



FÁBIO ACCARDO DE FREITAS

**EDUCAÇÃO INFANTIL POPULAR: POSSIBILIDADES A  
PARTIR DA CIRANDA INFANTIL DO MST**

**CAMPINAS**

**2015**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FÁBIO ACCARDO DE FREITAS

**EDUCAÇÃO INFANTIL POPULAR: POSSIBILIDADES A PARTIR  
DA CIRANDA INFANTIL DO MST**

**Orientadora: Prof. Dr. Ana Lúcia Goulart de Faria**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ciências Sociais na Educação.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO  
DEFENDIDA PELO ALUNO FÁBIO ACCARDO DE FREITAS  
E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ANA LÚCIA GOULART DE FARIA  
**Assinatura da Orientadora**

*Ana Lúcia Goulart de Faria*

CAMPINAS  
2015

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F884e Freitas, Fábio Accardo de, 1986-  
Educação infantil popular : possibilidades a partir da Ciranda Infantil do MST /  
Fábio Accardo de Freitas. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientadora: Ana Lúcia Goulart de Faria.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Educação Infantil. 2. Educação popular. 3. Ciranda. 4. Cultura Infantil. 5.  
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 6. Sociologia da infância. I.  
Faria, Ana Lúcia Goulart de, 1951-. II. Universidade Estadual de Campinas.  
Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Popular early childhood education : possibilities through the Landless Workers Movement's Ciranda Infantil (MST)

**Palavras-chave em inglês:**

Early childhood Education

Popular education

Sieve child

Peers Cultures

Landless Workers Movement (MST)

Sociology of Childhood

**Área de concentração:** Ciências Sociais na Educação

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:**

Ana Lúcia Goulart de Faria [Orientadora]

Lisete Regina Gomes Arelaro

Carolina de Roig Catini

**Data de defesa:** 23-03-2015

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

EDUCAÇÃO POPULAR INFANTIL: POSSIBILIDADES A PARTIR  
DA CIRANDA INFANTIL DO MST

**Autor :** Fábio Accardo de Freitas

**Orientadora:** Prof. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Fábio Accardo de Freitas e aprovada pela Comissão Julgadora

Data: 23/03/2015

Assinatura: Ana Lucia Goulart de Faria

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Risete F. Arelauz  
Paulina Cottin

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo central analisar a prática educativa com as crianças Sem Terrinha realizada na Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a partir do questionamento se esta pode ser compreendida como uma proposta de Educação Infantil Popular. A pesquisa de mestrado teve como base de análise a participação do pesquisador como educador infantil na Ciranda Infantil do pré-assentamento, no desafio de ser pesquisador e pesquisado ao mesmo tempo, onde sujeito e objeto se encontram, e de problematizar e refletir sobