu falo, a minha formação se deu a partir do momento que eu ingressei nesse Movimento (Professora A, 2023).

A Professora A (2023) destaca a força e a importância da mulher, especialmente da mãe, no MST, tanto na luta quanto no trabalho e na organização. Ela ressalta ainda a relevância da mãe como educadora e como educadora política das crianças dentro do Movimento.

Para a Professora B (2023), "a criança Sem Terra ganha a semente da nossa luta. É a continuidade, é já um militante, porque ele já está aí, né? Participando, dando a sua contribuição também". Em sua visão, as crianças são sujeitos ativos e históricos que participam, pensam e contribuem ativamente. As crianças Sem Terrinha tornam-se herdeiras da luta.

Nesse sentido, a concepção de comunidade é de grande importância. O sujeito Sem Terra e, assim, o Sem Terrinha, se faz na coletividade. Assumindo um papel ativo na luta, as crianças Sem Terrinha, que possuem também direitos (Brasil, 1990), saem de um local passivo para efetivar a luta junto a sua família e comunidade.

A vida na terra e no movimento social cria um sentimento de comunidade muito importante na formação do Sem Terra como sujeito coletivo, uma vez que as decisões e atitudes são orientadas para o coletivo e para a democracia. O senso de comunidade e coletividade faz com que a educação das crianças pequenas no Movimento deixe de ser apenas responsabilidade dos pais e do núcleo familiar mais próximo para se tornar uma responsabilidade tanto da comunidade quanto do Movimento.

Assim, a responsabilidade de educar os Sem Terrinha não é somente do pai ou da mãe, mas é de todos e todas que fazem parte do Movimento, pois elas participam dos espaços de debate político, nas relações estabelecidas com os adultos e entre elas, e do processo da luta pela terra (Rossetto, 2016, p. 201).

Consciente dessa posição coletiva e do seu dever na formação dos Sem Terrinha, a escola compreende e valoriza esses princípios.

Um fator positivo que facilita o aprendizado dos educandos é a visão de mundo e sociedade dos seus pais. Por serem pessoas críticas e politizadas procuram transmitir a seus filhos consciência política e cultural, facilitando o seu relacionamento e desempenho escolar (ECMCM, 2022, p. 14).

A escola descreve em seu PPP como utiliza as relações concretas da vida para alcançar os objetivos de aprendizagem. A questão política tem grande espaço, e a participação é um imperativo buscado para ser garantido no cotidiano da escola, assim como a valorização da cultura própria do povo e do campo.

Conhecendo as necessidade dos nossos educando e aproveitando a gama de conhecimento já adquiridos no convívio social, conciliamos durante o processo de ensino-aprendizagem, habilidades que os ajudam a fortalecer a valorização da cultura de seu próprio grupo e ao mesmo tempo, ultrapassar seus limites, assumindo assim uma postura crítica diante do inconformismo, indignação das injustiças, a sensibilidade e a criatividade frente às situações vivenciadas, capaz de tornarem-se cidadãos que interfiram na realidade para transformá-la (ECMCM, 2022, p. 14-15).

A atuação da comunidade na escola, envolvendo-se com a proposta pedagógica, projetos, temas e com a gestão escolar é um diferencial. A escola se organiza partindo de um princípio, segundo a Diretora (2024), de que essa participação direta é importante, por isso vai além das instâncias participativas instituídas, como a Associação de Pais, Mestres e Funcionário (APMF) e o Conselho Escolar.

Na ECM Chico Mendes, o uso da palavra *coletivo* é muito presente e é importante na compreensão dessa forma de participação.

O coletivo a gente usa pra várias coisas... mas assim, tem o coletivo escolar que é aquele com os funcionários e professores. A gente se reúne pra coisas mais práticas, diretas da escola, é mais interno.

Por exemplo, quando você veio pra fazer seu estágio, o coletivo escolar que decidiu. A gente se reúne pra discutir e aprova o que vai poder e o que não vai. Nossas decisões são sempre coletivas, o diretor, ele não decide sozinho, passa pro coletivo e decide junto. A gente também fala do coletivo de forma geral, que é o todo, pais e toda comunidade, até de fora da escola, do assentamento. Que aí tem as reuniões de APMF, Conselho, da assembleia de pais (Diretora, 2024).

O chamado *coletivo escolar* é o grupo de trabalhadores da escola, ou seja, a reunião das gestoras, professoras e funcionárias. Esse coletivo, segundo a diretora, reúne-se sempre que necessário, discute e decide situações internas, tornando-se um mecanismo de gestão democrática, em que as decisões, uma vez tomadas, passam a ser responsabilidade e compromisso de todas.

O *coletivo*, dito de uma forma mais geral, é a comunidade escolar, aquela em que estão presentes os pais, alunos, moradores do assentamento e do MST. A Diretora (2024) relata que esse coletivo é o maior responsável pelas decisões escolares. Ele se torna mais amplo que o Conselho Escolar, que é um órgão obrigatório por lei nas escolas públicas brasileiras e pode ser representativo, mas é deliberativo. Na ECM Chico Mendes, a maior instância de decisão é o coletivo escolar, forma de organização proveniente do próprio MST. Nele, isto é, na comunidade, a forma de participação é direta. Discutimos essas instâncias participativas de forma mais específica no item 4.3.

Além da participação da comunidade na escola, também notamos que esta influencia e participa ativamente da comunidade, como um espaço de referência e de utilidade pública, além de ajudá-la em questões diversas, desde leitura e interpretação até questões tecnológicas e digitais.

Nesse sentido, observamos todos os dias a presença de pessoas da comunidade na escola, além de recebermos o relato das professoras de que, muitas vezes, são procuradas pela comunidade como referência, tanto para questões políticas, quanto, sobretudo, para questões práticas cotidianas, como a leitura e interpretação de avisos, cartas etc.

As professoras destacam que a escola e seus membros desempenham um papel importante como referência e liderança na comunidade. Elas e a comunidade reconhecem a importância do estudo aliado à participação política e à organização escolar, entendendo que a escola também contribui para a formação de novas lideranças.

Eu acho que a comunidade, ela também é muito feliz nesse sentido. E as famílias, elas têm consciência do papel que a escola desempenha nisso tudo, porque a escola aqui ela é muito valorizada, muito respeitada, essa mobilização mesmo que eu estou relatando para você

que esteve o Incra, que esteve o juiz lá de Umuarama, que esteve aqui, conheceu todo o assentamento. Então, assim, aqui tem vários grupos e como eu te falei, a gente tem os centros comunitários, e a escola que foi escolhida para sediar esse momento. Então, assim, as nossas famílias, elas têm clareza da importância que é sim (Professora B, 2023).

Estudar é um ato político, e a comunidade do Assentamento Pontal do Tigre reconhece a escola como um local de muita importância para concretizar tal ato. Por isso, desde os primórdios, com o acampamento, estiveram presentes a luta pela existência da escola e a luta pelo seu desenvolvimento e manutenção sob as diretrizes do MST, ou seja, sob os ideais em que se acredita. A escola foi uma prioridade desde o início para o coletivo em luta, e a ECM Chico Mendes representa a concretização dessa luta, lado a lado com o Colégio Estadual do Campo Centrão.

Retomando as definições descritas no PPP, observamos a existência de alguns programas importantes. A escola conta com uma sala de apoio destinada a consolidar a aprendizagem das crianças do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano que enfrentam dificuldades, especialmente no início da alfabetização (ECMCM, 2022). Exclusivamente no Ensino Fundamental, é oferecida a disciplina de Cultura Camponesa, que explora o modo de vida e o trabalho no campo, seus processos e memórias. Além desses estudos, a escola se propõe a desenvolver práticas educativas.

Um componente significativo na pedagogia do MST, destacado no PPP da ECM Chico Mendes, é a mística.

[...] a mística é mais do que um momento, é uma energia que permeia o cotidiano. Por isso, buscamos tê-la presente no início de grandes atividades e revivê-la em vários momentos ao longo do dia. Ela representa uma maneira de concretizar, aqui e agora, a nossa utopia (ECMCM, 2022, p. 440).

Em suas diversas formas de expressão, a mística na escola se torna uma celebração que visa envolver os participantes em uma vivência coletiva e identitária.

Infelizmente, em nossa estada na escola, não presenciamos nenhum episódio em que houvesse uma reunião ou organização específica de um momento de mística, pois estes têm acontecido apenas em alguns momentos, como antecedendo festas e ações da escola.

Na visão da Professora B (2023), a mística é uma forma de protagonismo da criança, bem como um ato de organização, cultura e história. Sobre a ocorrência da mística na escola, ela destaca que:

Não tem um período. Se a gente tem um movimento na escola, se a gente tem uma reunião de pais, se a gente tem alguma coisa assim, a Mística é um símbolo nosso, que sempre vai estar presente, nas reuniões, nos conselhos, na nossa formação continuada, na semana camponesa. É uma pena que você não venha em novembro, a gente vai ter uma semana todinha de apresentações. Então, assim, tudo que a gente foi acumulando durante o ano é como se a gente desse essa devolutiva para a comunidade. Eles vêm e participam das atividades, visitam as salas (Professora B, 2023).

Apesar de podermos inferir que a mística desempenha um papel de destaque como prática na escola, questionamos sua frequência, pois essa prática poderia ser mais integrada ao cotidiano da escola como um elemento para fortalecer o trabalho formativo, especialmente em torno do tema gerador escolhido. Ressaltamos, sobretudo, que as professoras observam nas novas gerações certa falta do sentimento de pertença ao Movimento e à luta, devido ao fato de terem nascido após a conquista da terra.

A professora formadora da escola destacou momentos importantes da mística, como no momento da visita, em 2018, do juiz da comarca de Umuarama, responsável pelo relatório a ser entregue ao Supremo Tribunal Federal sobre a posse da terra dos assentamentos e acampamentos da localidade.

O juiz então pediu para vir conhecer o acampamento, o assentamento. E esse juiz veio aqui. No espaço da escola, foi feita a assembleia geral, com todos, na quadra coberta da escola. Encheu de gente, todo mundo veio. E as duas escolas participou [sic] e os alunos fizeram uma mística, uma mística incrível, incrível. Tem as fotografias, são estudantes que são netos, são bisnetos. Então, a luta está presente. O pessoal ainda não esqueceu da onde veio, quem ele é (Professora Formadora, 2023).

A mística, em um momento como esse, pôde expressar ao juiz em questão e a todos os participantes um pouco do sentimento presente, bem como a história e cultura do campo e do povo em luta.

Destacamos também uma característica da qual a escola tem muito orgulho em abordar: a formação continuada, ressaltada pelas gestoras da escola e pela professora formadora como uma conquista importante, fruto da luta da escola por seguir com suas especificidades. No entanto, o processo não é simples e envolve dificuldades com outras escolas da rede e com a administração como um todo, sendo uma conquista que necessita de empenho contra as investidas em derrubá-la.

Nessa ideia de retomar a história da ECM Chico Mendes, ao destacar o processo de conquista da formação continuada nos parâmetros desejados pela escola, a professora formadora enfatiza que houve vários momentos de luta e disputa política e ideológica com a prefeitura.

As primeiras experiências de formação continuada remontam à vinda de um professor universitário para a escola, que, após realizar coleta de dados para uma pesquisa na ECM Chico Mendes, ofereceu, em contrapartida, uma proposta de formação continuada. Além disso, um segundo fator foi a efetivação de um grupo mais consolidado de professores que, de preferência, tivessem vínculo com a terra e com o Movimento e o intuito de permanecer na escola. Isso facilitou a continuidade da formação e do projeto pedagógico. A Professora Formadora (2023), sobre esses embates, explicita

[...] mesmo que tinha duas ou três pessoas que moravam no assentamento, mas não conseguia se articular, não conseguia garantir uma proposta, um projeto muito pedagógico, não garantia um projeto, não conseguia garantir aulas práticas, não conseguia garantir a mística na escola, não conseguia garantir cantar o hino todos os dias. Enfim, era fragmentado o nosso trabalho.

Notamos a contradição que vínhamos apontando. Mesmo atualmente, com o grupo de professores tendo maior estabilidade, tendo alcançado a formação continuada e mantendo um relacionamento respeitoso com o poder municipal, práticas como o canto do hino e da mística, que poderiam ter maior frequência, não estão sendo aproveitadas em toda a sua potencialidade no cotidiano da escola, ocorrendo apenas em momentos pontuais.

Outro aspecto organizacional constante no PPP é a avaliação da escola. Percebemos, por meio da observação e das entrevistas, que a ECM Chico Mendes é um espaço aberto e bastante permeado pela comunidade. Além disso, seu coletivo está sempre envolvido nos diversos assuntos e toma decisões sobre eles. Assim sendo, a escola destaca instrumentos como a Avaliação Institucional do PPP como algo importante para refletir e verificar o andamento dos trabalhos e ações pedagógicas, pois

[...] a reconstrução é um processo coletivo, sendo realizado, na Semana Pedagógica, na Formação Continuada, nas Reuniões da APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários) e Conselho Escolar e instrumentalizado através de relatórios escritos, sondagens e fichas de acompanhamento, já é uma prática desta escola a construção/reconstrução coletiva (ECMCM, 2022, p. 30).

A participação coletiva na construção das propostas está presente na escola. Consideramos essa prática um elemento importante de gestão comprometida com a democracia, com a vontade coletiva.

Sendo assim é fundamental compreender a Gestão Democrática na escola como condição estruturante para termos qualidade na educação. A escola Camponesa Municipal Chico Mendes cria vínculos com a comunidade dando sentido a proposta pedagógica envolvendo os diferentes indivíduos em uma só missão. Estabelecendo um diálogo no processo educacional entre escola e comunidade, pois sabemos que uma educação de qualidade é resultado de uma série de fatores que compreendem a administração escolar, onde o educando aprende na escola como um todo inclusive pela maneira como esta é organizada (ECMCM, 2022, p. 31-32).

A organização da escola é um fator político-pedagógico, ou seja, uma forma de aprendizado. Por meio de práticas democráticas, aprende-se a agir democraticamente. Na ECM Chico Mendes, existem espaços de participação direta dos alunos, como as assembleias de sala e geral, bem como a participação dos pais e da comunidade em atividades como a escolha do tema gerador, a eleição da direção da escola, a APMF, o Conselho Escolar e reuniões.

A ampla participação é uma característica ímpar nessa escola, já que a figura da direção sofre influência dessa perspectiva democrática. Segundo a Diretora (2023), a visão que ela tem de seu trabalho é a de líder, alguém responsável pela organização do trabalho e que se corresponsabiliza pelas ações na busca dos objetivos. Nesse sentido, não cabe um gestor autoritário. Para a Diretora (2023), “[...] a coletividade, ela tem que ser primordial, o diálogo também. Então, assim, além de gestor, você tem que ser líder”.

É importante destacarmos a existência de limites, mencionados inclusive pelas gestoras, como o cumprimento de legislações e diretrizes e a questão financeira. Todavia, também se evidenciam pontos inovadores e importantes da escola, como o comprometimento com a educação do campo, o desenvolvimento de propostas de formação continuada, a organização do trabalho pedagógico, a metodologia, o vínculo com o movimento social e o compromisso com a democracia, participação e coletividade. Esses compromissos, frutos do pensamento coletivo e constante da escola e sua construção, serão pormenorizados ao longo do capítulo.

O sistema a gente acaba tendo que seguir porque o currículo não tem como, porque também, assim, a educação ela é engessada. Se a gente também não seguir o currículo, não tem como a gente se considerar da rede, vamos dizer assim, porque a escola, a partir do momento que ela se torna municipal ou estadual, ela tem um dono, né? Quem é o dono? É o governo do estado, é o município, prefeito, é quem mantém, vamos dizer assim, né? (Diretora, 2023).

Evidencia-se a existência de um grau de autonomia relativo. Embora a escola se empenhe e tenha várias características democráticas em sua gestão e organização, ela continua sendo uma escola estatal, mantida pelo Estado, que, tem seus próprios interesses na educação e formação do povo. É aí que se encontra a contradição iminente na ECM Chico Mendes: a luta para tornar uma escola estatal, que tem objetivos vinculados à manutenção da sociedade e do capital, em uma escola pública, em que prevalece a vontade coletiva, democrática e um projeto de educação voltado às especificidades e aos objetivos da comunidade.

Em meio às possibilidades e por meio da luta, a escola age buscando garantir alguns avanços.

As políticas de sistema a gente tem que seguir, mas qual que é a diferença? Contrapartida, que é o ir além do sistema, que é as práticas, que é a proposta. Tem muitas pessoas que nos perguntam assim: Ah, então vocês não trabalham currículo, vocês trabalham só MST?! A gente trabalha o currículo englobando tudo, é o direcionamento, vamos dizer assim, porque lá no português temos lá, por exemplo, a fábula, tem a poesia. Do que ele nos propõe é a poesia, é a fábula. Mas qual fábula e qual poesia nós vamos trabalhar? Aquela que o aluno pode construir, aquela que a liderança lá construiu no tempo do acampamento, é essas vivências. Então, assim, o diferencial é a vivência. Então, o currículo a gente segue o que é proposto, mas a metodologia, a prática, é o conceito em si (Diretora, 2023).

A ECM Chico Mendes para manter-se no status de oficial acaba tendo que seguir uma série de prescrições e normativas, porém, acreditando em seu projeto coletivo e conservando sua forma, escolhas e projeto de formação, busca se concretizar de uma forma diferente, partindo da realidade, do concreto, do campo, com ideais humanistas e socialistas, considerando sua história e sua comunidade, buscando cumprir sua função educativa, com suas especificidades, mesmo com essa e outras contradições inerentes.

4. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO MST NA PRÁTICA DA ESCOLA CAMPONESA MUNICIPAL CHICO MENDES: A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO E PARA O CAMPO

Neste capítulo discutimos as particularidades da prática em Educação Infantil do Campo na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, buscando evidenciar os aspectos desenvolvidos pela escola, considerando as especificidades de ser uma escola do campo e do vínculo com um movimento social que possui uma política de educação.

Nesse sentido, com base naquilo que se evidencia como mais positivo nessas práticas, somado às proposições em educação infantil do MST e considerando os limites da Política de Educação do Campo no que se refere à Educação Infantil, buscamos pensar naquilo que deve ser contemplado em uma política nacional de educação infantil do campo no Brasil, levando em conta concretude, formas, características da comunidade e objetivos.

Dentre as principais características observadas na ECM Chico Mendes estão a metodologia, a formação continuada, as práticas e a gestão democrática, o contato com a natureza, a questão do campo como local de moradia e produção da vida, o trabalho e a auto-organização, a gestão e o trabalho docente na escola do campo do MST, e a atuação política das crianças e do Movimento.

4.1 Metodologia

Dentre os diferenciais ou especificidades que corroboram com as práticas da Educação do Campo presentes na ECM Chico Mendes, destaca-se a perspectiva metodológica adotada. A escola utiliza temas geradores como meio para o planejamento pedagógico.

A imagem 12 revela o girassol de temas, figura utilizada para ilustrar a perspectiva do tema gerador. No centro da figura do girassol, o tema central se encontra com os subtemas geradores (pétalas) a fim de buscar maior complexidade, ou melhor, a totalidade na investigação e na aprendizagem.

Imagem 12 – Girassol de temas: tema gerador 2023



Fonte: Acervo do pesquisador (2023).

A opção por uma metodologia desse tipo coloca em evidência a vida prática, o movimento, as reais necessidades da comunidade, no próprio sentido da práxis pedagógica.

Se a escola Chico Mendes fosse uma escola que aceitasse tudo aquilo que vinha, ela não tinha tantos problemas assim, mas ela também não tinha identidade. Então a escola também fez uma opção, optou por ter uma identidade, por ser uma escola do e no campo, porque há uma diferença em ser escola do e no campo, então a escola, ela demarca esse território, ela trabalha com identidade, ela trabalha com vivência, ela trabalha com experiência, ela trabalha com sujeitos. E são essas vivências permeadas no tema gerador, né? Que é aquilo que eu vou a campo, aquilo que eu sinto que está gerando dor, aquilo que está incomodando e a escola traz tudo isso para o projeto político-pedagógico e trabalha isso em forma de conteúdo. Então isso é prazeroso, mas ao mesmo tempo é um desafio grande, porque você encontra e tem muito na escola, a questão de se conservar e a Secretaria de Educação, por si só, são muito conservadores (Professora Formadora, 2023).

A busca por colocar o currículo em movimento, tendo os sujeitos, a comunidade e sua cultura como pontos de partida, aproxima e tende a facilitar o processo de aprendizagem. Além disso, é um importante fio condutor de conhecimento, especialmente da história e da posição como sujeito histórico e social

O tema escolhido em 2023, destacado no núcleo do girassol, foi *Pertença - escola/comunidade*, articulado com os subtemas destacados nas pétalas: cultura, qualidade de vida, práticas voltadas para a agricultura, sustentabilidade, produção agroecológica, comunidade na escola, história da escola e do assentamento e valorização da cultura do povo camponês. A escolha foi realizada pela comunidade escolar, percebendo-se que “[...] Diante da pesquisa participante, com os temas geradores, a maior necessidade dos pais é eles terem essa vivência que ele já tem em casa, né? E mais aprofundada” (Diretora, 2023).

A metodologia de trabalho pedagógico com tema gerador é desenvolvida por Paulo Freire, autor descrito como referência metodológica direta na organização pedagógica da ECM Chico Mendes. Freire (1993) aponta que o universo do povo, ou seja, do alunado, deve ser considerado na escolha do tema gerador. Por meio do diálogo e da problematização dessa realidade, agora mediada, busca-se o conteúdo programático curricular. Nesse sentido, a pedagogia do tema gerador se pauta na problematização da realidade, na situação concreta, presente e imediata, para a realidade pensada e tangível, isto é, do ponto de vista intelectual e da ação.

Cabe crítica às pedagogias tradicionais ou, para Freire, à educação bancária.

Enquanto na concepção ‘bancária’ [...] o educador vai ‘enchendo’ os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos; na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com eles não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (Freire, 1993, p. 71).

A educação para o povo torna-se libertadora.

Essa investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione ao mesmo tempo a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (Freire, 1993, p. 87).

O tema gerador busca evidenciar exatamente aquilo que é mais próximo do educando, elevando o nível de consciência sobre o que ele tem na prática, na vivência do seu cotidiano. O tema é o ponto de partida, mas é da realidade concreta, da vivência. No caso da escolha do tema *Pertença - escola/comunidade* na ECM Chico Mendes em 2023, a necessidade também era aproximar os educandos da história da luta e de suas próprias lutas e consciência política.

A atual geração de estudantes da referida escola não participou ativamente da luta pela terra no acampamento, por exemplo, e devido à pandemia da Covid-19 (2020-2022²³), não teve oportunidade de estar presente em encontros e eventos do MST — como os Encontros dos Sem Terrinha estaduais e o nacional —, bem como nas jornadas, encontros e demais manifestações dos Sem Terrinha. Devido a isso a escola tem preocupação em cultivar a memória e o sentimento de luta e pertencimento. De acordo com a Diretora (2023), “hoje a gente precisa intensificar, porque eles não passaram por aquele período que era diferente [do acampamento/da luta]. Hoje a gente está recebendo os netos, bisnetos, de quem chegou aqui, que era o líder, vamos dizer assim”.

No processo educativo, a força da memória é trabalhada, inclusive, com o apoio da própria comunidade, dos pais e de lideranças, buscando uma visão do movimento do processo de luta e conquista da terra, desde o acampamento até o assentamento. A organização de visitas a acampamentos ainda existentes nas proximidades da escola é incluída como forma de vivência e campo.

Então a escola traz esse trabalho e eu vejo assim que essa é uma tarefa da escola, é primordial a escola não deixar perder as memórias e a história e uma das questões que é feito na Chico Mendes e é feito agora também no Centrão, é os pais virem para a escola e fazer falas, né? Os pais estão muito presente na escola, os pais vêm dar o seu testemunho, contar as suas experiências, traz os seus relatos, né? Isso é muito importante porque tem essa vivência. Então, assim, mesmo eles nascendo no assentamento, em casa de alvenaria, luz elétrica, com uma vida confortável, mas ele não pode esquecer a sua origem, a sua identidade, é feito esse trabalho (Professora Formadora, 2023).

Para as gestoras da escola, a atual geração de estudantes Sem Terrinha pode ser chamada de herdeiros da luta. Para elas, é possível dizer que o sentimento da luta permanece, porém, precisa ser compreendido e intensificado. Um ponto de importância é

²³ Os primeiros casos da assombrosa pandemia foram registrados no Brasil em meados de fevereiro de 2020 e, após mais de dois anos, em 22 de abril de 2022, o Ministério da Saúde (Brasil, 2022) publicou a portaria n. 913 declarando o fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional pela Covid-19.

exatamente a noção de pertença, seja ele com a comunidade, com o Movimento ou com a própria escola. O fato de residir no campo, segundo a diretora, é um diferencial.

Isso que é o diferencial, porque diferente de você trabalhar o sentimento de pertença pra aquele que não está ali pertencente. E essa questão assim, sociocultural também, porque ele já vem de uma família que se constituiu com a terra. Que tem esse direcionamento, não é? Então, assim, é claro que hoje a gente precisa trabalhar bem mais intenso isso neles. Mas não é desvinculado daquilo que eles vivenciam (Diretora, 2023).

O fato de residir e viver no campo aparece nas diversas falas das crianças. Quando perguntadas sobre seu local de moradia, elas afirmam morar no sítio e relatam especificidades do seu modo de vida, como o trabalho, o convívio com os animais, seus grupos e relações cotidianas.

4.2 Formação continuada

A formação continuada é outro aspecto que merece destaque nas especificidades da ECM Chico Mendes. A formação continuada é aquela que acontece em serviço, tendo uma via coletiva, por meio da formação ofertada pela escola da continuidade de estudos, pós-graduação e outros cursos realizados em âmbito individual por cada professor.

A formação é para [o] fortalecimento de tudo isso, né? Porque assim, a gente sabe que, mesmo com a correria do dia a dia, se a gente não tiver direcionamento, as práticas acabam se perdendo. Então a formação é para fortalecer todas essas práticas dentro dos princípios, metodologia, tudo, tudo o que baseia em questão de planejamento, da educação do campo e da questão do MST é a formação (Diretora, 2023).

Na ECM Chico Mendes, existe uma Coordenação Pedagógica que orienta e auxilia o trabalho docente cotidianamente, acompanha e auxilia o processo educacional; ou seja, ajuda nas práticas, mas não assume de modo direto a formação que discutimos.

Aqui é só com as práticas, nossas práticas, então assim, ela trabalha teoria, vamos dizer: hoje nós vamos trabalhar a história do MST... Isso é com a Professora Formadora. Ela faz a formação com todos juntos, desde gestão, coordenação e professores (Diretora, 2023).

Essa formação é ofertada, atualmente, por uma empresa terceirizada, via licitação, e existe a preocupação em se garantir uma formação de acordo com os princípios da Educação do Campo. Para compreender melhor, abordamos pontos da história da formação continuada e seu modelo atual.

A formação continuada na ECM Chico Mendes, de acordo com a Professora Formadora (2023), foi um processo que vinha sendo demandado pela escola a fim de subsidiar e ter mais espaços para pensar o fazer pedagógico e discutir a teoria em educação do campo do MST e da história da escola e da comunidade.

A história da formação nos alegra bastante. Nós começamos a formação da escola de Chico Mendes em 2003. Quando a gente começou a formação na escola, a gente começou porque veio um professor fazer uma pesquisa aqui na escola. Professor de uma universidade, foi a secretaria do MST que indicou que ele viesse aqui. Ele veio fazer a pesquisa dele, e perguntou: o que é que eu poderia dar para vocês em contrapartida? A gente precisava de formação... (Professora Formadora, 2023).

Segundo a Professora Formadora (2023), o momento da escola em 2003 era permeado por disputas políticas com a rede municipal. Nesse cenário, o município lutava contra a efetivação da educação do campo — isto é, contra a proposta de uma escola diferenciada — e contra a influência do MST e defendia a ideia de uma rede única e igualitária, na qual as escolas deveriam ter as mesmas características.

De acordo com a Professora Formadora (2023), com essa disputa política, a fim de evitar o fortalecimento da escola, o município passou a vincular o estágio probatório das professoras ingressantes na rede municipal a escolas rurais. Portanto, salvo exceções, o grupo de professoras era constantemente renovado, o que dificultava o desenvolvimento de um coletivo docente, pois muitas professoras não tinham desejo de atuar em área rural, muito menos com educação do campo, e outras não eram favoráveis à influência política e pedagógica do MST.

No processo de desarticulação da equipe imposto pelo município, muitas professoras recém-formadas ganhavam experiência, formavam-se continuamente na escola e, após o estágio probatório, mudavam para outras escolas. Nesse sentido, além da dificuldade de articular a equipe, atravancava-se o processo de reconhecimento entre a equipe, o desenvolvimento do coletivo escolar e o próprio trabalho de formação continuada sobre educação do campo e MST.

Foi um movimento de luta para se contrapor à prática que a prefeitura vinha realizando e para estabelecer a formação continuada, tanto para qualificar o trabalho quanto para buscar conquistar o grupo que estava na escola, dando oportunidade para conhecer melhor o local, a proposta e se identificar — bem como, quando da saída de integrantes do corpo docente, para compreender os motivos e proposta da escola.

Nós tivemos a formação continuada por uma década, de 2003 até 2013/14. No início de 2014, com essa universidade [Unioeste, campus de Foz do Iguaçu]. Esse professor era quem montou o projeto de extensão, né? Vinculado à universidade, porque tem que ter um professor que fica como responsável, né? . Ele vinha trazer outros professores. Teve alguns momentos da formação que a gente conseguiu ir até a universidade, a gente conseguiu fazer o curso lá [...] (Professora Formadora, 2023).

Além das visitas dos professores para trabalho com os diferentes temas, como resultado do processo de conquista da formação continuada, a escola conseguiu organizar em meio a parcerias com a Unioeste e com a Unespar, dois cursos de especialização com foco em Educação do Campo.

[...] diante das nossas lutas e das nossas reivindicações, a gente conseguiu uma doação da usina hidrelétrica de Foz do Iguaçu e a gente fez então uma especialização aqui na escola, no ano 2004-2005. Foi a primeira especialização que saiu em educação do campo, numa área do MST. Foi aberta a todos da região que quisesse vir, poderia fazer. Especialização em Educação do Campo, Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos [...] Em 2011, nós conseguimos uma outra especialização com a Unespar ali, do professor Elias, que a Cintia também pesquisa do grupo Gespedic, também vinculada ao campo, que também foi aqui na Chico Mendes, nós tivemos duas especializações aqui (Professora Formadora, 2023).

As referidas especializações foram cursadas por professoras do corpo docente atual.

A Professora A (2023) relata que foi um esforço coletivo a realização dessas especializações, tanto por parte dos professores, que se deslocavam sem muitos recursos para ministrar as aulas, quanto das professoras cursistas, que se desdobravam entre o trabalho docente, trabalho fora da escola, privação do final de semana etc., para conseguir acompanhar o curso.

Eles vinham de Foz do Iguaçu, viajavam a noite, amanheciam aqui. Trabalhava com a gente o dia inteiro. Às vezes o sábado e o domingo,

porque durante a semana não tinha como, que tinha aula, né? E aí eles retornavam no domingo à noite para lá. Pra nós, também. A gente praticamente ficava a semana na escola. E eles vinham assim, uma vez por mês ou até mais. Teve momento da gente ir até a Universidade, a gente conseguir recurso. Aí através dessa formação continuada, a gente conseguiu um recurso, tanto para a formação, que conseguiu manter essa formação por dez anos, da Usina de Itaipu, recurso também para construção da agrofloresta, que é a agrofloresta que nós temos aqui, através dessa formação continuada (Professora A, 2023).

Em 2014, a formação continuada proposta pela escola parou devido a não continuidade das parcerias e à disputa política com a prefeitura.

Por conta de que a prefeitura sempre coloca o seguinte: que não é viável ter duas formações do município... mas nunca teve duas formações no município, né? Formação continuada só nós que tínhamos, o município nunca ofereceu formação continuada. O município fazia o quê? Algumas capacitações. Daí chegou um período de tempo [em] que a prefeitura ajudava. Custeava com recurso financeiro, né? Alimentação, transporte, hotel, combustível, e depois, assim, a prefeitura se negou: não, a gente não vai dar mais, tem que fazer uma formação só, não tem especificidade, aqui não tem a educação do campo, a escola igual para todo o mundo e retirou a formação continuada (Professora Formadora, 2023).

A ilusão do poder municipal em propor uma rede municipal única, sem considerar a proposta para o campo, mesmo com a existência de legislações reconhecendo a especificidade e importância dessa e de outras modalidades, levou à falta de apoio por parte desse poder à formação continuada específica. Por isso, a prefeitura seguiu com uma proposta de formação nos moldes comuns, como o das capacitações, eventos e palestras, geralmente por meio de parcerias com consultorias de empresas privadas. Apenas em 2023, a ECM Chico Mendes voltou a garantir uma formação continuada.

A escola vinha buscando meios para ofertar a formação continuada nos moldes da Educação do Campo e conforme suas necessidades.

A formação deverá ser continuada por formadores que dominam a Prática e Pedagógica das escolas do campo, pois desta maneira os educadores vão desenvolver uma Proposta interdisciplinar, pluralista e integradora, que pode ser ampliada e enriquecida no trabalho a ser desenvolvido com os educadores em exercício a partir de programas que articulem intimamente o campo, o científico, o social, o político, o emocional e o pedagógico numa visão unitária e multidimensional da cultura. Bem como cursos que levam os educadores a ampliação de seus horizontes de forma interdisciplinar (ECMCM, 2022, p. 46).

O novo trâmite envolveu a parceria com o governo municipal que, dessa vez, segundo as gestoras da escola, considerando um bom relacionamento político e os bons resultados alcançados pela unidade escolar, não impôs grandes dificuldades no processo de retomada da formação.

A gente faz um projeto de formação continuada e a gente apresenta para a prefeitura. A prefeitura faz o processo de licitação e aí a gente tem a contratação da empresa, daí a empresa faz o trabalho, oferece o trabalho e a Professora Formadora fornece o trabalho, vamos dizer assim, o conhecimento. Então, assim, ele é para todos da escola, tanto professores como nós, coordenação, secretárias, auxiliares, estagiários, todos que fazem parte da escola participam desse momento (Diretora, 2023).

O trâmite atual envolveu um processo licitatório para contratação de empresa com a finalidade de oferta de formação continuada para a ECM Chico Mendes, no município de Querência do Norte/PR. Porém, toda a efetivação do processo foi feita sob influência do Movimento e com a organização e o papel fundamental da gestão escolar com a equipe de professores.

Foi toda uma luta. Mas o recurso tem, teve, a questão é política. Por que que não teve disputa assim, né? Teve as cotações. A gente conseguiu mais três cotações, mais três pessoas da nossa região, que deu a licitação, que também tem empresas. E daí? Por conta de que o prefeito também quis, o secretário dele quis. Eles tinham intenção que desse certo. Então, hoje a gente tem, mesmo que não seja um partido político vinculado a nada que é do MST, ele tem um olhar assim (Professora Formadora, 2023).

Por meio da articulação da escola, sob a influência do MST e com um panorama político favorável, a luta da ECM Chico Mendes resultou no restabelecimento da formação continuada específica, voltada para os sujeitos do campo. Contudo, agora com um novo molde.

Essa empresa foi criada em 2008. Nome dessa empresa é Girassol. Quando foi criada essa empresa, já foi criada com uma discussão, que ela ia ser criada para atender a formação da escola Chico Mendes. Então, assim, a pessoa que é dona dessa empresa é uma professora aposentada, é uma professora que já participou do movimento social. Hoje não está mais na ocupação, mas ela continua sendo da luta. Ela acabou desistindo por conta da idade, tem 64 anos, mas então, por isso que a gente tem esse apoio (Professora formadora, 2023).

A viabilidade desse processo se deu pela articulação dos setores da escola para conquistar a verba, via contrato por meio de licitação, ou seja, pela via do próprio sistema, garantindo o recurso. Ainda assim, era um processo que envolvia risco de falha e a direção da escola, juntamente com a professora formadora, não esconde sua preocupação com o fato de que pode não ser possível manter o contrato, por muitos motivos. Primeiramente, por vontade política: não se sabe até quando e até qual governo manterá a amistosidade e a proposta. Além disso, pode ocorrer de outras empresas entrarem na disputa licitatória. Enfim, a certeza para o futuro é de que a luta para manter o processo de formação continuada vai permanecer, pois a conquista da verba/contratação foi só o primeiro passo. Agora inicia-se a luta por manter e melhorar o arranjo legal a fim de alcançar os objetivos da escola.

Com as entrevistas, pudemos compreender que foi uma ação arriscada e que não envolvia garantias, pois, embora a empresa que fornece o serviço já tenha sido criada com a finalidade de ofertar formação para a ECM Chico Mendes, outras poderiam disputar o processo. Além do mais, ela foi iniciada a partir de pressão, organização política e da luta da escola, levando o governo municipal, uma vez pressionado e embalado pelos bons números da escola, a corroborar com a ideia que favorece a Educação do Campo.

A formação continuada consta no Calendário Escola e tem acontecido um sábado por mês, inclusive as horas de formação são remuneradas para a equipe docente e gestão escolar. Segundo as gestoras, esse tem sido um importante meio para manter a discussão da práxis, ou seja, a prática elaborada, partindo da história, da cultura e dos costumes, desenvolvendo um concreto pensado. Ainda, segundo as gestoras, a escolha da atual Professora Formadora é uma forma de valorização da profissional, que é professora aposentada da escola (e ex-diretora da mesma) e que desenvolveu pesquisa de mestrado e doutorado, retornando seus conhecimentos e aprendizagens à comunidade.

Segundo a Diretora (2024), a proposta da formação continuada no formato que vinha acontecendo em 2023 parou em 2024 devido ao fim do contrato com a empresa e do novo processo de licitação, porém ressalta que estão se organizando com a empresa e a prefeitura para que seja contemplada em novo processo licitatório. “Agora parou porque está em processo de licitação. Dessa vez pediu umas documentações bem específicas e está organizando isso pra ter a licitação, a empresa já está fazendo. Mas, sim, a gente quer voltar, vai voltar”.

4.3 Práticas, gestão democrática e compromisso com a democracia

Em relação à organização da escola foi possível percebermos várias práticas e elementos de uma gestão democrática ou, considerando os limites impostos pelo Estado na configuração de uma escola oficial, as possibilidades efetivas da escola, práticas e gestão comprometidas com a democracia em uma forma que visa à auto-organização.

A participação e a autonomia relativa da escola, com base na implementação das decisões coletivas tomadas em assembleias, é uma característica visível. Segundo a Diretora (2024), as instâncias como a APMF e o Conselho Escolar são instituídas e têm papel burocrático, por isso, são necessárias na organização escolar, mas a escola, em sua prática, tem uma visão mais ampla. Cabe destacar, que embora as assembleias ocorram, elas não constam no PPP da instituição.

São muito mais burocráticos. O Conselho tem que ter, APMF também... conselho precisa aprovar o calendário, por exemplo e da APMF pra fazer os orçamentos, gastar. Mas a participação é muito maior. A APMF mesmo é o todo da comunidade. Aí que todos participam pra decidir as coisas. Mas essas coisas já vêm regulamentado, tem que ter, a escola segue (Diretora, 2024).

A Diretora ressalta que as instâncias participativas estão na organização da escola estatal e tem funções colocadas por lei, portanto são necessárias. A movimentação dos recursos financeiros, inclusive de verbas federais e estaduais, é gerida pela APMF, e o Conselho aprova as documentações de organização escolar. Portanto, embora a escola tenha uma forma de organização por meio de assembleias de pais, em que a comunidade ou o coletivo participam de forma direta e ativa, legalmente os trâmites seguem a organização burocrática da escola estatal.

Outros momentos de participação envolvem toda a comunidade, como o planejamento. A escolha do tema gerador é feita por meio da pesquisa participante, que é um tipo de avaliação interna

A pesquisa participante é assim: é um formulário que a gente faz pra saber sobre as coisas da escola, o que foi bom, o que tem que avançar, avaliar se ali as coisas deram certo e dar sugestões, né? Então, por exemplo, faz a assembleia de pais e durante ela entrega o formulário, discute ali e depois junta tudo pra ver o que foi falado e ali vai ser sugerido o que eles querem que trabalha além do currículo, que é o tema gerador. Então o tema que mais aparece que é escolhido, ali surge que eles querem as coisas sobre o assentamento, de agricultura, de

produção, as coisas específicas. É feito uma nova assembleia e aí aprova se é aquele tema mesmo, se aquilo que deve ser trabalhado. O desse ano mesmo é o *Fortalecimento da Relação Comunidade/Escola* (Diretora, 2024, grifo nosso).

O tema gerador, por sua vez, segundo as gestoras, é fruto da experiência da escola com a formação continuada, tem base em Paulo Freire e é escolhido pelo conjunto da atividade, possibilitando a participação e a aproximação da escola e da comunidade, além de aproximar os conteúdos escolares com os temas práticos da vida. Já o abordamos com mais profundidade anteriormente.

Também fomos informados de que, atualmente, a escola está discutindo a proposta de escola de tempo integral.

Essas coisas que tem a ver com toda a comunidade é discutido sempre no coletivo, com todo mundo. Então, atualmente estamos discutindo o tempo integral, que veio da secretaria de educação a proposta. Aí agora estamos conversando com o coletivo escolar, interno, pra entender e fazer a proposta. Depois vamos juntar a comunidade e fazer a assembleia para apresentar tudo, discutir e aí que vai decidindo (Diretora, 2024).

Além disso, existe a prática da assembleia realizada com os alunos, sempre que necessário, e a prática da autoavaliação. Esses elementos e instância de participação são destacados pela gestão escolar como espaços de atuação política das crianças, que passam a se acostumar com o direito de falar e ser ouvido, ser considerado sujeito com voz ativa, passando a se posicionar e a trazer à discussão aquilo que percebem como importante, desafiador ou que pode ser melhorado.

A coordenadora informou um exemplo dessa atuação política lembrando uma discussão ocorrida durante a Copa do Mundo de Futebol Feminino em 2023. Alguns alunos perceberam e questionaram o fato de que as aulas não foram suspensas durante os jogos, diferente do que ocorreu durante a Copa do Mundo de Futebol Masculino em 2022. No campeonato masculino, nos dias de jogo da seleção brasileira, se o jogo estivesse marcado para ocorrer durante o período letivo, a aula seria suspensa como incentivo para assistir aos jogos.

A diretora afirmou que as crianças têm espaço de participação, a seu modo, na gestão da escola. Uma das práticas já citadas é a da assembleia.

A assembleia parte da sala. Quando a gente vai tirar, quando surge algum assunto, ele surge de uma pauta, de um assunto, seja ele positivo ou negativo. Então, assim, como que é direcionado? A professora organiza eles em círculo na sala de aula, a cada 15 dias... Então qual que é o ponto dessa semana? Como está a escola, em questão de cuidados da escola, do relacionamento, com vocês, com os colegas, com os professores... então ela vai jogando alguns pontos assim e eles vão nos dizer: olha isso, nisso está bom; nisso não está bom; o que precisa melhorar; o eu [particular], enquanto o aprendizado, eu vi que eu melhorei? Eu preciso melhorar um pouquinho mais no quê? No que é que eu preciso me esforçar mais na escola? o que é que precisa ser melhorado? Questão de estrutura, questão de alimentação... Então eles vão colocando (Diretora, 2023).

Pode ser uma vez na semana, né? De repente está um período mais tranquilo, é uma vez no mês, aí assim vai avaliando de acordo com a necessidade, né? Naquele momento, de repente surge uma situação ali que precisa ser resolvida, né? Talvez eu fiz uma assembleia ontem, mas hoje surgiu uma situação. A escola tem essa rotina bem dinâmica. (Coordenadora, 2023).

Na ECM Chico Mendes, as crianças podem acompanhar seus pais na assembleia geral de pais, porém ainda não votam. Esse movimento contribui para alimentar nas crianças o senso de participação e importância da assembleia como um espaço prático e direcionado, onde elas exercitam o hábito de discutir questões sobre a escola e sua vida escolar. Os próprios alunos têm a oportunidade de participar democraticamente desses momentos através das assembleias de sala ou assembleias da escola.

Esse ambiente é uma forma importante de reflexão pessoal e coletiva, possibilitando o aprendizado de fala, expressão, crítica, sugestão e, enfim, participação democrática. Uma vez cultivado esse valor e forma de ser e agir proposto pela escola, ele pode se estabelecer como um princípio para a vida desses sujeitos. Portanto, as assembleias, além de tudo, são uma escola de participação política.

Também podem ocorrer assembleias com todos os alunos da escola, caso haja uma pauta que demande isso. Porém, são mais comuns as assembleias de turma, que ocorrem principalmente a partir das turmas do Infantil 4. As gestoras da escola orientam sua realização, mas deixam a periodicidade a cargo do professor, podendo ser semanal, quinzenal ou até mensal, mas sempre com a clareza de que devem acontecer sempre que necessário.

Na perspectiva da gestão, essas assembleias de sala se misturam à ideia de autoavaliação, servindo como um momento de reflexão sobre os limites individuais e os desafios do grupo. As professoras destacam que são importantes espaços de discussão

com as crianças e um meio de realizar combinados e regras, bem como propor formas de resolução dos problemas e situações que ocorrem. A autoavaliação é também um elemento de participação ativa e de criticidade.

A assembleia e eles se autoavaliarem, né? Que a assembleia é uma ferramenta, mas assim a proposta é eles terem esse, essa autoavaliação e essa criticidade de tudo que aquilo que a gente provoca neles, né? Porque assim, é diferente de você impor e de você provocar com que eles percebam, né? (Diretora, 2023).

A Professora A (2023), ao destacar a assembleia como uma prática importante, relembra que ela vem da tradição da participação e auto-organização herdada do MST, fundamental na educação, baseada em autores como Pistrak e Makarenko.

A gente tem essa facilidade... que é uma organização da escola, que isso também vem lá da formação continuada que a gente estudou, Pistrak, Makarenko, autores não brasileiros, mas assim que trabalha a auto-organização na escola. E o Movimento por ter essa organização das assembleias nos acampamentos, nos assentamentos, cada assentamento ou acampamento tem os grupos, cada grupo tem os coordenadores, né? E todo o problema que há dentro do, daquele grupo, isso é discutido em assembleia, chegado num consenso e resolvido, né? A pessoa tem que melhorar em alguns aspectos. O que acontece assim de uma forma no MST, chega na escola (Professora A, 2023).

A professora destaca ainda que a proposta de assembleia pode assustar desavisados, mas que, dentro da escola e da prática comunitária, com a experiência democrática de participação e a tradição aprendida do MST e da luta, ela é realizada sem muitas dificuldades, de forma mais natural, pois existe essa cultura de participação e auto-organização, facilitando o trabalho.

Então é igual eu falei, nessa organização, porque desde criança no ventre da mãe, ela já participa. Daí falei para eles: o que é uma assembleia? Eles já falam, alguns já falam e olha pra você ver, eles são os filhos, ou netos ou bisnetos, daquelas pessoas que chegou aqui no Assentamento Pontal do Tigre, na época em 1983 ali, mas eles vivem isso nos grupos, tem as festas das comunidades, cada comunidade tem e eles fazem parte disso, então ele sabe o que é uma assembleia. Eles já falam que é pra discutir, tá acontecendo alguma coisa que tem que resolver, tem que resolver e vai, primeiramente, a gente vai tentar resolver ali, igual a gente fala, os pais em segundo plano, primeiro é na escola, nós vamos tentar resolver na sala de aula. Se não teve solução, não melhorou, aí a gente vai chamar os pais na escola e conversar com os pais e colocar o que é que está acontecendo, né? Então, nunca, assim,

aconteceu da gente precisar chegar nisso, porque já resolve ali (Professora A, 2023).

Realizar uma assembleia na sala de aula permite às crianças a reflexão e a propositura de resolução/attitudes, portanto, um modelo democrático muito importante de organização coletiva.

A assembleia é expressão do que Pistrak (2011, p. 153) chamou de justiça infantil.

[...] a decisão da assembleia geral, que analisa coletivamente todas as questões que aparecem, os conflitos, todos os casos de violação das regras etc. A assembleia geral é a expressão mais alta do coletivo infantil, não podendo ser acusada nem de subjetivismo, nem de parcialidade na solução de determinada questão.

A assembleia se configura como esse espaço mais elevado de democracia, de decisões coletivas e de compromisso na ECM Chico Mendes, e, muitas vezes, em suas comunidades, as crianças têm oportunidade de vivenciar ativamente esses momentos.

E assim, então é feito. Parado ali, um momento de sentar em grupo, em círculo, né? A gente procura fazer um círculo, sentar ali e se autoavaliar. Quem sou eu hoje? Como que eu estou na sala de aula? O que é que eu preciso melhorar, né? Então é assim, é uma autoavaliação de si, né? A gente levanta os pontos negativos que estão acontecendo e a gente vai debater o que que a gente precisa melhorar, tipo, na sala, e aí eu vou listando no quadro o que eles vão falando (Professora A, 2023).

A Professora B (2023) revelou que a assembleia, com essa tonalidade de autoavaliação, acontece quinzenalmente em sua turma. Ela expressou certa estranheza e preocupação devido ao fato de que as crianças, no momento da roda de conversa, não abordaram diretamente essa situação. Uma das hipóteses levantadas é que, por ser uma prática rotineira e costumeira para elas, não houve a atenção em destacar tal momento.

Como eu comentei da assembleia que a gente faz aqui. A direção, os educandos, todos os professores, o pessoal que contribui ali também. Mas parece que elas não têm essa consciência de que aquilo ali é um espaço importante delas falarem, delas participarem (Professora B, 2023).

“Assim, eles, se você faz uma pergunta, eles não ficam assim com medo de responder, porque a gente incentiva muito isso. Como eu falei, sempre, todo início de aula é sempre perguntando para eles, para que eles comecem falando” (Professora B, 2023).

A professora se coloca a pensar em como as crianças estão vendo o momento da assembleia. As crianças da turma do Infantil 5 não reconheceram durante a roda de conversa o tema da assembleia e, embora ela aconteça regularmente, não informaram a palavra e o conceito de assembleia como uma forma de participação.

Perguntamos se os educandos do Infantil 5 já participaram de alguma assembleia e não houve respostas positivas; aparentemente, algumas não entenderam a pergunta. Explicamos que era uma reunião na qual se decidia coisas, então eles concordaram que sabiam do que se tratava, mas não relataram alguma experiência.

Podemos inferir que isso se deve a algo que, infelizmente, é comum no trato com as crianças: a tentativa de simplificar conceitos. Essa simplificação pode acabar escondendo o próprio conceito. Os alunos têm a prática da assembleia e da autoavaliação como situações presentes na rotina escolar, porém nem sempre as nomeiam ou se referenciam diretamente a elas como formas de participação.

Durante a roda de conversa, quando as crianças buscavam uma resposta sobre como participavam, a Professora B (2023) procurou discutir e lembrá-las sobre essas práticas: "Mas você lembra que eu perguntei pra elas: Mas e quando a gente faz assembleia ali, o que que é aquilo? É uma bronca? Porque assim, elas não reconheceram aquele espaço."

A não discussão do tema pelas crianças gerou certa frustração na professora, que se questionou se a fala das crianças não se desenvolveu devido à experiência de assembleia e autoavaliação ser rotineira, "[...] porque daí já é porque é da rotina, né? Então não é algo... Não sei, mas fiquei pensando assim: nossa, não conseguiram trazer isso, na fala pelo menos, né? Nem a autoavaliação que a gente faz dentro da sala, né?" (Professora B, 2023).

A mesma professora exemplificou como vem trabalhando a assembleia e a autoavaliação com as crianças

A gente faz, tem professor aqui que faz semanal, eu não faço semanal, eu faço a cada quinze dias, pelo menos duas vezes por mês eu faço. E é bem interessante assim que eu desenho a carinha de feliz, a carinha de triste, né? Então a gente começa a pontuar. Quem que teve atitudes que não deixa a professora, os coleguinhas, feliz, satisfeitos. Quem não contribuiu, quem não fez atividade, aí a gente engloba o todo, não é só a questão comportamental da criança, né? Senão a gente tende a querer que eles tenham atitudes como os adultos, né? Então a gente avalia o todo e eles também não verbalizaram isso (Professora B, 2023).

Talvez seja importante que, além dos temas surgidos na sala de aula e do modelo de autoavaliação, a prática da assembleia possa se expandir para a discussão de outros temas da escola, assim como a diretora informou que acontece. É crucial não subestimar as crianças pela faixa etária, pois elas são sujeitos de sua educação e, a seu modo, com sua linguagem, podem contribuir para o desenvolvimento da escola desde bem pequenas. Levar em conta a forma de ser participante dessas crianças é fundamental, já que os alunos da ECM Chico Mendes têm o costume de falar e se posicionar.

Além disso, o trabalho iniciado com as crianças da Educação Infantil na escola continua e tende a se ampliar e consolidar nos anos subsequentes, no Ensino Fundamental. A assembleia geral, junto com os organismos regulamentados por lei, como o Conselho Escolar e a Associação de Pais, Mestres e Funcionários, somados ao coletivo escolar (grupo que envolve a direção, professores e funcionários), são responsáveis pela coletivização das decisões e, dessa forma, assumem um compromisso coletivo por todos.

A inclusão das crianças nas assembleias gerais e a consideração de suas perspectivas em temas mais amplos podem fortalecer a prática democrática e aumentar o senso de pertencimento e responsabilidade coletiva desde cedo. Esse enfoque também é capaz de potencializar a formação de líderes comunitários e cidadãos críticos e participativos, alinhados com os princípios pedagógicos e sociais da ECM Chico Mendes.

O coletivo da escola é o todo da escola, que a gente fala assim, não só o pedagógico, mas é, é o todo, desde a cozinha, a faxineira, porque elas são também formadoras. Elas são educadoras também, porque no momento que elas estão servindo a merenda ou fazendo a limpeza, elas também estão orientando. Então, o coletivo da escola é o todo (Professora A, 2023).

Nesse sentido, diferentemente do que se pode perceber em muitas escolas oficiais nas diferentes redes, as gestoras da ECM Chico Mendes destacam que a maior facilidade no seu trabalho é justamente a promoção da participação, o trabalho com o coletivo.

A facilidade é você trabalhar com um grupo, né? Coloca o grupo, coloca o todos, trabalhar com um grupo que está disposto a fazer a diferença, porque assim, muitas vezes a gente pode chegar aqui e pensar, propor várias coisas enquanto gestão, mas se a gente não tem uma equipe que está engajada no trabalho e que não tem esse sentimento, a gente não consegue desenvolver isso. É o engajamento, e isso só é proporcionado por conta desse trabalho coletivo, né? (Coordenadora, 2023).

Agora, a facilidade é ter esse trabalho coletivo, porque mesmo que o sistema impõe, com o coletivo, com a força que a gente tem aqui, tanto

com a comunidade, com o professor, com o sujeito... ele é muito maior do que o sistema, porque mesmo que ele impõe, mas a gente apresenta algo diferente, que muitas vezes incomoda, a gente tira isso pelo município. A gente tem a formação específica. E é uma barreira enorme: porque só nós? porque tem que ser só para o campo? Porque é o entender que precisa ser valorizado o que é específico de cada um. Então, assim, a facilidade é a gente ter esse coletivo, ter essas pessoas pensantes, ter esse sujeito crítico (Diretora, 2023).

O trabalho coletivo traz palavras que agregam, como trabalho em grupo, engajamento, pessoas pensantes e sujeito crítico. Ser crítico e pensante, tomar atitudes e decisões que podem ir, inclusive, contra o sistema, são posições que ganham força quando coletivas e conquistam frutos, como o da formação continuada e a de usar e garantir uma metodologia específica.

Ainda sobre práticas comprometidas com a democracia, destaca-se o trabalho com o ajudante ou coordenador de turma. Trata de um aluno ou dupla de alunos que assume tarefas de liderança frente à turma em auxílio ao professor. Na ECM Chico Mendes, é mais comum que, na Educação Infantil, os alunos se revezem para ser ajudantes, com um aluno ou dupla de alunos nessa posição a cada dia. No Ensino Fundamental, é mais comum a prática de coordenador de turma, em que a dupla assume essas atribuições por um período mais longo. Destacamos que é uma prática saudável e aconselhamos um rodízio no papel de liderança.

Essas ações não apenas promovem a participação ativa e o desenvolvimento de habilidades de liderança entre os alunos, mas também reforçam a importância do trabalho em equipe e da responsabilidade coletiva. A rotatividade nos papéis de liderança ajuda a garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver essas habilidades, além de fomentar um ambiente inclusivo e democrático na escola.

Os maiores, eles já fazem assim em forma de eleição, né? Bem, ali a partir do Infantil 5 já consegue, assim, ajudar a professora, né? [No fundamental] apresentamos como coordenador, né? Ali, ainda no infantil, a gente ainda vai mais com uma forma, assim, de o ajudante. Mas a gente inicia nesse, no ajudante, pra ir inserindo essa responsabilidade a eles, todos passam pela função de ser ajudantes (Coordenadora, 2023).

Daí ele já, desde pequenininho, tendo esse sentimento de coordenar, né? De ser líder, de entender, de aprender a ouvir, de aprender a direcionar, a falar, a escutar o outro. Nessa atividade a gente procura trabalhar esses caminhos, de não ser autoritário, mas as questões do coletivo, de direção, de direcionamento (Diretora, 2023).

A capacidade de assumir funções e a formação de lideranças é um objetivo da educação do MST, da autogestão. Cabe destacarmos que são princípios de um líder o não autoritarismo, o senso de coletividade e direção, o direcionamento e a responsabilidade para com a vontade comum.

Essas ideias corroboram com a auto-organização infantil defendida por Pistrak (2011, p. 146). Para o autor, a auto-organização desse tipo “[...] desenvolve-se gradualmente, na medida em que se desenvolve o coletivo das crianças, na medida em que o círculo das preocupações infantis se amplia, crescendo a ideia da necessidade da organização”. Ou seja, a criança vai conquistando maior consciência, lidando com mais assuntos e desafios em sua vida prática e é convidada a abordar de forma coletiva essas questões.

O autor completa que: “Em primeiro lugar, a auto-organização desse tipo não pode ser introduzida bruscamente no momento em que as crianças entram na escola; ela começará a nascer na medida em que aparecer sua necessidade, na prática de uma determinada ação” (Pistrak, 2011, p. 146). O segundo ponto a levarmos em consideração “[...] diz respeito à organização e à natureza do trabalho de ensino. [...] deve haver uma fusão entre o ensino e o processo geral de educação. O desenvolvimento regular da auto-organização exige também essa condição (Pistrak, 2011, p. 147). Nesse sentido, auto-organização também é um processo dirigido racionalmente e organizado de maneira pedagógica pelo professor.

O terceiro ponto refere-se ao *papel do pedagogo*. É preciso dizer francamente que, sem o auxílio dos adultos, as crianças podem, talvez, se organizarem sozinhas, mas são incapazes de formular e de desenvolver seus interesses sociais, isto é, são incapazes de formular e de desenvolver amplamente o que está na própria base da auto-organização. [...] Mas, entretanto, o pedagogo não deve se intrometer na vida das crianças, dirigindo-a completamente, esmagando-as com sua autoridade e poder. É preciso encontrar a linha de comportamento justa (Pistrak, 2011, p. 147, grifos no original).

O respeito ao interesse das crianças e suas necessidades, bem como a preocupação em auxiliar a coordenação de ações com vistas ao coletivo e à auto-organização das crianças, é a justa medida necessária ao educador infantil.

Além desses pontos, observamos nas rotinas de trabalho vários elementos de democracia por meio da ótica da autogestão. Por exemplo, as crianças, com poucos direcionamentos, são capazes de auto-organizar e reorganizar os espaços da sala de aula

conforme cada proposta, seguir momentos da rotina, atentar-se aos momentos de explicação e seguir comandos. Chamou a atenção o fato de ser pouco comum perceber tons de voz mais altos ou gritos com a finalidade de repreendê-las. Ao contrário, mesmo sendo vivas e sagazes, elas são muito atentas e demonstram prazer em aprender e em realizar as diferentes experiências propostas.

Segundo Pistrak (2011, p. 160),

De tudo o que foi dito, deduz-se que a auto-organização das crianças não é apenas um jogo. Deve ser uma necessidade, uma ocupação séria das crianças, encarregadas de uma responsabilidade sentida e compreendida. A autonomia escolar só se pode basear num trabalho sério e que implica responsabilidades.

O tempo da infância não é um devir, mas um momento concreto. A criança é. Mais do que em uma situação de jogo simbólico, ela aprende e age no seu momento presente, configurando-se como um ser histórico, reagindo e relacionando-se com o mundo, produzindo cultura. Ela se auto-organiza e assume responsabilidades, caminhando para a autonomia — ainda que preservadas as especificidades desse momento de vida —, como um sujeito em desenvolvimento que deve ser cuidado e educado. A auto-organização é uma atividade séria e importante para a criança; é a sua vida.

4.4 O campo como local de moradia e produção da vida

Ao perguntar para as crianças onde elas moravam, a resposta, por unanimidade, envolvia o campo. A particularidade do local de moradia e a cultura, ou seja, o jeito de viver no campo engloba aspectos que fazem dessa criança, alguém com experiências diferentes em relação às da cidade.

Como exemplos, temos: “Eu moro no sítio. Eu moro no sítio também. Eu moro perto do rio. Sim, eu moro no sítio. Eu também moro no sítio. Eu moro [...] perto da balsa. Da balsa, no Porto Jundiá” (Crianças Infantil 5, 2023).

As crianças apontam com clareza o seu local de moradia. A grande maioria afirmou morar no sítio, exceto algumas que relataram viver perto do rio, mas uma situação não exclui a outra.

Conforme o PPP da escola (ECMCM, 2022), a comunidade é totalmente camponesa, tem perfil socioeconômico diversificado, e a maioria está vinculada à

agricultura familiar. São pertencentes ou originários da luta de movimentos sociais e vieram de várias regiões do país, resultando em grande miscigenação cultural. Portanto, mesmo com as diferenças, essas populações têm em comum a terra e a luta.

A Comunidade

[...] é constituída por famílias de pequenos agricultores assentados, acampados, ilhéus, empregados de fazenda e pescadores, enfim, uma comunidade totalmente camponesa. Como camponês tem um perfil sócio-econômico diversificado, sendo a maioria pertencente à agricultura familiar.

Por serem pertencentes aos Movimentos Sociais vieram de várias regiões do estado e do país, ocorre uma miscigenação bastante intensificada com culturas variadas, nas quais, cada setor da comunidade procura conservar seus valores culturais sendo que, esses valores culturais são socializados de uma comunidade para a outra como: datas comemorativas, crendices, danças, brincadeiras, religião e outros (ECMCM, 2022, p. 12).

A comunidade possui uma multiplicidade cultural, a qual celebra nas próprias localidades. É comum que, em datas comemorativas e festivas, sejam realizados eventos aos quais são convidados os diferentes grupos de moradores dos assentamentos e acampamentos. Essas reuniões são elementos que valorizam a diversidade cultural, respeitando-a. As atividades tornam-se importantes momentos de reunir a grande comunidade, que, embora um pouco mais distante atualmente, foi mais unida durante a luta pela conquista da terra.

A luta é um fator de vínculo entre essas famílias e resulta nos assentamentos de reforma agrária. Vale destacarmos que a área também conta com acampamentos e, com a conquista da terra, a melhoria nas condições de vida é evidente.

Tendo em vista a origem da conquista da terra no assentamento, perguntamos às crianças se elas moravam no assentamento ou se sabiam o que era um. A grande maioria respondeu que morava no sítio, não demonstrando familiaridade com o termo assentamento. No entanto, na turma do Infantil 5, após responderem que moravam no sítio, questionamos se o sítio estava no assentamento, e algumas crianças disseram que sim, mas não souberam explicar o que isso significava. Na turma do Infantil 4, por sua vez, após a maioria responder que morava no sítio e uma criança mencionar que morava no porto, a professora perguntou: “Quem mora no Assentamento Pontal do Tigre?”, ao que uma criança respondeu: “Eu.” Outra criança completou: “Eu moro perto da casa dela” (Crianças Infantil 4, 2023).

Como podemos perceber, o local de moradia das crianças e famílias que formam a comunidade da ECM Chico Mendes é o campo, desde famílias que residem nas áreas de assentamentos, reconhecidas pelas crianças como sítios, até os ilhéus e ribeirinhos. O não desenvolvimento do conceito de assentamento pode ser um ponto importante que merece atenção da escola no seu trabalho específico com a cultura, memória e história, especialmente considerando o atual tema gerador.

As gestoras da escola afirmam que o campo como local de moradia, aliado à luta, gera um sentimento de pertencimento muito importante, ou seja, um senso de coletividade por parte daqueles que participam de uma comunidade originada da luta e que vê o campo como local de moradia e reprodução da vida.

E ter forte neles esse sentimento de pertença, porque assim... é diferente de que eu morar lá na cidade e vir para a escola do campo, vamos dizer assim, e eles não... Eles vivenciam e permanecem aqui no campo (Diretora, 2023).

O sentimento de pertença. De ter vivências também, que uma criança que não é Sem Terrinha a gente sabe que não tem, né? São situações bem diferentes, né? A gente sempre parte do nosso trabalho, partindo da realidade deles, né? Então, assim, a gente sempre vê essa questão do relato deles, da forma que eles colocam, né? Deles relatarem do dia a dia do que eles observam. Muitas crianças que moram lá na cidade, que não têm essa vivência, não consegue ter isso, né? Então, assim, é uma concepção bem mais abrangente, né? (Coordenadora, 2023).

Tendo por base o relato das crianças, podemos afirmar que elas têm consciência de seu local de moradia e de sua relação com o campo.

Quando perguntamos como é morar no sítio, no campo, as respostas foram positivas, muitas vezes ilustradas com descrições da vida permeada pela presença de animais, frutas, trabalho e muita brincadeira.

É legal, é legal morar no sítio.
E lá tem cachorro, brincar lá em casa.
Eu gosto de morar no sítio. Eu faço desenho, eu brinco de cavalinho.
Eu gosto de melancia e maçã.
Eu brinco de terra [bolinho]. Depois eu escrevo, brinco de carrinho.
Brinco de terra também... é, fazendo um bolo.
Lá em casa, tio Luís, eu gosto, eu brinco com o meu cachorrinho. Eu vou lá e brinco de mamãe, filhinho. Eu brinco com a minha irmã.
Lá em casa tem um monte de cavalo, eu ando com cavalo lá em casa.
É, eu também ando de cavalo.
Eu tenho horta. E lá tem muito alface.
Eu também tenho em casa, mas não tem alface.

Na minha casa não tem horta, só na casa da minha avó.
Uma vez eu ajudei meu vô a pescar. Ele pegou um bagre, daí ele matou
pra comer e ele pegou uma Morenita e colocou lá no meu aquário
(Crianças – Infantil 4).

Ué... cuidar do sítio, das vacas, brincar, comer.
Eu também brinco com meu cachorro que é bem pequeno e é preto.
Eu brinco, eu uso o celular e assisto.
Eu até tomo banho de piscina lá em casa.
Eu não tenho uma piscina pra eu, mas eu entrei no açude que tem
peixe... e é bem grande.
Eu cuido do meu bezerro. Eu brinco (Crianças – Infantil 5).

As respostas das crianças demonstram que o cotidiano delas tem a brincadeira como ponto principal. Observamos que, entre os relatos sobre como é morar no sítio e o que elas fazem em casa, apenas um destacou o uso do celular e da televisão. No entanto, nas interações com as crianças fora da roda de conversa, foi possível perceber que algumas também têm essa prática e vivência, enquanto outras, embora conheçam, não têm acesso ao celular por proibição dos pais, mas assistem TV.

Todavia, chama a atenção que essas atividades foram pouco destacadas. Ao contrário, a vida no campo é permeada por uma maior amplitude de vivências e possibilidades, como o cuidado com os animais, o banho em açudes, o contato ampliado com a terra e a natureza, além da brincadeira com os irmãos, o banho de piscina e tantas outras formas de diversão. Destacamos também outros pontos da vida no campo que se configuram como especificidades no item sobre o trabalho.

Além disso, vale ressaltarmos a fala de uma aluna da turma do Infantil 5, que aponta que morar no campo significa estar a uma certa distância da cidade. Uma das referências para observar essa diferença é que a cidade é onde se encontra uma variedade de lojas. Ao ser questionada sobre a área urbana, ela informou o seguinte: “[...] hã, sim, lá é mais longe da minha casa. Lá vai mais perto das lojas” (Criança Infantil 5).

Ao descrever a cidade como distante de sua casa e como um centro comercial, essa criança também compreende que ambos são espaços diferentes, sendo o campo caracterizado por outras coisas além das lojas, com maior e diversificada presença de árvores, animais e plantações, o que evidencia a percepção das crianças sobre Campo e Cidade.

Esse jeito de ser e viver faz a criança ter pontos de partida específicos. Nesse sentido, e com essa consciência, a escola olha para o currículo, para os conteúdos,

propostas de experiências e atividades a partir das vivências dos próprios educandos, daquilo que eles já têm, sabem, e são convidados a pensar e relacionar.

A escola caminha junto com a comunidade, então uma das especificidades principais da escola, além de buscar trabalhar partindo da realidade do educando, da comunidade em geral, não só porque a gente aqui não atende só crianças dos assentamentos, mas também dos portos, das fazendas, sítios, e antes, trabalhava com os as crianças das ilhas, né? Tem os ribeirinhos também que moram à margem do Rio. Então, eu falo assim, as especificidades da escola é isso. É a partir da realidade, ter essa comunidade presente na escola (Professora A, 2023).

O campo como local de vida pede esse olhar e respeito. Existem crianças no campo! Elas merecem uma educação comprometida com seu modo de vida, com suas especificidades, que seja respeitosa e feita com professores formados, capacitados, com estrutura e infraestrutura adequadas, com parque e brinquedos, alimentação balanceada, enfim, com tudo aquilo que os Sem Terrinha já descreveram e denunciaram em seu manifesto em 2018 e pelo que continuam a lutar.

4.5 Contato com a natureza

O contato com a natureza é uma especificidade importante na vida das crianças Sem Terrinha da ECM Chico Mendes e, em geral, do MST.

[...] a horta, tem agrofloresta também. A gente sempre faz trabalhos com eles lá, desde brincadeiras, coleta de elementos da natureza, análise. Da forma deles. Por exemplo, você vai lá na árvore, né? Sentir qual é textura da árvore. Qual que é o material? Qual que é a diferença da textura de uma árvore para a textura de outras (Coordenadora).

O contato com a natureza é inerente à vida das crianças Sem Terrinha, facilmente perceptível no relato de suas brincadeiras e do seu cotidiano. Contudo, não é um tema amplamente abordado nos documentos sobre educação infantil e infância do MST, talvez devido à aparente obviedade de que a promoção do contato com a natureza faz parte da vida no campo.

Na compreensão da infância vinculada ao movimento social — ou seja, à luta pela reforma agrária popular e por uma sociedade diferente, abrangendo concepções de trabalho, ser humano, cultura e educação, com valores coletivos, contra-hegemônicos —

torna-se inerente o cuidado com o bem comum, pensando-se em uma vida harmônica e sustentável. Dentre as matrizes formativas para pensar e fazer a infância no Movimento, destacam-se a agroecologia, a soberania alimentar e a saúde na formação de base. O MST (2014, p.127) afirma que “[...] o contato com a terra é ainda uma prerrogativa de nossas crianças, que desde cedo vivenciam essa relação [...]”. Desse modo, o Movimento assume como desafio a tarefa de pensar em

[...] como trabalhar com as crianças as questões da produção agroecológica, sem veneno, de alimentos saudáveis [...]. Discutir as relações do ser humano com o meio ambiente e o que nós damos e incentivamos às crianças na alimentação. Garantir hortas nas escolas (MST, 2014, p. 129).

Essas tarefas colocadas pelo Movimento são objeto de atenção da ECM Chico Mendes, que acredita na importância de compreender quem são e como vivem suas crianças, valorizando e incentivando a permanência no campo.

Atualmente, a falta de contato com a natureza tem causado impactos negativos no desenvolvimento de crianças e adolescentes, fenômeno que vem sendo chamado de Transtorno do Déficit de Natureza (TDN). O termo refere-se ao afastamento progressivo das pessoas, especialmente crianças e adolescentes, de experiências em ambientes naturais, o que resulta em impactos negativos na saúde física, emocional e cognitiva, além de reduzir a consciência ambiental. Embora o TDN ainda não seja reconhecido como um transtorno clínico formal, evidencia problemas sociais e ecológicos decorrentes dessa desconexão com o mundo natural (García; Villar; Crespo, 2024).

García, Villar e Crespo (2024) apontam quatro fatores que contribuem para a redução do tempo que crianças e adolescentes passam em contato com a natureza: a progressiva urbanização dos ambientes, a superproteção dos pais, a sobrecarga das agendas escolares e a proliferação das tecnologias eletrônicas.

O avanço da urbanização tem transformado as cidades em locais quase totalmente tomados pelo concreto, diminuindo espaços naturais e preservados, como parques, jardins e bosques. Mesmo quando esses ambientes existem, frequentemente carecem de cuidados e estrutura adequada para receber crianças.

Os autores citados também destacam que a superproteção dos pais tem limitado experiências ao ar livre, como brincar na rua ou em áreas com natureza.

Além disso, as múltiplas responsabilidades recentemente atribuídas às escolas dificultam sua capacidade de oferecer experiências diversificadas. As escolas têm

assumido o papel de preservar a cultura popular, ensinar brincadeiras tradicionais e promover vivências coletivas. Contudo, mesmo em algumas escolas de Educação Infantil no Brasil faltam espaços verdes ou naturais que favoreçam o contato com a natureza.

Por fim, a proliferação das tecnologias eletrônicas contribui ainda mais para o problema, com o uso excessivo de telas, a falta de estímulos físicos e a pobreza de estímulos intelectuais, prejudicando o desenvolvimento integral das crianças.

Así y todo, la investigación científica revela que los más jóvenes se vinculan cada vez menos con los espacios naturales en su vida cotidiana, un cambio que presenta relevantes repercusiones tanto para el bienestar humano como para el planeta. Experiencias que hace apenas unas décadas eran habituales en la infancia y la adolescencia, actualmente se encuentran en claro peligro de extinción, especialmente en los contextos urbanos (García; Villar; Crespo, 2024, p. 16).

Os resultados evidenciam uma redução significativa do tempo que as crianças passam em contato com a natureza, o que impacta negativamente seu bem-estar e o desenvolvimento de uma consciência ambiental.

As crianças precisam retomar o envolvimento em atividades, brincadeiras e jogos ao ar livre, em contato com a natureza. Para isso, é essencial que as famílias cuidem para garantir o tempo da infância, promovendo o brincar e o aprender brincando. O controle do uso de telas e tecnologias é igualmente necessário, de forma a evitar prejuízos ao desenvolvimento motor e social das crianças.

Para García, Villar e Crespo (2024), a substituição das brincadeiras na natureza por atividades estruturadas e institucionalizadas ou, na ausência dessas atividades, por um ócio sedentário, pautado no uso excessivo de telas e tecnologias, acarreta consequências significativas.

Las consecuencias de este cambio en las formas de ocio a nivel pedagógico son significativas. La naturaleza otorga un espacio único para el aprendizaje experiencial, donde la infancia y la adolescencia pueden desarrollar habilidades esenciales, así como contribuir al desarrollo de una conciencia ambiental que es fundamental para la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con la sostenibilidad. Por tanto, el TDN debe hacernos reflexionar sobre la importancia de cambiar unos estilos de vida contextualizados en ambientes artificiales, subyugados por el reloj, esclavizados por la tecnología y, en definitiva, oprimidos por los intereses neoliberales (García; Villar; Crespo, 2024, p. 16-17).

É evidente a vantagem que as crianças da ECM Chico Mendes têm em relação às crianças das áreas urbanas no que diz respeito ao acesso à natureza.

A escola dispõe de uma horta, uma agrofloresta com pomar, animais e uma disciplina específica dedicada às práticas agroecológicas. Ademais, o local de moradia das crianças proporciona um amplo e constante contato com a natureza.

Como já vimos nas falas das crianças, atividades como plantar, colher, conviver com os animais, brincar no quintal, na terra, tomar banho de rio e andar a cavalo são parte do cotidiano, repletas de aprendizagens e significados.

Essa criança, quando ela vem para a escola, ela já traz um conhecimento, né? De casa, de família, da questão ambiental também é mais fácil, por ter essa convivência maior com os pais, né? Os pais mais presente ali, dia a dia dessa criança, ela tem mais consciência de preservação do meio ambiente, né? Porque eles ouvem isso em casa. Eles se preocupam com o lixo, que é descartável. Que não há uma política de coleta desse lixo nas comunidades...E daí, a mãe tem a horta, os medicamentos, as plantas medicinais que serve [sic] para fazer chás, essas coisas. Então assim é, isso facilita para a gente. Quando você trabalha sobre o meio ambiente, a criança já tem essa concepção de que precisa melhorar, né? Essa questão do lixo, da preservação do meio ambiente, da natureza, do mundo, né? (Professora A, 2023).

Ah, eu acho que, a infância do campo, ela é mais prazerosa. Porque eu acredito que no campo você tem uma qualidade de vida melhor do que na cidade. É por essa questão da tranquilidade de você ter o contato com os animais, que eu acho que é bem interessante, com a natureza, né? Você tem um espaço que você possa explorar. Na cidade, assim, eu nunca morei na cidade, então eu estou falando uma coisa que eu suponho, eu acredito que, principalmente as crianças, elas ficam muito fechadas. Assim, muito no seu quadrado e, então, acredito que no campo a gente tenha essa possibilidade das crianças serem mais soltas e com isso elas serem mais felizes (Professora B, 2023).

A vida das crianças do campo se realiza de uma maneira mais ampla, é marcada por diferentes experiências cotidianas: o espaço, as atividades desenvolvidas e a própria forma de brincar e interagir com o meio. O convívio e o brincar na natureza não se restringem ao âmbito escolar; são valores cultivados também pelas famílias. Nesse contexto, o cuidado e a consciência da preservação se manifestam no modo como usufruem dos bens naturais.

4.6 Trabalho e Auto-organização

Uma especificidade que deve ser observada na cultura do campo e, conseqüentemente, na proposta de educação infantil do MST é a questão do trabalho e da auto-organização. As crianças realizam vários trabalhos, e eles são educativos. Por meio disso, as crianças aprendem, desenvolvem valores e interagem com o mundo e a cultura.

O primeiro destaque a ser feito é que não estamos falando da exploração do trabalho infantil, ou seja, do trabalho que explora os corpos infantis como força de trabalho barata, com vistas à produção de lucro, que não considera a fase da infância e não respeita as culturas infantis. Ao contrário, trata-se de uma prática social e cultural presente em diferentes sociedades e bastante evidente no campo. Esse trabalho desenvolve as capacidades físicas e cognitivas, o pensar, a realização de tarefas, a contribuição com a família e o grupo social, a ocupação de espaços e locais sociais, a valorização do labor, a aprendizagem, o valor de uso, o respeito ao próximo e aos espaços, entre outros aspectos.

Pistrak (2011) propõe o trabalho na escola e a escola do trabalho. O autor alerta que o trabalho precisa ser visto de uma forma concreta, tendo em vista a preocupação com a realidade atual, e não como algo abstrato ou uma disciplina isolada. Ele é, pois, integrante dos conteúdos, do cotidiano, da realidade, da vida.

Nossa escola deve liquidar essa separação. 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).

Ao perguntarmos se as crianças trabalhavam, ou seja, se assumiam ou ajudavam em tarefas em casa, a resposta foi sim. Elas têm a compreensão da dimensão do trabalho e o relacionam com as atividades domésticas e também econômicas envolvendo a produção, sobretudo na observação da roça e da produção de leite, a criação de animais etc., e também compreendem trabalhos na escola.

Eu lavo louça.
Eu ajudo a minha mãe.
Eu puxo água com a minha mãe.
Passar pano.
Eu esfrego a louça.

Eu varro a área, eu varro a casa, eu visto a roupa sozinha.
Porque eu também ajudo a mãe a pegar a roupa, a lavar. Também ajudo minha avó.
Eu ajudo a minha vó para arrumar a cama, colocar travesseiro, dobrar a roupa, pentear o cabelo (Crianças Infantil 4, 2023).

Ajudar a mãe, ajudar o pai.
Eu ajudo a lavar a louça.
Eu faço bastante o que minha mãe manda.
Rastelar.
Limpar a casa, varrer, lavar.
Lavar a roupa.
Precisa ajudar a mãe a lavar o banheiro, limpo.
Minha mãe fala pra eu cuidar da minha irmã e lavar a área. Eu lavo, sozinha. A minha irmã é pequena ainda, tem um ano.
Eu dobro a roupa. É fácil, é só dobrar pra lá e dobrar pra cá.
Eu arrumo a cama.
Eu arrumo de vez em quando.
Eu também.
Eu arrumo de noite. Quando eu bagunço eu arrumo (Crianças Infantil 5, 2023).

Algumas tarefas domésticas são assumidas pelas crianças juntamente com as famílias. Todas elas relataram essas situações de trabalho com satisfação e importância, demonstrando o que já podem e sabem fazer. Percebemos que estão vinculadas à ideia de ajudar os pais e familiares, ou seja, de assumir parte das tarefas da vida coletiva no núcleo familiar. As crianças vão assumindo seus compromissos e criando um ambiente colaborativo em casa, observando e valorizando o trabalho doméstico e sua importância para um ambiente saudável e seguro que proporciona maior bem-estar.

Também foram relatadas, no mesmo tom, atividades vinculadas ao mundo da produção.

Eu tiro leite com a minha tia.
Eu tiro leite também.
Eu cuido! Eu tenho uma ovelha. Tenho que dar leite todo dia pra ela. É, eu dou mamadeira pra ela. O nome dela é Mel, ela é preta e branca... já está grande. Tem nome na coleira dela, que a Mel foge.
Eu ajudo a tirar os pau. Ajudo a bater nas vaca quando, quando... É porque elas ficam um pouco pra lá e a gente tem que bater com o pau nelas [tocando]. Eu tiro os pau... Os pau daquela da frente, pra não deixar bater uma na outra (Crianças Infantil 4, 2023).

A Professora A (2023) ajuda na compreensão explicando a situação: “é que a vaca quando vai entrando no curral, põe pau atravessado ali para ela não avançar enquanto tira o leite, aí ela fica parada”. A criança confirma a explicação e completa informando que

essa tarefa é necessária: “[...] é, porque tem umas que machuca a outra” (Criança Infantil 4).

Ao citar a situação de poder machucar, outra criança informou as atividades que realizava em casa e uma situação que chamou sua atenção.

Eu tiro leite. E quando o pai enfiou uma faca... Ele bateu a cabeça dela. Ele bateu o facão aqui na cabeça da vaca, era um macho, o Pretinho, assim... assim ficou uma ferida. Porque ele estava enjoando meu pai. Meu pai estava cortando cano, aí ele estava enjoando ele, o pai, daí ele bateu (Criança Infantil 4).

Questionamos a criança sobre como ela se sentiu com aquilo e ela afirmou: “Não, não é certo (com sorriso desconfortável). Machucou... É, deu um cortezinho aqui. Não, não foi feio. Não, não. Igual minha ferida” (Criança Infantil 4).

Minha avó me manda eu trabalhar, dar mamá pro bezerro.
Eu tiro leite.
Eu tiro leite também.
Eu também ajudo minha mãe a tocar os bezerros.
Olha, eu dou mamá. Aí minha vó coloca o mamá na mamadeira. E quando acaba o mamá o bezerro corre atrás de mim. Se acaba, ele quer mais, tem que correr. E não pode, tá?! Porque ele pula a cerca. [...] Daí eu chamo meu vô. Ele pega tá. [...] É, mas ele também, a mãe dele morreu. Por isso tem que dar mamá, às seis horas (Crianças Infantil 5).

Tirar leite, amamentar os bezerros e tocar os animais são as atividades mais citadas e que parecem divertir muito as crianças. Algumas relatam ter animais de estimação, como a ovelha Mel, que necessita de cuidados especiais.

Há certas atividades que chamam bastante a atenção e merecem ser discutidas. As crianças afirmam que suas tarefas são supervisionadas pelos parentes — pai, mãe, avós e avôs — e que estes são exemplos e fonte de segurança para elas.

Uma criança do Infantil 5 descreveu, por exemplo, que o bezerro pode correr atrás para mamar mais e que, ainda, pode pular a cerca. Se isso acontecer, ela chama o avô. Relata não ser uma situação perigosa e que é, de certa forma, controlada. Na mesma fala, essa criança compreende que a ação de amamentar o animal se deve à morte da mãe do bezerro e, sendo assim, este não teria como ser alimentado se não fosse o cuidado direcionado por ela e pela família.

Já o relato da aluna da turma do Infantil 4 é bem interessante devido à complexidade da tarefa de lidar com os vários animais no curral, no momento de tirar

leite. A criança conta com muitos detalhes, empolgada e com satisfação. Ela relata "tirar os pau" e "bater nas vacas". A professora contribui para a melhor compreensão, pois trata-se da atividade de separar as vacas para tirar leite. Esses animais, ao entrar no curral, vão sendo tocados e separados para que cada um possa ser manejado sem a interferência de outros e sem riscos para eles e para o trabalhador.

Considerando ainda a plenitude das atividades experienciadas pelas crianças, ao relatar que também tirava leite, outra garota do Infantil 4 descreve uma situação em que observou uma ação do pai e que lhe chamou bastante a atenção, pois envolvia um maltrato ao animal. Ela relatou que o pai teria batido com o facão na cabeça de um boi, pois este estaria “enjoando” o pai, ou seja, atrapalhando de alguma forma o seu trabalho.

As crianças demonstram muito apreço e cuidado com os animais e não aprendem nem na escola nem com as diretrizes do Movimento a agir violentamente. O MST preza pelo respeito e cuidado com a terra e com a vida.

A partir da descrição das práticas de trabalho realizadas pelas crianças em casa, podemos perceber que valores importantes podem ser desenvolvidos, como respeito ao meio ambiente e aos animais, cuidado coletivo, responsabilidade, consumo responsável e consciente, organização, valorização do trabalho doméstico, etc. Segundo a Coordenadora, as crianças da ECM Chico Mendes partem de vivências que muitas vezes são diferentes daquelas de crianças da cidade.

É as práticas do campo, né? Igual que muitas vezes de lá, e observar o pai tirando o leite. Né? É, de apartar um bezerro, né? Muitas crianças da cidade, não... por mais ainda que é *[sic]* uma cidade pequena, não tem isso. E isso diferencia muito na vivência dele, principalmente quando a gente vai fazer ali um levantamento dos conhecimentos prévios deles, eles já vêm com essa bagagem pra nós. Muito diferente (Coordenadora, 2023).

Percebemos, também, partindo da observação, das conversas e das informações trazidas pelas crianças, que o trabalho é uma prática presente na escola, tanto como uma atividade pedagógica quanto como algo naturalmente assumido pelos alunos. Existe, como já foi descrito, a prática do ajudante do dia e dos coordenadores de turma, momentos e espaços em que as crianças assumem posições de liderança e tarefas tuteladas pelo professor e demais adultos. Além disso, foi possível observar que os alunos colaboram e cooperam nos momentos coletivos externos, como no uso do banheiro e do bebedouro e nos momentos internos na sala, sendo responsáveis por auto-organizar o espaço,

modificá-lo e reorganizá-lo quando necessário, estar atentos à rotina e se dirigir corretamente aos espaços.

Ao perguntarmos sobre quais atividades as crianças desenvolviam na escola, elas informaram:

No alfabeto, a escrever.
Foi nós que arrumou a mesa.
Molhar as plantas [da horta].
Ajudar a professora.
Entrega as atividades, ajuda. E também ele vai na frente. Enche garrafinha [sobre as atividades do ajudante do dia].
O Arthur que gosta de fechar as janelas (Crianças Infantil 5, 2023).

Com base nas afirmações das crianças da turma Infantil 5, percebe-se uma gama de atividades de trabalho realizadas na escola. Elas consideram a leitura e escrita como um trabalho próprio do estudante, bem como a arrumação da sala e das cadeiras, o auxílio às professoras e as tarefas de lideranças, além de tarefas como a de cuidados com a horta e com os espaços da escola.

Pistrak (2011, p. 72-73), ao descrever as suas experiências com as escolas-comunas²⁴ observa que “[...] o aluno parte das obrigações compreendidas pelo tipo mais simples de trabalho, vai-se adaptando aos hábitos técnicos do trabalho e chega ao trabalho social da escola, no qual participa como membro da coletividade escolar.”

Influenciada pela lógica observada por Pistrak (2011), percebemos que a escola busca atuar com os temas do trabalho, inclusive por meio do trabalho produtivo, porém de forma limitada, sendo que a maior parte do trabalho produtivo é realizado por essas crianças no cotidiano da vida, no ambiente da casa com os pais e responsáveis.

4.7 O MST e a luta

O MST e a tradição da luta são especificidades importantes na ECM Chico Mendes, tendo em vista que a maioria da comunidade tem ou teve vínculo com o Movimento e que, apesar da conquista da terra já ter se efetivado para boa parte dos

²⁴As Escolas Comuna analisadas por Pistrak (2013) e Makarenko (Luedemann, 2002) destacam experiências escolares pautadas por uma organização horizontalizada, sendo que, em algumas dessas experiências, os alunos viviam em regime de internato. Nelas a gestão buscava o máximo de autonomia, inclusive financeira, a vida era pautada por princípios como o coletivo, a auto-organização, a liberdade e responsabilidade, a participação e decisões descentralizadas, o trabalho etc.

moradores dos assentamentos, ainda permanecem áreas de acampamentos e algumas situações, como a continuidade da disputa judicial pela posse e lutas de outras ordens, que fazem o sentimento de luta aflorar sempre que necessário.

Nesse mesmo sentido, as gestoras, professoras e a professora formadora apontam que a geração de alunos atual, sobretudo na Educação Infantil, não participou ativamente da luta, tendo uma configuração de vida mais confortável. Porém, elas consideram essas crianças herdeiras dessa luta e assumem a importante função de promotoras da história e da memória junto à comunidade, a fim de que os alunos se reconheçam também como Sem Terrinhas.

Atualmente, o termo Sem Terra ou Sem Terrinha não causa grande familiaridade às crianças. Afirmamos isso em decorrência das perguntas que realizamos no momento das rodas de conversa. Ao serem questionadas, elas relacionavam esses substantivos ao planeta Terra, à falta da terra e não tinham respostas que apontassem para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra ou para o significado do sujeito social e político denominado Sem Terra. Porém, notamos que existe esforço da escola para que haja esse reconhecimento. Um exemplo foi o próprio tema gerador trabalhado em 2023 e a presença de símbolos na escola, como a bandeira do MST, imagens e frases.

Segundo a Diretora (2023), cabe à escola um papel de formadora política dessa geração. “Porque assim, hoje a gente precisa intensificar, porque eles não passaram por aquele período que era diferente. Hoje a gente está recebendo os netos, bisnetos de quem chegou aqui, que era o líder, vamos dizer assim, né?”.

A maioria da comunidade faz parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), onde a dimensão moral de suas ações envolve um posicionamento em relação aos valores e deveres, os quais são constituídos por vários elementos. Entre eles: Luta pela Terra, Luta pela Vida, Luta por investimentos de Recursos, Luta para que a Terra seja de quem nela trabalha, Luta pela participação da família nos Movimentos Sociais, e principalmente na escola, luta pela igualdade de direitos, consciência na participação coletiva, no processo de mudança e senso crítico (ECMCM, 2022, p. 12-13).

A luta é inerente aos participantes do MST na região do Assentamento Pontal do Tigre, em Querência do Norte/PR. Os grupos que chegaram para a luta são os que iniciaram as comunidades ou grupos e, por sua vez, suas escolas itinerantes, dentre eles, o grupo que fundou a ECM Chico Mendes. Seus filhos e netos, as novas gerações,

permanecem no assentamento e são educados nesse espaço na condição de herdeiros da luta.

Isso que é o diferencial, porque diferente de você trabalhar o sentimento de pertença pra aquele que não está ali pertencente. E essa questão assim, sociocultural também, porque ele já vem de uma família que se constituiu com a Terra. Que tem esse direcionamento, não é? Então, assim, é claro que hoje a gente precisa trabalhar bem mais intenso isso neles. Mas não é desvinculado daquilo que eles vivenciam (Diretora, 2023).

O sentimento de luta e de pertença permanece vívido, e a escola, de alguma forma, colabora com o MST na importante função de mantê-la e formar novos quadros e lideranças.

É preciso compreender que a conquista da terra é o primeiro passo, mas não encerra a luta. As entrevistas não escondem que, atualmente, existe certa tranquilidade quanto a tudo que já foi vivido e às situações de enfrentamento, falta e martírio do acampamento. Segundo a Professora B (2023), aparentemente a situação mais confortável favorece certo esquecimento ou acomodação das pessoas e sugere, inclusive, que o trabalho de permanência dos grupos, as reuniões coletivas, a presença das lideranças e a força comunitária com a permanência das propostas do MST são fatores que podem contribuir para a manutenção desse sentimento. Ela afirma ainda que o trabalho com as crianças precisa ser iniciado desde cedo para a construção das raízes, ou seja, dos princípios.

Então, eu preciso desenvolver um trabalho nesse sentido, por mais que as crianças são *[sic]* pequenininhas, a gente começa ali com aquele trabalho bem devagarinho, aquele trabalho formiguinha, mas todo ato ali, ele tem uma intencionalidade, então acho que isso que é bem importante, né? A gente estar preparando eles também para ocupar esses espaços, né? E aqui, especificamente, a gente tenta também trabalhar essa questão dos princípios do Movimento e dos nossos símbolos, de resgatar um pouco isso, da escola, a história da escola. Porque o povo é assim, eles vão esquecendo um pouco as raízes, sabe? Até aqueles que sofreram, que tiveram essa vivência do acampar, da luta, de não ter a terra, de passar dificuldade e tal. Até mesmo essas pessoas, com o tempo elas vão, parece, esquecendo, sabe? Esquecendo que viveram tudo aquilo, então a escola sempre tenta resgatar essa questão também (Professora B, 2023).

A escola contribui para a formação de base e de quadros para o próprio Movimento. Inclusive, um fato que chamou atenção é que a maior parte das trabalhadoras

da escola é da comunidade, sendo ou tendo sido acampadas e/ou assentadas. Algumas delas, inclusive, passaram pelo processo de estudar nas escolas itinerantes da comunidade, dar aulas nelas, continuar os estudos, ir para outras ações e ocupações do MST, assumir trabalhos no Setor de Educação do Movimento e retornaram como professoras concursadas na ECM Chico Mendes, servindo sua comunidade e desempenhando papéis importantes na estrutura do Estado ao ocupar a escola.

As professoras do Infantil 4 e do Infantil 5 são exemplos interessantes desse movimento. Elas são integrantes ativas do MST, uma acampada e outra assentada, já atuaram no setor de educação e, nos dias de hoje, atuam na ECM Chico Mendes. “Eu sou assentada, mas hoje em dia eu não contribuo em nenhum setor, mas eu já contribuí no setor de educação” (Professora B, 2023).

Eu falo que eu comecei a minha caminhada como professora no Movimento Sem Terra. Quando eu acampe em 2000, 2001, 2002, por aí... eu participava muito das marchas, das assembleias, dos encontros de Sem Terrinha, como militante e acampada. Eu sou acampada até hoje. Nossa área está com 26 anos de acampamento. Eu moro aqui próximo da escola, vai dar quase 6 km/ 5 km. É um processo ainda de acampamento, né? Está em negociação com o Incra, mas ainda é acampamento (Professora A, 2023).

Antes mesmo da formação em pedagogia, ou antes, no curso Normal, algumas pessoas são convidadas ou se destacam e acabam assumindo funções de educadoras no MST, sobretudo em áreas de acampamento. A formação é um desejo e uma luta constante. A participação no Movimento, na luta e o se colocar à disposição tornam-se escolas. Formam-se, dentre outras coisas, caráter e princípios.

Então, nesse período eu fiquei, nem foi de 2000, é de 1998, 1999, por aí, a primeira ocupação. E nesse período eu participava dos encontros, marchas. Fomos numa marcha de Querência até Curitiba, 45 dias a pé. [...] essa marcha para mim, ela foi um marco na minha vida como educadora, porque eu fiz parte da marcha e eu fiquei na linha de frente como parte da organização, de trabalhar com o pessoal a questão da saúde, né? Então, é, eu que conduzi ali aquele grupo atrás de medicamento, que o pessoal caminhando a pé, 45 dias, mês de outubro, então machucava muito os pés, o pessoal assava muito e aí veio desidratação, infecção intestinal, essas coisas, porque ia parando, comendo em acampamento. E eu falo assim, esse momento para mim marcou a minha vida como educadora. Porque daí é que tinha aquele momento de sofrimento ali, de acompanhar aquelas famílias até o momento de eu levar para o hospital e eu ficar ali numa maca junto, tomando soro também, porque eu debilitava também, né? Então esse processo que eu falo assim, toda a minha vida profissional e como

educadora, se deu ali, nesses encontros, nessas marchas, nessas reuniões, nessas formações (Professora A, 2023).

Podemos perceber que, para a Professora A, a participação no Movimento foi uma escola. Ela retrata situações da participação política no MST nas quais enfrentou vários desafios que, segundo ela, a formaram humanamente e, assim, como professora.

E eu também, quando eu estava no acampamento, antes de eu vir para a escola. O movimento, ele me convidou para trabalhar com a turma da EJA no acampamento, né? Então eu falo assim, que a luta, enquanto Movimento Sem Terra, enquanto militante, que me fez formar quem eu sou hoje. Foi a partir dali que eu descobri (Professora A, 2023).

As ações e mobilizações travadas pelo MST na luta pela Reforma Agrária, muitas vezes penosas e marcadas por sofrimento e privação dos trabalhadores no acesso a diferentes direitos sociais básicos, tornam-se uma escola de vida. Elas escancaram o desnivelamento social e econômico causado pelo sistema capitalista e pelo império da lógica do capital na superexploração dos trabalhadores e dos bens naturais e materiais.

Outro exemplo se dá pela Professora B, que construiu sua carreira nesse movimento de servir à comunidade, estudar e voltar a servir à comunidade. Ela participou do Setor de Educação regional, teve a oportunidade de estudar Pedagogia do Campo por meio do Pronera, ocupou o cargo de Pedagoga (coordenadora pedagógica no Colégio Centrão), trabalhou em escolas da cidade e, atualmente, é professora na ECM Chico Mendes.

É muito prazeroso, porque, de certa forma eu saí, estudei, me aperfeiçoei e voltei pra contribuir com a minha comunidade, né? Então, só nesse fato já é muito prazeroso e de certa forma, eu me sinto satisfeita. Mas o fato também de ser a minha comunidade, eu acho que isso me dá uma cobrança mais, sabe? [...] Mas o trabalho é muito gratificante e eu lido com um público que eu já conheço, e o fato de eu estar aqui também, muito próximo deles, também faz com que eu seja uma referência para eles [...]. Então para eles também: olha a professora... né? Se eu não fosse a professora da escola, eu seria só mais uma pessoa que eles conhecem. Mas como eu sou professora, então eles criam essa referência (Professora B, 2023).

A figura da professora acaba se tornando uma referência dentro da comunidade, ressaltada pela proximidade com as famílias moradoras do assentamento e pela vinculação coletiva ao movimento social. A professora destaca que é requisitada para auxiliar em momentos em que membros da comunidade precisam de alguma

representação, comunicação ou compreensão de uma leitura de documento, por exemplo, e afirma que esse movimento de ser buscada como referência é prazeroso.

Eu recebo pessoas na minha casa que me pedem para fazer um documento que eles precisam entregar no banco, ou traz uma correspondência para que eu possa, de certa forma, traduzir para ele o que é aquilo que então, assim, pra comunidade é um ganho muito grande você conseguir formar pessoas para ocupar esses espaços. Tem um sentido a mais, são pessoas que conquistaram a duras penas ter as coisas, né? Já sofreram muito preconceito também, então, de certa forma, a gente contribui assim, em vários aspectos, né? (Professora B, 2023).

De acordo com a Professora B (2023), o respeito, cuidado e carinho com as professoras e com a escola também aparentam ser próprios da comunidade que se reconhece nesse espaço. Para ela, “[...] a comunidade, ela também é muito feliz nesse sentido. E as famílias, elas têm, assim, consciência do papel que a escola desempenha nisso tudo, porque a escola aqui ela é muito valorizada, muito respeitada”.

A escola é um espaço muito importante na comunidade, sendo requisitada para uso em momentos coletivos, visitas, eventos, assembleias etc. É um espaço aberto, respeitado e cuidado pelo coletivo, assim como seus profissionais. Fica claro a partir do relato como a escola e seus sujeitos têm destaque nessa comunidade camponesa, ocupando um local central e sendo referência e símbolo de um espaço de conhecimento mais elevado.

Durante nossa estada e visita, presenciamos um momento em que um líder da comunidade pediu auxílio às gestoras da escola para lidar com o sistema do computador e questões burocráticas a respeito de sua produção. Ele recebeu ajuda e foi prontamente atendido, corroborando o que viemos afirmando.

Após demonstrar a importância formativa da luta e o papel que a escola ocupa na comunidade, podemos defender que a formação ofertada na escola, tendo como ponto de partida características e princípios do Movimento e a luta como uma herança das crianças, visa formar quadros e manter as raízes.

4.8 A Gestão e o Trabalho Docente na Escola do Campo do MST

As características e formas de gestão da ECM Chico Mendes e do trabalho docente se apresentam como especificidades importantes.

O primeiro aspecto que chama a atenção é o esforço para seguir os princípios do MST. Dentre eles, destacam-se aqueles voltados para a horizontalização das relações, representadas na escola por meio de práticas democráticas na gestão, participação da comunidade, dos alunos e dos professores nas decisões, isto é, um compromisso com a democracia. Nessas práticas estão os momentos auto-organizativos dos alunos, a sua participação em decisões, autoavaliação, mobilizações infantis, fortalecimento do Conselho de Escola, da APMF, do coletivo escolar e da comunidade como um todo, o planejamento participativo, a escolha do tema gerador, assembleias, reuniões de pais e mestres e a não existência de muros ou cercas.

As gestoras da escola apontam que a Educação Infantil é uma etapa que exige mais de todos os envolvidos em relação ao contexto geral da escola, sendo, portanto, desafiadora e, em vista desse desafio, assume-se a proposta do trabalho coletivo. Diferente de outras escolas, a coordenação e a direção não trabalham de forma isolada, mas são parte de um todo que visa aos objetivos comuns.

Acho que é a fase ali que exige mais tanto de todos os envolvidos, né? [...] A gente tenta fazer um trabalho bem em conjunto. [...] Desse ouvir do estar junto. A gente tenta fazer esse trabalho bastante em conjunto, né? Não ficar isolado. Ah, o diretor, ele está lá, isolado, coordenador, está lá isolado, professor. Então assim, a gente busca sempre ter esse diálogo com os professores, né? (Coordenadora, 2023).

Não basta ser só gestor. E não basta porque a gestão, ela é ampla na questão, assim, de sistema. Mas ele, o diretor da escola do campo, ele não pode ser só gestor, ele tem que ser líder. Ele tem que estabelecer o diálogo sempre. Porque, na verdade, assim, quando a gente pensa num caminho amplo a gente não pode ter aquela visão: eu falo e você me escuta. Não! A coletividade, ela tem que ser primordial, o diálogo também. Então assim, além de gestor, você tem que ser líder (Diretora, 2023).

São combatidas as ideias de um modelo de gestão técnico-científico, em que prevalece uma visão burocrática tecnicista de escola. Nesse modelo, a direção é centralizada em uma pessoa, as decisões são verticalizadas, a organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, técnica, que funciona racionalmente (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2010). Em vez disso, a concepção de gestão da ECM Chico Mendes caminha — em meio às dificuldades e contradições e aos limites impostos pelo sistema e por sua concretude — para um modelo autogestionário, que se baseia na responsabilidade

coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta e igual de todos os membros da instituição, tendendo a recusar o exercício de autoridade. Na organização escolar, valoriza especialmente os elementos instituintes (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2010).

A coletivização é apontada como a maior facilidade do trabalho das gestoras, como explanado anteriormente. Segundo Pistrak (2011, p. 143), a existência da perspectiva coletiva inculca na criança o apreço por tal princípio e se coloca como desafio das escolas na efetivação do desenvolvimento de um coletivo infantil: “o coletivo é uma concepção integral e não um simples total referido às suas partes, o coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo. A quantidade se transforma em qualidade”.

Mais que participar, ser parte, reconhecer-se, trabalhar junto são características de um efetivo coletivo escolar.

A valorização do que a criança já sabe, de suas experiências, vivências e formas de ser é destacado na concepção de gestão da ECM Chico Mendes. Para a Diretora (2023), sua função de liderança engloba “[...] valorizar tudo isso que eles trazem, porque se fosse para eu querer mudar esse caminho, perderia todo o sentido”.

Não é coerente uma escola vinculada ao Movimento, dentro de uma área de assentamento, com orgulho de toda sua história, não continuar a luta e desenvolver um trabalho diferente. Mudar seus pontos de partida e a vinculação da escola com os princípios do MST e alterar sua forma e papel social cedendo, muitas vezes, a imposições de governo e do capital, não faz sentido, como disse a diretora. Numa situação como essa, não seria mais a ECM Chico Mendes, seria outra, sem identidade.

Nós fazemos tudo num contexto muito geral. Então assim, de pensar o que precisa ser sanado na sala de aula, o que precisa ser melhorado no planejamento? O que precisa ser melhor na gestão, então assim, isso não é uma decisão minha enquanto gestora, é uma decisão do coletivo. Então, assim, essa é uma especificidade da escola que a gente nunca deixa morrer. Isso é, as decisões no coletivo, né? Jamais deixar perder esse sentimento de pertença, o ser diferente na infância do MST, é jamais deixar perder esse sentimento de pertença e de valorizar essas vivências que ele já vem de casa (Diretora, 2023).

As definições e práticas da escola são exatamente o que a destacam em seu papel de instituição diferenciada. Mesmo com o histórico de perseguições políticas enfrentado pela escola, sua luta para demonstrar a especificidade da educação do campo e o

convencimento dos pares da rede, da secretaria de educação e dos governos, a escola permaneceu cumprindo seu papel social.

Muitas dessas práticas já foram abordadas ao longo do texto. Portanto, nesta seção, priorizamos a explanação sobre outras ações importantes que envolvem os aspectos relacionados aos princípios do Movimento, sobretudo a partir da observação do trabalho docente.

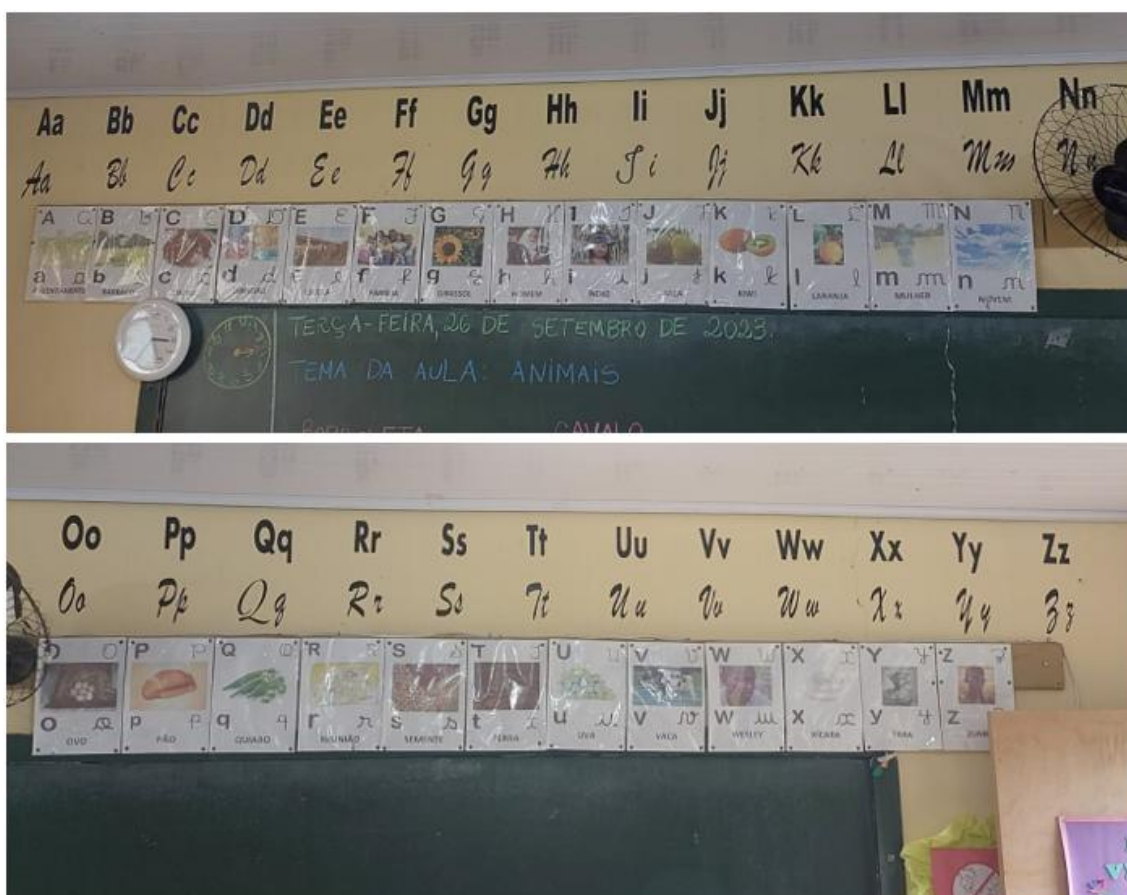
Uma das práticas que chamou a atenção logo no início do contato com a escola foi o modo coletivo de lidar com a gestão. Ao entrarmos em contato e apresentarmos a proposta desta pesquisa, a diretora foi muito atenciosa, mas pediu a proposta por escrito para discussão e aprovação do coletivo escolar. Ainda nesse sentido, ao chegarmos à escola, o grupo foi reunido (quase na totalidade) para nos apresentarmos e falarmos sobre os objetivos daquela visita e da pesquisa.

No primeiro dia de observação e na primeira sala (Infantil 5), já ficaram evidentes algumas características das práticas: a auto-organização do ambiente pelos alunos, o estabelecimento da rotina, o respeito aos turnos de fala e a figura de autoridade e liderança do professor.

Além disso, quanto aos temas e metodologia ou abordagem pedagógica, percebemos que existem espaços para fala e participação das crianças. Os temas muitas vezes se relacionam ao tema gerador, aproximando a realidade e as vivências dos educandos. A sala é decorada com materiais pedagógicos, elementos da rotina, produções das crianças e outros, e têm um alfabeto no cabeçalho da lousa, uma prática que dialoga com a identidade e a realidade das crianças, pois utiliza palavras que se vinculam ao seu modo de vida.

Na entrevista com as gestoras, a Diretora (2023) já havia alertado sobre algumas especificidades: “Começando pelo alfabeto, você vai observar na sala, no alfabeto todas as pessoas e as coisas que tá lá é tudo relacionado ao movimento, à luta. Então a gente já começa desde aí, né? Desde o alfabeto específico”. “É o A de assentamento. É o B, barraco. C, comida...” completa a Coordenadora (2023).

Imagem 13 - Alfabeto



Fonte: acervo do pesquisador (2023).

A Imagem 13 retrata o alfabeto. Nas atividades cotidianas, as crianças recitam as letras e palavras nas turmas do Infantil 4 e 5. A professora do Infantil 3 afirma que também trabalha com o alfabeto e com outras questões envolvendo o letramento das crianças.

A diretora informa que as brincadeiras tradicionais e presentes nas comunidades são vivenciadas também na escola. Outras práticas, como a existência de horta, agrofloresta, minhocário e o envolvimento da comunidade, também se aproximam das práticas do Movimento, como o trabalho como princípio educativo, o vínculo com a terra, a luta e a valorização da própria história e dos costumes. Muitas delas persistem graças à luta da escola e à busca por cursos e recursos.

As brincadeiras. Sempre buscam partir da vivência deles também. Daí entra [sic] as práticas, né? Aí tem minhocário, compostagem; trazer a liderança para contar a história da luta, da vivência, então isso também é uma das práticas que é feito, o ajudante ou o coordenador da turma (Diretora, 2023).

As professoras fazem a diferença junto com as gestoras e o coletivo escolar. A diretora lembra que, embora nem todas sejam do assentamento, todas são engajadas nas propostas e se identificam com a luta, sendo a maioria assentada, ou seja, também vinculada com a terra.

Outro ponto que merece destaque é o olhar humanizado que a escola aplica às questões sociais, cotidianas e nem sempre pedagógicas. Embora sua principal função seja a educação, a escola se coloca como um espaço para a comunidade, sendo referência para eventos e um lugar onde se busca apoio e orientação sobre diversos assuntos. Desse modo, a escola também se preocupa em compreender e atuar sobre questões individuais e necessidades dos alunos. Ou seja, muitas vezes, a escola vai além das funções pedagógicas mais específicas de sua competência.

Esse mais além, muitas vezes a gente se depara assim com situações que fogem da nossa realidade. Vou até dar um, dar um exemplo. A saúde fez uma avaliação nutricional com os alunos e teve um caso de um aluno com baixo peso. E, inclusive, um aluno que tem dificuldade de aprendizagem, já foi uma reprova, né? Uma família que apresenta assim, algumas mazelas. [...] a gente avaliando esse aluno: olha, ele chega sim, ele fica caído sobre a mesa. A professora colocando essa preocupação de eu não sei o que fazer. Porque eu vejo que o aluno quer fazer, mas ele não tem a força de vontade. [...]a gente vai chamar essa família para conversar, porque a gente não pode estar vendo isso e fechar os olhos [...] a gente pega essas coisas de fora que talvez a gente possa pensar, mas eu não deveria fazer isso, vou alertar para a mãe que o aluno está com baixo peso, se a gente fosse avaliar, essa seria uma função da escola? [...] a gente tem esse olhar do além da criança, de não ser só um aluno que está aqui, ou de manhã ou à tarde com nós, que fica aqui um período e pronto, não. [...] Então muitas vezes a gente puxa muito essas outras coisas, né? E aqui na educação do campo você tem que ser humano. Eu acho que é um dos pontos principais, né? Você ser humano, você olhar o outro além, né? (Coordenadora, 2023).

A escola se porta como um mediadora social, promotora do conhecimento e de cobrança na efetivação dos direitos e cuidados com as crianças, sendo promotora de relações respeitadas, reconhecendo e dialogando com as diferenças, pautando-se, portanto, por esse olhar humanizado, como descreve a coordenadora.

4.9 Atuação política das crianças

Deixamos evidente que, nesse modelo de escola, há espaço para participação, promoção de relações participativas democráticas com as crianças, auto-organização e mobilizações. Isso reflete a herança de luta e a forma de se organizar do MST, ou seja, existe espaço para ser Sem Terrinha.

As professoras e as gestoras da ECM Chico Mendes evidenciam que as crianças pequenas da Educação Infantil começam a receber educação política e são incentivadas à participação, mostrando-se ativas. Na opinião delas, o período da Educação Infantil é como uma semente, em que se plantam essas ideias, que vão germinando e dão frutos maiores no Ensino Fundamental — com as crianças mais maduras —, onde, segundo elas, ficam mais evidentes as falas e atitudes políticas. “Com os maiores isso acontece de forma mais intensa, né? Igual a gente falou. A gente é um, é um processo, né? Igual, a gente pega eles aqui no Infantil 3, que é a faixa etária mais nova que a gente tem. Então, assim, cada vez mais eles vão tendo essa visão, né?” (Coordenadora, 2023).

Nossa observação nos permitiu perceber que as crianças são ativas, participativas e se envolvem nos diversos assuntos. No entanto, mesmo havendo certa abertura, notamos que a participação pode ser qualificada. Por exemplo, embora existam assembleias com as crianças, elas discutem geralmente temas mais pontuais e, principalmente, problemas da escola. Acreditamos que momentos como esses — sejam assembleias gerais, de turma ou rodas de conversa — podem ser extremamente importantes para ouvir as crianças sobre diferentes aspectos da vida. Esses momentos também são oportunidades educativas para a construção de hipóteses, o desenvolvimento de sentidos e a aquisição de diferentes experiências. Portanto, embora a existência desses momentos e espaços represente um avanço, eles poderiam ser melhor qualificados em sua utilização.

Essa qualificação da participação pode contribuir para o desenvolvimento e efetivação do coletivo infantil, por meio da auto-organização, conforme Pistrak (2011, p. 144).

Voltamos, assim, ao ponto já analisado várias vezes através de outros caminhos, ou seja, à ideia de que escola deve não somente formar, mas suscitar os interesses das crianças, organizá-los, ampliá-los, formulá-los e fazer deles interesses sociais. Poderíamos mesmo formular o raciocínio da seguinte forma: a escola deve transformar os interesses individuais, as emoções das crianças, em fatos sociais, cimentando com base nisso, o coletivo infantil.

Para Pistrak (2011) a existência do coletivo infantil leva à auto-organização e, para que ela seja possível, deve-se ter claro o trabalho que fomente a iniciativa coletiva e a responsabilidade, na consciência de si e do outro, de forma dialética. Por isso, o desenvolvimento da auto-organização vem da necessidade que se dá na ampliação do universo e das preocupações infantis. Ou seja, “Em primeiro lugar, a auto-organização desse tipo não pode ser introduzida bruscamente no momento em que as crianças entram na escola; ela começará a nascer na medida em que aparecer sua necessidade, na prática de uma determinada ação” (Pistrak, 2011, p. 146).

Fica evidente o caráter processual da conquista da auto-organização, conforme exposto por Pistrak (2011). É importante, ainda, ter em mente que, ao estudarmos a Educação Infantil e a infância, não devemos adotar um olhar de terminalidade. Pistrak falava a partir da experiência com crianças maiores, que poderíamos associar ao Ensino Fundamental no Brasil. Sem dúvida, a experiência pedagógica da ECM Chico Mendes, com sua visão comunitária e coletiva, contribui para o desenvolvimento do coletivo infantil e, portanto, pode levar à conquista da auto-organização. Os princípios desse processo estão presentes desde a Educação Infantil e devem ser mantidos e ampliados continuamente para se efetivar.

É exatamente nesse sentido que o trabalho pedagógico educativo deve ser pensado tendo a dimensão política como um princípio. Os temas da vida social e coletiva, da questão política e econômica, vão sendo discutidos conforme as situações concretas do cotidiano, desde uma escala micro até a compreensão das múltiplas relações da escola na superestrutura.

São exemplos dessa atuação política o senso coletivo — inclusive com a cobrança dos colegas quando percebem situações que não deveriam acontecer, poderiam ser melhoradas ou evitadas —, as formas de organização, a mística, quando acontece, bem como as muitas aulas, das mais diversas, que envolvem assembleias, autoavaliação, definição de regras e combinados, participação na vida comunitária, na luta, em atos políticos, nos encontros dos Sem Terrinha, enfim, na série de atividades que envolvem a escola, o MST e a Educação do Campo.

Como diria Paulo Freire (1993), não resta dúvida de que a educação é sempre um ato político. Essa escola forma a criança para se posicionar, perguntar, portar-se como sujeito político desde a mais tenra idade.

Tal fato torna-se uma importante particularidade do modo de fazer a escola do campo vinculada ao movimento social, ao modo de fazer a ECM Chico Mendes. Essa

concepção de formação humana não terceiriza a vida, mas, sim, torna os sujeitos mais autônomos, participantes e inovadores. Desde criança existe o espaço para se posicionar, sempre aliado aos estudos e à compreensão dos conteúdos e da vida, colocando-se como sujeito histórico, político e social, ou seja, como ser humano.

Eles cobram do outro. Aqui as meninas, você viu ali, elas são 13, né? Então, elas cobram e tem lá, daí você põe todos os pontos que vão levantar dos pontos negativos e positivos. O que é que é positivo? O que é que nós temos melhorado daqui para frente, não é? Então é colocado cartazes ali, e todo dia se alguém saiu, começou ali, ou empurrou o coleguinha: Ó professora, ó professora, saiu das regras. Oh, não está seguindo que nós discutimos (Professora A, 2023).

Um exemplo marcante da participação política proposta pela escola foi que alguns alunos coordenadores de turma tiveram a experiência de participar de uma reunião com o governo municipal, situação nada comum na escola convencional, mas possível e concreta na ECM Chico Mendes.

Teve já momentos assim, deles, o coordenador e a coordenadora, eles participarem de reunião com o prefeito, com a prefeita, com secretário de educação, no núcleo regional a gente ir pro núcleo reivindicar alguma coisa referente à escola, comunidade e essas crianças irem junto e eles são como ali, como autoridade na sala de aula e ele se sente parte (Professora A, 2023).

Esse é um verdadeiro olhar para a infância potente, para a criança vista como sujeito histórico e político, sujeito de sua vida coletiva, atuando nas reuniões e manifestações junto ao coletivo da comunidade, levantando e reivindicando suas pautas.

As crianças são convidadas a se colocarem, a agir, a representar, parâmetros básicos de um modelo democrático de organização.

A assembleia é uma ferramenta, mas assim a proposta é eles terem esse, essa autoavaliação e essa criticidade de tudo que aquilo que a gente provoca neles, né? Porque assim, é diferente de você impor e de você provocar com que eles percebam, né? (Diretora, 2023).

A assembleia, segundo a diretora, é encarada como uma ferramenta para a criticidade, ou seja, para pensar questões e soluções práticas para os problemas ou para o que a escola vier a discutir, de forma concreta, partindo da realidade objetiva. Logo, esses dois instrumentos de autoavaliação (proposta mais individual) e de assembleia (coletivo)

somam-se num exercício democrático de se perceber como parte e, uma vez reconhecido, assumir seu papel na comunidade.

Mais um exemplo trazido pela direção a respeito da atuação política são os Encontros Sem Terrinha, que devido ao pós-pandemia estão sendo retomados. Ainda, em 2023, a escola organizou eventos locais, como a Semana Camponesa — mostra pedagógica do trabalho realizado ao longo do ano com várias ações e apresentações feitas pelas crianças — e as comemorações do dia 12 de outubro, caracteristicamente marcadas no MST pelos encontros e eventos dos Sem Terrinha, fazendo do dia um momento de manifestação e luta, e não de comércio.

É que depois da pandemia, a gente não teve mais, mas a gente tinha muito assim, o Encontro dos Sem Terrinha. Qual é o intuito dessa ferramenta que é o Encontro dos Sem Terrinha? É despertar e engajar eles nessa discussão política, em políticas públicas de direito, de deveres, né? Então, é trazer isso para discussão (Diretora, 2023).

Os Encontros Sem Terrinha são importantes mobilizações infantis responsáveis por ampliar a luta ao fazer com que centenas ou milhares de crianças, a depender do porte do evento, se reúnam e se reconheçam, cultivando a luta iniciada por seus pais. Nesse sentido, a Diretora (2023) lamenta que as crianças da Educação Infantil, até o momento de nossa visita, não puderam participar de eventos com maior magnitude. “Esses que estão não, porque a pandemia começou ali em 2020, 2019, não teve. Então nós temos aí 4 anos parado, né? O último foi em 2018 e eles não foram nesse”.

A organização e a gestão da escola são importantes meios para concretizar uma proposta como essa, que fornece educação política e busca formar sujeitos ativos, novos líderes e participantes da coletividade. A própria metodologia, o reconhecimento da forma de vida no acampamento ou no assentamento, e uma perspectiva do campo compreendem o modo de ver e valorizar a cultura camponesa e do povo em luta.

Percebemos ao longo deste capítulo que a escola do campo e a política de educação do MST são permeadas por especificidades. As propostas e práticas da Educação do MST são experiências que demonstram a concretização das particularidades da política de Educação do Campo brasileira. As práticas em Educação Infantil no Campo efetivadas pelo Movimento têm se evidenciado como experiências concretas no tocante à infância e à criança moradora do campo, vista como sujeito histórico e social de direitos, tendo o campo como local de moradia e vida. Em meio às especificidades e à concretude dessa infância, essas práticas consideram o respeito aos modos de vida que envolvem a

luta e o trabalho, bem como a vida comunitária e coletiva, com o exercício de ações mais democráticas.

As práticas da ECM Chico Mendes são permeadas por vários elementos interessantes e podem contribuir para se pensar uma Política Nacional de Educação Infantil do Campo, agregando as especificidades do trabalho com a criança pequena na Educação Infantil às propostas de Educação do Campo e à concretude da experiência educacional do MST em sua prática e política de educação. Porém, foi apontado pelas gestoras e professoras que uma das maiores dificuldades é exatamente o fato de ser diferente e de lutar por um projeto de educação específico que cumpra com os objetivos educacionais, com metodologia adequada e conteúdos importantes para a comunidade, com suas características e culturas.

Essa dinâmica de valorizar sempre, né? E também vencer as barreiras, muitas vezes do preconceito, porque às vezes nem todas as escolas têm a visão que a gente tem, né? [...] Então assim, você vencer a barreira do preconceito, mas o que é que você é diferente? Porque a gente escuta muito isso. O que a gente tem de diferente é formação específica, tem disciplina específica. Então assim: não, mas a escola tem que ser igual para todos, a educação é igual para todos. Mas, tem que respeitar a sua especificidade. É uma conquista (Diretora, 2023).

Mais do que o preconceito, os embates enfrentados pela escola em seu cotidiano, quando comparada com as outras escolas da rede, são os desafios políticos, tendo em vista que a proposta formativa da escola se diferencia da proposta dominante. A atual política que visa eliminar a diferença é sempre autoritária e busca, necessariamente, formar pessoas para o conformismo, pautada pela modelização e adequação de corpos e mentes e tendo como pano de fundo a ideologia do capital.

Diferente disso, a ECM Chico Mendes procura formar os herdeiros da luta por reforma agrária para a compreensão histórica social e política e para uma luta ampla por direitos sociais, por uma sociedade mais justa; portanto, uma educação que visa o inconformismo, o movimento, a luta, a mudança, a nova sociedade. Nesse sentido, o respeito à especificidade da escola do campo dentro das redes de ensino é uma conquista quando acontece. Porém, são muitos os desafios para a concretização de uma verdadeira educação infantil do campo, no campo e para o campo.

No próprio município de Querência do Norte, segundo a professora formadora, existem outras duas escolas em área rural, que não aplicam a Educação do Campo e seguem o modelo que não abraça as especificidades da escola do campo dos Sem Terra.

Nós temos duas escolas, além da nossa, que é a escola do campo no município. Mas são escolas que a prefeitura transformou em escola de distrito, porque eles têm preconceito, porque eles falam assim: escola do campo é a escola Sem Terra. Ainda tem uma dificuldade muito grande de compreender que a escola do campo é das pessoas, dos sujeitos que vivem no campo ou que dependem da agricultura pra viver (Professora Formadora, 2023).

De certa forma, fica claro o reconhecimento de que a ECM Chico Mendes tem um jeito de acontecer, uma proposta educativa, com particularidades, quando comparada à rede municipal como um todo. Isso é motivo de orgulho para a comunidade, pois representa o reconhecimento da cultura e da história, dos objetivos da educação reivindicados por aquela comunidade, pela participação democrática, mesmo em meio a contradições no fazer a escola. Essa proposta incomoda não apenas secretários, prefeitos e gestores municipais, mas a burguesia. Ainda mais quando não se objetiva formar massas manobráveis de cidadãos, mas, em vez disso, formar pessoas politizadas, participantes, com conhecimentos amplos, com senso de coletividade, tendo em potencial o gérmen do novo, da nova sociedade.

Como vimos ao longo do capítulo, a ECM Chico Mendes, para alcançar seus objetivos, desenvolve uma proposta de escola diferente. Recebe influência política, ideológica e organizativa do MST, lutando para superar as contradições inerentes de ser uma escola com uma proposta distinta do plano do capital para a escola pública. Inova ao concretizar seu projeto, destacando-se em vários aspectos, como metodologia, formação continuada, práticas, gestão democrática e compromisso com a democracia, o campo como local de moradia e produção da vida, contato com a natureza, trabalho e auto-organização, o MST e a luta, a gestão e o trabalho docente na escola do campo do MST e a atuação política das crianças.

Em vista disso, acreditamos que a experiência das Cirandas Infantis e das escolas públicas regulares de Educação Infantil vinculadas ao MST, a exemplo da ECM Chico Mendes, sendo experiências concretas que demonstram o compromisso com a Educação do Campo, podem se tornar subsídio para a efetivação de uma política nacional de Educação Infantil do Campo.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, nosso objetivo foi verificar e analisar se a política para a educação infantil do MST pode trazer subsídios para a construção de uma Política de Educação Infantil do Campo, tendo em vista que a atual política não contempla as múltiplas especificidades da educação de crianças pequenas. Para isso, investigamos a política e o projeto do MST para a educação infantil, compreendendo que sua proposta teórico-prática reconhece as características dos sujeitos do campo e, assim, propõe uma educação voltada para eles, para seus modos de vida e necessidades. Defendemos a tese de que essa experiência em educação para as crianças pequenas do MST pode trazer subsídio para a efetivação de uma Política Nacional de Educação Infantil do Campo.

Para confirmar nossa proposição, primeiramente, buscamos compreender a situação da Educação Infantil do Campo no Brasil. Nesse sentido, pudemos afirmar que a concepção de infância e de criança carrega em si a questão histórica e cultural, ou seja, realiza-se conforme o momento histórico. Sem dúvida, na atualidade, a infância é um tempo disputado pelo capital, e as crianças são vistas como potenciais consumidores e futura mão de obra. Sua proposta de educação tende a contribuir com a manutenção social, com a permanência.

Embora tenhamos percebido grandes avanços na concepção de infância e criança na legislação brasileira, ela convive em contraste com o histórico assistencialista e higienista, marcante desde o século XIX. A mudança começa somente após as conquistas definidas na Constituição Federal (Brasil, 1988) e o aparato legal criado a partir da década de 1990. Porém, em passos lentos, hoje a Educação Infantil, etapa da Educação Básica, é direito da criança e dever do Estado.

A expansão da Educação Infantil ainda permanece um desafio. Embora o segmento da pré-escola, etapa obrigatória, esteja próximo à universalização, o segmento da creche não garante metade do seu público na escola. Os dados também revelam diferenças significativas entre estados e regiões quanto à oferta e atendimento à educação das crianças pequenas.

A situação das escolas em áreas rurais é ainda pior. O acesso à Educação Infantil quanto ao local de residência revela que, proporcionalmente, as crianças moradoras de área urbana frequentam mais a escola do que as crianças moradoras da área rural. Essas diferenças também são grandes quanto ao fator renda, sendo que as crianças mais pobres frequentam menos a Educação Infantil em relação às mais ricas.

Ainda, a respeito do atendimento, os dados revelaram diferenças quanto à formação docente. Embora crescentes de forma geral, nas áreas rurais existem menos professores de Educação Infantil com formação em nível superior em cursos de licenciatura em relação às escolas de áreas urbanas, além de uma presença significativa de professores em formação em outros cursos que não licenciatura, de nível médio ou inferior.

Quanto às questões estruturais, são muitos os desafios em qualificar a Educação Infantil de forma geral. Porém, as diferenças são gritantes na relação urbano/rural, uma vez que nas escolas de áreas urbanas existem muito mais bibliotecas ou salas de leitura, pátios, parques infantis, áreas verdes, quadras de esporte e, inclusive, banheiros para a Educação Infantil, do que nas escolas de áreas rurais.

Contudo, todas essas diferenças ainda escondem outra de grande importância, com valor subjetivo, político e pedagógico: muitas das escolas em áreas rurais não se configuram como escolas do campo. Ou seja, elas não se comprometem com um projeto educativo específico que leve em conta as características do sujeito do campo e que siga as instruções dos textos legais da política de Educação do Campo.

A esse respeito, existe no Brasil uma importante produção de documentos, como pareceres e resoluções, que tratam de estabelecer diretrizes para a política de Educação do Campo, bem como seu respaldo nas leis maiores, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDBEN (1996) e as demais diretrizes curriculares nacionais que abordam a temática (Brasil, 2009; Brasil, 2010).

Esses documentos avançam em muitos aspectos a respeito da Educação do Campo, frutos de muita luta e pressão social, num contexto em que o campo é tendenciosamente visto e colocado como inferior ao urbano. No processo, esses documentos foram produzidos com participação dos movimentos sociais e com respeito às culturas do campo, iniciado com o movimento Por uma Educação do Campo.

O desafio colocado é o de ofertar uma educação de qualidade para os moradores de áreas rurais, numa perspectiva emancipadora, articulando estratégias de desenvolvimento social e econômico. Porém, são grandes as investidas em desmobilizar e não efetivar a implementação da política de Educação do Campo, sobretudo pela influência do capital no campo, representado pelo agronegócio.

Embora a atual política traga vários avanços do ponto de vista geral, deixa de contemplar algumas especificidades a respeito da educação das crianças pequenas.

Um dos avanços notados, porém, é a compreensão de que a realidade do campo deve ser inerente ao projeto da escola, considerando, inclusive, a diversidade dos povos que habitam a área rural. Partindo dessas premissas, são viabilizadas diversas formas de flexibilização e organização escolar. O calendário escolar, por exemplo, pode ser adaptado às necessidades das diferentes comunidades. Além disso, a alternância como regime de organização e trabalho é permitida e recomendada.

No que se refere à Educação Infantil, a política determina que essa etapa e os anos iniciais do Ensino Fundamental sempre deverão ser ofertados nas próprias comunidades, a fim de evitar a nucleação e o deslocamento de crianças (Brasil, 2008). O deslocamento e a nucleação de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental são permitidos apenas em situações excepcionais. Contudo, fica claramente proibido o agrupamento de crianças da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, bem como a nucleação de escolas de Educação Infantil.

Entre os marcos da atual política, destaca-se a questão da formação de professores para escolas do campo. As normativas definem que esses profissionais devem ter formação em nível superior em curso de licenciatura, sendo permitido, como formação mínima, o curso de nível médio na modalidade Normal (Brasil, 2002).

Todavia, falta avançar na visão do trabalho nas escolas do campo. Embora a pedagogia da alternância contemple características relacionadas ao trabalho, as diretrizes da Educação do Campo (Brasil, 2002; 2008) não afirmam o trabalho como princípio educativo, mencionando-o apenas como uma finalidade da educação.

Além disso, no âmbito da Educação Infantil, carecem de maior clareza as questões relativas à vida concreta da criança do campo como alguém que se relaciona com a comunidade, com a natureza e que participa de atividades laborais. Há também a ausência de apontamentos metodológicos e de infraestrutura mais direcionados, como o uso do trabalho como método, a aproximação dos conteúdos com a vida prática, bem como o reconhecimento das brincadeiras e interações como princípios fundamentais.

Considerando que os movimentos sociais foram os precursores da Educação do Campo no Brasil, analisamos a política e o projeto de educação infantil do MST, movimento de maior relevância e principal interlocutor dos movimentos sociais sobre Educação do Campo. Discutimos sua proposta teórico-prática, a pedagogia do Movimento, abordando a visão de criança, infância e educação infantil.

Compondo a Pedagogia do Movimento, ou seja, a proposta teórico-prática de organização da educação e de formação dos sujeitos do MST, estão os princípios

educacionais e organizacionais, também chamados de matrizes pedagógicas (MST, 1999b). Essas matrizes abrangem desde a luta e a organização coletiva, a terra, a produção e o trabalho, a escola, a cultura e a história até questões mais recentes, como a agroecologia, a soberania alimentar, o internacionalismo, entre outras (MST, 2014).

A partir da definição dessas matrizes, o Movimento enumera seus princípios, que representam pontos de partida, valores e convicções destinados a orientar e conferir unidade às ações do MST.

Os princípios dividem-se em filosóficos, que incluem: 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 e educação como um processo permanente de formação e transformação humana. E em princípios pedagógicos: relação entre teoria e prática, 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 e, por fim, combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1996).

Esses princípios articulam-se com o objetivo de orientar as ações do Movimento e a organização de sua proposta educacional. Conforme Dal Ri e Vieitez (2008), destacamos que há matrizes educacionais fundamentais na prática do MST: educação da luta social, educação da organização coletiva democrática, educação do trabalho cooperativo e associado, educação relacionada à história, memória e mística, e educação da cultura.

Defendemos que aspectos como a luta, a organização coletiva, o trabalho cooperativo e associado, bem como a relação entre história, memória, mística e cultura, constituem elementos que tornam a educação do MST distinta da educação estatal. Essa diferença reside no fato de a proposta do Movimento se pautar por formas e princípios que transcendem a manutenção da sociedade vigente, apontando, em vez disso, para a construção de uma nova sociedade.

Esse modo de olhar para a educação resulta na formação do Sem Terra e, da mesma forma, dos Sem Terrinha.

O Sem Terrinha é um sujeito político, histórico, social, cultural, coletivo e de luta. Dentre os elementos que o constituem estão o brincar, a vida no campo, a participação, a auto-organização, as mobilizações infantis, o trabalho e a coletividade. Ao mesmo tempo em que brinca, a criança do MST luta, convive com a realidade mais ampla e participa do cotidiano do Movimento, recebendo uma educação política pautada por valores humanistas e socialistas. Portanto, no MST, a criança mistura dialeticamente a essência brincante do ser criança com as características da vida no campo e dentro do Movimento.

As especificidades do olhar para a infância, a criança e sua educação no MST estão na própria realização da infância no campo, em meio à realidade camponesa e à luta pautada pelo movimento social. Dessa forma, perpassam o estar no campo e o ser do MST. Nesse sentido, uma especificidade se manifesta na questão da família como unidade importante e pela própria forma de luta do Movimento. A luta é realizada em família, e as crianças estão presentes. Nesse conceito de família, a responsabilidade pela criança e sua educação é ampliada para a comunidade, resultando na própria definição do Sem Terrinha como sujeito coletivo. A criança Sem Terrinha é parte de uma classe, a classe trabalhadora, vinculada a uma coletividade, os Sem Terra do MST.

Ainda nesse contexto, percebemos que a criança Sem Terrinha é um sujeito ativo não apenas do ponto de vista do aprendizado, mas também politicamente. Elas se auto-organizam, mobilizam-se e lutam.

O MST compreende que, dentro das especificidades do trabalho com as crianças, estão o cuidado e a educação. Portanto, o Sem Terrinha é um sujeito que precisa ser cuidado e educado em espaços pensados para seu pleno desenvolvimento, tendo as brincadeiras e as interações como referência.

Uma das especificidades mais importantes para a compreensão da criança e sua educação é a questão do trabalho. No MST a criança trabalha. O trabalho é concebido como uma atividade essencialmente humana, por meio da qual se adquire cultura, sendo, portanto, um princípio educativo geral no Movimento (MST, 2014). Cabe ressaltar que esse trabalho não pode ser comparado àquele de caráter depreciativo, exploratório ou oneroso. Pelo contrário, deve ser uma atividade adequada à idade e às possibilidades da criança, que gere prazer, responsabilidades, construa valores e exercite o senso de comunidade e cooperação.

No MST, a criança é compreendida como um sujeito político, histórico, social, de direitos e de luta: criativo, com opinião, com capacidade de se posicionar, trabalhar e atuar com autonomia, sempre em meio a seus vínculos coletivos. É nesse sentido que

afirmamos que a infância do Sem Terrinha possui uma densidade de vida ampla e profunda, alinhada à realidade do campo e à luta do Movimento.

Ao longo de sua trajetória, o MST desenvolveu uma série de práticas educativas voltadas à infância, entre as quais se destacam a Ciranda Infantil, as mobilizações infantis e as lutas por educação infantil em escolas públicas do campo, onde o Movimento exerce hegemonia.

Inspirada nos Círculos Infantis cubanos, a Ciranda tornou-se uma prática fundamental para a educação e a concepção do Sem Terrinha. Trata-se da organização de espaços educativos que incorporam os princípios do MST e as especificidades das crianças do campo. Assim, a Ciranda é o espaço da infância Sem Terrinha, um lugar de participação dos filhos e filhas das famílias do MST e de implementação da pedagogia do Movimento na educação infantil (MST, 2004).

Ao organizar e efetivar essa prática, o MST evidenciou a realidade das crianças do campo brasileiro, muitas vezes negligenciadas pelo poder público, inclusive no que diz respeito ao direito à educação. Onde há MST há luta por escola, e, nesse contexto, surgiram as primeiras experiências de espaços dedicados ao cuidado e à educação das crianças, evoluindo para uma proposta educativa que considera as especificidades das crianças do Movimento e do campo.

As Cirandas podem ser Itinerantes, acompanhando o Movimento em suas mobilizações e lutas, ou Permanentes, ocupando espaços e territórios e tornando-se referência na educação das crianças. Embora não sejam reconhecidas formalmente como escolas de Educação Infantil, as Cirandas representam uma proposta avançada de educação infantil no campo, pois consideram as particularidades do sujeito do campo, seu meio e sua cultura. Dessa forma, podem servir como modelo, no que for cabível, para as escolas públicas de educação infantil no campo.

No entanto, a garantia de espaços para a efetivação dessa proposta, a formação de educadores, o planejamento e a obtenção de recursos são desafios persistentes na organização das Cirandas.

Porém, podemos afirmar que a Ciranda Infantil é, na atualidade, uma das poucas experiências concretas voltadas para as crianças pequenas do campo, somando-se às escolas formais estatais existentes nesse contexto, algumas das quais estão sob controle ou influência do MST.

Além da Ciranda, o Movimento promove outras mobilizações infantis que fortalecem a educação política e a própria luta do movimento. Esses processos são, ao

mesmo tempo, educativos e atos de rebeldia e tomada de decisão. Eles estimulam princípios como a auto-organização, o protagonismo e a coletividade. Destacam-se, nesse contexto, os encontros dos Sem Terrinha, realizados em âmbitos local, regional, estadual ou nacional, bem como o acampamento-escola, a ocupação de órgãos públicos e a participação em feiras de ciências, olimpíadas, festivais, concursos nacionais e outras manifestações artísticas e culturais.

Por fim, verificamos e analisamos a prática do MST em uma escola estatal na qual o movimento exerce hegemonia na gestão escolar.

Os dados foram colhidos na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, fruto da luta pela reforma agrária e localizada no Assentamento Pontal do Tigre, organizado pelo MST no município de Querência do Norte/PR. Essa escola tem influência direta do MST e pode ser considerada uma escola do movimento.

A ECM Chico Mendes foi escolhida para este estudo devido à sua solidez e relevância como escola do MST e de Educação do Campo. Destaca-se por características significativas que a tornam uma importante referência, como a qualificação do corpo docente — todas as professoras possuem, no mínimo, formação em nível superior, e muitas delas têm pós-graduação. Além disso, a escola conta com um programa de formação continuada, possui boas condições infraestruturais, incluindo a disponibilidade de tecnologias e um parque infantil, e se destaca como um espaço fundamental para a comunidade.

Entre suas características organizacionais, ressaltamos a eleição da direção pela comunidade e da coordenação pedagógica pelos pares, assim como diversos processos participativos, como escolha do tema gerador a ser trabalhado a cada ano, assembleias, reuniões de pais e avaliações realizadas com toda a comunidade.

A existência do projeto de formação continuada, ainda que não em um formato ideal e sem garantias de permanência a longo prazo, contribui para assegurar a formação pedagógica, histórica e ideológica das professoras.

O Projeto Político-Pedagógico da escola aponta para diversos aspectos relevantes, como a importância de conhecer o público atendido e sua história, o trabalho com a cultura camponesa, a promoção de práticas relacionadas à temática agrícola e ambiental, bem como o cuidado com a natureza, pautado na lógica da agroecologia. Além disso, enfatiza a educação para a cooperação e a educação política, entre outros elementos fundamentais.

Descrevemos o histórico da escola desde as escolas de emergência da região, surgidas por volta de 1990 — hoje chamadas de escolas itinerantes —, até sua criação oficial, quando passou a se chamar Escola Rural Municipal Chico Mendes, em 1993. O nome atual foi adotado apenas em abril de 2010, com a inserção do termo "Escola Camponesa" em substituição a "Escola Rural". Esse processo foi marcado pela luta tanto pelo território quanto pela própria escola, enfrentando diversos entraves na disputa ideológica e política com o município e o estado.

Foi somente por meio desse trabalho coletivo, da militância e da luta constante que a ECM Chico Mendes foi oficialmente consolidada nos moldes atuais. A centralização da escola foi uma escolha política do coletivo, orientada pelo MST, com o objetivo de torná-la uma instituição de maior qualidade, fortalecida comunitária e politicamente. Ademais, essa centralização contribuiu para o fortalecimento da comunidade em conjunto com o Colégio Centrão, transformando a escola em um espaço de referência para as famílias, sendo amplamente utilizada em momentos de reunião da coletividade.

Apesar de algumas contradições, as concepções e a forma de organização da ECM Chico Mendes incorporam características que a diferenciam da grande maioria das escolas públicas brasileiras.

No que diz respeito ao currículo, a ECM Chico Mendes, enquanto escola pública, deve seguir as normativas estatais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, luta por uma organização metodológica pautada nos princípios de Paulo Freire, utilizando temas geradores, em contraste com a estrutura curricular da rede municipal à qual pertence. Essa abordagem busca partir da realidade concreta dos sujeitos, aproximando-os das práticas e do conhecimento.

O reconhecimento dos modos de vida no campo e do cuidado com o meio ambiente são marcas da organização curricular da escola. Esse compromisso se reflete, inclusive, na criação de disciplinas específicas, como Práticas Agroecológicas e a disciplina de História, que aborda a história camponesa, do assentamento, da luta e do MST.

A intencionalidade educativa é destacada no Projeto Político-Pedagógico (PPP), assim como os pressupostos do cuidar e educar como dimensões indissociáveis. Momentos de brincar dirigido e brincadeira livre fazem parte do planejamento, embora convivam com práticas mais escolarizadas.

Na organização didático-pedagógica e no planejamento do cotidiano, há múltiplos momentos em que se incentiva a auto-organização, a colaboração e a coletividade. Esses aspectos, por sua vez, estão diretamente ligados à construção da autonomia da criança pequena, incluindo sua participação política.

Nesse sentido, destaca-se o incentivo a uma postura crítica, ao inconformismo e à participação, elementos fundamentais para a formação humana e para a gestão democrática da escola. A participação é inerente ao funcionamento da instituição, seja das crianças — por meio de assembleias e autoavaliações —, seja da comunidade como um todo, por meio de eleições, assembleias e da atuação em instâncias como o Conselho Escolar e a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF). Além disso, essa participação se manifesta nos encontros com as famílias, na pesquisa participante, uma forma de avaliação institucional, e nos demais chamamentos promovidos pela escola.

O uso do termo *coletivo* é recorrente no cotidiano da escola, pois, como parte de um processo de horizontalização, a instituição compreende a existência do coletivo em um sentido mais amplo, envolvendo toda a comunidade. Ao mesmo tempo, reconhece o coletivo escolar como o grupo de trabalhadores da escola.

Outro princípio destacado na organização escolar é a mística, uma prática cultural e de memória que contribui para a identificação do coletivo e para a preservação da história. No entanto, durante nossa visita, observamos que essa prática não ocorreu com frequência.

O PPP também enfatiza a formação continuada como um elemento formativo, político e ideológico essencial para a equipe, visando ao estudo e à compreensão da história da própria escola, da comunidade à qual está vinculada e da educação do campo.

Ao observarmos as práticas da escola, identificamos algumas especificidades da ECM Chico Mendes, que se organiza seguindo, à sua maneira, os princípios filosóficos e pedagógicos do MST, colocando em prática suas matrizes pedagógicas. Essas especificidades, considerando a eficácia e a qualidade da escola, podem contribuir para a formulação de diretrizes específicas para a Educação Infantil do Campo, no sentido do desenvolvimento de uma política educacional nacional.

Uma primeira especificidade observada na prática da ECM Chico Mendes é a metodologia. Como já apontamos, a escola utiliza temas geradores, inspirada na pedagogia freiriana, buscando partir da realidade dos alunos para aprofundar conteúdos, desenvolver habilidades e promover práticas numa perspectiva de práxis pedagógica. Nesse sentido, um tema é escolhido anualmente pela comunidade escolar e, a partir dele,

são identificados subtemas que contribuem para sua compreensão, orientando a prática pedagógica ao longo do ano letivo.

A formação continuada também se destaca como uma prática diferenciadora da ECM Chico Mendes, sendo planejada para contemplar, de fato, as especificidades da escola. Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica atua no cotidiano escolar como indutora, apoiadora e supervisora dos processos educativos. Nos momentos individuais e coletivos com a equipe docente, discute-se a prática cotidiana, enquanto a professora formadora assume um papel essencial na formação ideológica da equipe, abordando valores e princípios, a educação do campo, a memória e a história da luta e do MST.

As práticas de gestão democrática e o compromisso com a democracia são aspectos vivenciados na ECM Chico Mendes. Embora inserida em um contexto de autonomia relativa — resultado da contradição dialética entre Estado e privado —, a escola busca respaldo na legislação vigente, que obriga a gestão democrática nas escolas públicas. Para isso, faz uso dos espaços coletivos e se engaja na luta, sempre que necessário, para garantir a aplicação dos princípios democráticos e da vontade coletiva, construindo, assim, uma escola verdadeiramente pública.

Nesse contexto, destacam-se instâncias de participação regulamentadas, como a APMF e o Conselho Escolar, além de reuniões de pais e mestres. Também ocorrem momentos coletivos como assembleias gerais, pesquisas participantes com a comunidade, assembleias com os alunos e autoavaliações realizadas pelas crianças. Além dessas práticas, outros princípios de organização escolar reforçam a perspectiva democrática, seja na definição do tema gerador, no incentivo ao trabalho coletivo, na promoção da autonomia das crianças na realização de tarefas e experiências escolares ou na garantia de espaços para o diálogo e a discussão.

A compreensão do campo como local de moradia e produção de vida é outra especificidade importante. Nesse sentido, conhecer o público atendido, seus desejos e necessidades é o primeiro passo para a construção de qualquer Projeto Político-Pedagógico. Os elementos culturais, o estilo de vida e as demandas educacionais e organizacionais da escola devem ser pautados por essa realidade. Conforme preveem as diretrizes para a educação do campo (Brasil, 2002; 2008), há diversas possibilidades de adaptação da organização e da gestão escolar de acordo com essas especificidades, promovendo o respeito e a valorização da forma de vida no campo.

Partindo de seu próprio contexto e estilo de vida, as crianças da ECM Chico Mendes vivenciam uma experiência singular: o contato constante com a natureza.

As crianças Sem Terrinha da ECM Chico Mendes participam de diversas atividades ligadas ao meio natural, como plantar, colher, conviver e cuidar de animais, brincar no quintal e na terra, tomar banho de rio e andar a cavalo. Além disso, envolvem-se em práticas dirigidas, como o cultivo na horta e na agrofloresta escolar.

Outra especificidade fundamental diz respeito ao trabalho e à auto-organização. Como vimos, a vida no campo demanda o trabalho, e a escola do campo deve adotá-lo como princípio educativo. As crianças realizam diversas tarefas, e essas experiências possuem um caráter formativo. Por meio do trabalho, elas aprendem, desenvolvem valores e interagem com o mundo e a cultura.

As crianças da ECM Chico Mendes demonstram consciência sobre a importância do trabalho em suas vidas e o descrevem com entusiasmo. Suas atividades geralmente envolvem tarefas domésticas e econômicas relacionadas à produção. Ademais, seus relatos evidenciam o papel central das famílias como educadoras, atuando no ensino e na supervisão dessas atividades.

A escola também se configura como um espaço de trabalho, tanto pedagogicamente organizado quanto assumido de forma natural pelos alunos. Eles alternam papéis de liderança, auxiliam a professora, cooperam em atividades externas, organizam a sala e os materiais, entre outras responsabilidades, sempre pautados no princípio da auto-organização.

Observamos que as práticas de trabalho descritas contribuem para o desenvolvimento de valores como o respeito ao meio ambiente, o cuidado com os animais, a responsabilidade coletiva, o consumo consciente e responsável, a organização e a valorização do trabalho doméstico, entre outros.

O MST e a luta são especificidades significativas da ECM Chico Mendes, pois fazem parte do histórico da escola e da vivência de seus sujeitos. O vínculo com o Movimento é intrínseco a essa comunidade; a convivência e as mobilizações de luta são aspectos fundamentais dessa realidade. O sentimento de luta e pertencimento permanece vívido, e a escola, de alguma forma, colabora com o MST na sua manutenção e na formação de novos quadros e lideranças.

Como nem todas as escolas do campo estão vinculadas a movimentos sociais ou adotam a luta como princípio, o que se pode extrair dessa especificidade para uma possível generalização na construção de uma política nacional de Educação Infantil do Campo é a necessidade de aproximação com a realidade local, compreendida como educação política. Essa aproximação deve ser um componente essencial da educação,

valorizando a visão do campo como um espaço potente, digno de ser habitado e desenvolvido, e desafiando a concepção que o considera atrasado em relação ao urbano. Essa visão frequentemente exalta o agronegócio em detrimento da agricultura familiar e nega a própria cultura camponesa e seus valores.

Na organização da escola, a gestão e o trabalho docente na ECM Chico Mendes constituem uma particularidade, pois valorizam o campo e seguem os princípios do MST, que contribuem para práticas mais democráticas e horizontalizadas, além de promoverem a valorização do meio ambiente, da vida no campo, da agricultura familiar e da agroecologia. Em suma, a escola visa à construção de um mundo melhor, alinhado à formação de um novo ser humano.

A gestão adota a postura de líder democrático e não de gestor técnico-científico (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2010). Caminha-se para um modelo de gestão autogestionário, fundamentado na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na participação direta e igualitária de todos.

Nesse mesmo modelo, observamos a organização das aulas, em que a postura do professor não é autoritária, criando espaço para a fala e participação das crianças. As práticas pedagógicas são construídas a partir das vivências da escola, da comunidade e da vida em sua totalidade.

Por fim, a atuação política das crianças também pode ser destacada como uma especificidade. O sentimento de luta, pertencimento e o desejo de mudança, aliado à formação política desde a infância, naturalizam a atuação política nas crianças Sem Terrinha. Isso significa que elas passam a se posicionar ativamente e a lutar pelos seus ideais. Assim, é fundamental que uma política nacional de Educação Infantil do Campo considere seus sujeitos no processo de organização da escola, criando mecanismos de participação direta das crianças, como assembleias e reuniões de turma.

É essencial conceber a criança como um sujeito histórico e político, cuja opinião deve ser respeitada. Contudo, ela está em um momento específico de formação — a infância —, que demanda cuidado e educação. Cabe aos professores e gestores criar um ambiente participativo, ouvindo as opiniões e desejos dos alunos como sujeitos de sua própria educação, ao mesmo tempo em que estabelecem limites e possibilidades a partir das discussões que surgirem.

Como aponta Pistrak (2011), embora se referindo a crianças maiores, é possível caminhar para a formação de um coletivo infantil que promova a auto-organização. Para isso, é importante fomentar a iniciativa coletiva, a responsabilidade e a consciência de si

e do outro, de forma dialética, validando as preocupações do universo infantil enquanto se amplia esse universo para questões maiores.

No cotidiano da escola de Educação Infantil, além dos momentos de discussão e participação, a ocupação de papéis de liderança, como o representante da sala ou o ajudante do dia, nos quais responsabilidades são delegadas às crianças, conforme suas capacidades, contribui para a auto-organização, a formação política e as práticas coletivas democráticas. Abrir espaços como assembleias, nos quais as crianças possam discutir, votar e escolher os melhores meios para implementar suas decisões, são possibilidades para um processo democrático que deve ser iniciado desde a mais tenra idade.

Porém, notamos que na ECM Chico Mendes, a questão política, ou seja, o manter viva a luta é um desafio atual da escola, sobre a justificativa das novas gerações não terem passado pelos mesmos processos dos quais viveram seus pais e avós durante a conquista da terra. Quanto ao trabalho com as crianças, poderia ser ainda mais efetivo e, um dos meios possíveis seria a retomada da mística, que deveria ser trabalhada com maior frequência, de forma sistemática, bem como, das mobilizações infantis do MST e, da organização da comunidade, tanto para festividades quando para a formação política e a organização coletiva. A escola e a cooperativa, nesse sentido, podem ser potentes espaços para isso.

Essas características podem contribuir para o desenvolvimento de uma escola de Educação Infantil do Campo potente, alinhada com seus sujeitos, que valorize a vida no campo e se torne uma referência de qualidade.

Neste trabalho, defendemos a necessidade de uma política nacional de Educação Infantil do Campo que considere as potencialidades aqui apontadas e que se paute, portanto, pela valorização do campo e de seus sujeitos. As experiências em educação infantil do MST, bem como sua política educacional, constituem importantes pontos de partida e devem ser consideradas na construção de uma política dessa natureza.

Embora nossa pesquisa tenha apontado diversos aspectos relevantes das experiências em educação infantil do MST e de sua pedagogia, não podemos deixar de constatar que, no conjunto dessa experiência, existem algumas contradições aparentes e desafios que se impõem.

Dentre as contradições presentes, destacam-se as próprias bandeiras do MST, atualmente representadas pela reforma agrária popular e pelos modos de produção cooperativos e solidários, em confronto com a lógica da economia capitalista. O MST, embora crítico das relações de produção, do mercado e da sociedade capitalista, escoia sua

produção, relativamente, segundo essa mesma lógica de mercado — o que configura uma contradição evidente. Ainda que se pautem por outros ideais e, no limite de sua atuação dentro do capital, o Movimento se insere no mercado, embora busque horizontalizar a esfera produtiva, trazendo um olhar mais humano para a produção e para a organização do trabalho, inclusive no modo de lidar com o lucro.

Outra contradição evidente nas relações do Movimento diz respeito à situação do sujeito que não permanece na luta após a conquista da terra, ou seja, que se distancia da dimensão política e adere ao modo de vida dominante. O ex-Sem Terra que se afasta dos princípios do Movimento rompe com a base e com o processo de formação política. Não é incomum que assentamentos conquistados pelo MST apresentem propriedades e moradores que já não se orientam mais pelos princípios do Movimento, optando por formas mais individualizadas de produção e de organização da vida, muitas vezes cooptados pela lógica sedutora e amplamente difundida do empreendedorismo ou, ainda, do agronegócio. Nesses casos, o pequeno produtor, dono de um lote de terra, cede aos anseios de se tornar um proprietário e ao discurso capitalista.

Embora verdadeiras e importantes as contradições e os limites de desafios colocados na prática do Movimento, é inegável os diversos aspectos relevantes das práticas em educação infantil do campo que vêm sendo desenvolvidas pelo MST e, que essas práticas podem servir como inspiração e devem ser consideradas no desenvolvimento de uma política pública de Educação Infantil do Campo no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ARENHART, D. **A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento Conquista na Fronteira**: significações e produções infantis. 2003, 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara., 1981.
- ARROYO, M. G. Entrevista com o Professor Miguel Gonzalez Arroyo. Entrevista cedida a PAULA, E.; NAZÁRIO, R. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 15, n. 27, p. 182-188, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/1952>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- ARROYO, M. G. Imagens quebradas. Entrevista cedida a GUERRA, A. **Revista Criança — do Professor de Educação Infantil** Belo Horizonte, Brasília: MEC, n. 41, p. 3-7, nov. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revcrian_41.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Apresentação. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-18.
- BARCELLOS, L. H. S. **A ciranda infantil e as crianças Sem Terrinha**: educação e vida em movimento. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.
- BRASIL. **Constituição da república Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 31 mar. 2024.
- BRASIL. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Estatuto da criança e do adolescente**. 1990 Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 31 mar. 2024.
- BRASIL. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 1999. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** 2002. 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. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 31 de mar. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.* 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 31 de mar. de 2024.

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

BRASIL. **Marco Legal da Primeira Infância.** Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016. 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 31 mar 2024.

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

CALLEGARI, C. **O FUNDEB e o financiamento da educação pública no Estado de São Paulo.** São Paulo: Ground: APEOESP, 2007.

CANAVIEIRA, F. O. 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, A. L. G.; AQUINO, L. M. L. (org.). **Educação Infantil e**

PNE: questões e tensões curriculares para o século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 31-50.

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

COMILO, M. E. S. **Políticas de educação do campo no Paraná:** a práxis na educação do campo no Assentamento Pontal do Tigre. 2013, 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Maringá, 2013.

COUTO, G. B. D. **Brincando na Terra:** tempo política e faz de conta no acampamento Canaã (MST-DF). 2016, 106 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Brasília, 2016.

DAL RI, N. M. **Educação democrática e o trabalho associado no contexto político econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.** 2004, 315 f. Tese (Livre-Docência em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

DAL RI, N. M. Papel do Grêmio Estudantil e Gestão Democrática na Escola Pública. In: PINHO, S. Z.; OLIVEIRA, J. B. B. (Org.). **Núcleos de Ensino da Unesp:** artigos realizados em 2008. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-reitoria de Graduação, 2011. p. 707-726.

DAL RI, N. M. *et al* (org). **Educação Democrática, Trabalho e Organização Produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).** Marília: Oficina Universitária, Lutas Anticapital; São Paulo: Cultura Acadêmica. 2019.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. Gestão democrática na escola pública: uma experiência educacional do MST. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, p. 55-80, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417089004.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. **Educação democrática e trabalho associado no movimento dos trabalhadores rurais sem terra e nas fábricas de autogestão.** São Paulo: Ícone, FAPESP, 2008.

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

DOURADO, L. F. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019224639>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ESCOLA CAMPONESA MUNICIPAL CHICO MENDES (ECMCM). **Projeto Político-Pedagógico.** Querência do Norte: Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, 2022.

EVANGELISTA, N. S.; MARCHI, R. C. Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e241891, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248241891por>. Acesso em 02 nov. 2024.

FERNANDES, B. M. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, Roseli Salete *et al.*(org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

FERNANDES, B. M.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo": texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 19-63.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1993.

FREITAS, F. A. **Educação Infantil Popular**: possibilidades a partir da ciranda infantil do MST. 2015, 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2015.

GARCÍA, R. M.; VILLAR, M. B. C.; CRESPO, L. C. El "Trastorno por déficit de naturaleza" en la infancia: un análisis desde una perspectiva pedagógico-social. **Ciencias Sociales y Educación**, v. 13, n. 25, p. 1-23, ene./jun. 2024. Disponível em: https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/4373. Acesso em: 27 dez. 2024.

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

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

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais, 1. **Anais** [...]. Belo Horizonte: MEC, 2010, p. 1-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/relatorios?id=16110>. Acesso em: 02 nov 2024.

KOLLING, E.; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. MST e Educação. In: CALDART, R. S.*et al.*(org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. 209 p.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. Agronegócio. In: CALDART, R. S. *et al.*(org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2010.

LUEDEMANN, C. S. **Anton Makarenko vida e obra**: A pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUEDKE, A. M. S. **A formação da criança e a Ciranda Infantil do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)**. 2013, 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2013.

MARQUES, A. S. **A participação do grêmio estudantil na gestão da escola pública no contexto das políticas educacionais neoliberais**. 2021, 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021.

MARINHO, G. “Queremos que todas as crianças possam ser felizes e livres”, afirma Manifesto das Crianças Sem Terrinha. **MST**, 24 jul. 2018. 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 em: 24 ago. 2024.

MARTINS, F. J. **A escola e a educação do campo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MÉLIGA, L. L. **Educação Infantil do Campo**: a educação das crianças pequenas nas proposições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 2014, 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2014.

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

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

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

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

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). **Orientações para um trabalho infantil educativo**. São Paulo: Setor de Educação, 1998.

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

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

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

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

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Educação da Infância Sem Terra. Orientações para o trabalho de base. **Caderno da infância**. São Paulo, n. 1, 2011a.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Pontal do Tigre produz 33% do arroz do Paraná. **MST**, 2011b. Disponível em: <https://mst.org.br/2011/07/23/pontal-do-tigre-produz-33-do-arroz-do-parana/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). 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.

MORAES, E. M. **A infância pelo olhar das crianças do MST: ser criança, culturas infantis e educação**. 2010, 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2010.

PALUDETO, M. C. **As diretrizes programáticas e a política educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. 2018, 186 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

PARO, V. H. Gestão da escola pública: alguns fundamentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 75, n. 179-80-81, p. 441-449, jan./dez. 1994. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/408>. Acesso em: 10 ago. 2024. doi: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.75i179-80-81.1177>.

PLANTA E RAIZ. Um Novo Amanhecer. In: PLANTA E RAIZ. **De Sol a Sol**. São Paulo: Planta e Raiz, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-6cMu33gRgk>. Acesso em: 9 jan. 2025.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Trad. de Daniel Aarão Reis Filho. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, M. M. **A Escola-comuna**. Trad. de Luis Carlos de Freitas, Alexandra Marenich. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RAMOS, M. M. **Infância do campo: uma análise do papel educativo da luta pela terra e suas implicações na formação das crianças Sem Terrinha do MST**. 2021. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

RAMOS, M. M. **Educação, trabalho e infância: contradições, limites e possibilidades no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra**. 2016, 219 f. Dissertação (Mestrado em

Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2016.

ROSSETTO, E. R. A. **A organização do trabalho pedagógico nas Cirandas Infantis do MST: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos Sem Terrinha**. 2016, 270 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2016.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SILVA, C. R. da; BARCELLOS, L. H. dos S.; TORRES, J. C.; MORAES, A. I. D. A oferta da Educação Infantil por meio de redes conveniadas e as implicações para a Gestão Democrática e para o Ensino Laico. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 3, p. 1095–1113, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n3a2022-65073. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/65073>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SILVA, P. R.; DRUMOND, V. A educação infantil no contexto do PNE: a unidade na educação das crianças de 0 a 6 anos. *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. 51-68.

STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STEMMER, M. R. G. Educação Infantil: gênese e perspectivas. *In*: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (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.

SOMMERHALDER, A. **A educação e o cuidado da criança: o que advogam os documentos políticos do ministério da educação para a educação infantil?** 2010, 262 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica 2021**. São Paulo: Todos pela Educação, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

TORRES, J. C.; PISSAIA, V. H. FUNDEF e a municipalização do ensino fundamental: breves considerações. **Temas de Administração Pública**, v. 4, n. 6, p. 1-15, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/122521>. Acesso em: 24 ago. 2024.

UMBELINO, J. D. **Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança: contribuições da educação em Cuba**. 2014, 459 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

VENDRAMINI, C. R.. Assentamentos do MST e identidade coletiva. *In: 26 REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Novo governo, novas políticas? O papel histórico da Anped na produção de políticas educacionais. Anais [...]* 2003, Poços de Caldas: Anped, 2003.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 23, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol23n12007.19013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19013>. Acesso em: 24 ago. 2024.

ANEXO 1 – Manifesto das crianças sem terrinha

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)²⁵

²⁵ Disponível em <http://www.mst.org.br/2018/07/24/queremos-que-todas-as-criancas-possam-ser-felizes-e-livres-afirma-manifesto-das-criancas-sem-terrinha.html>. Acesso 10 ago. 2024.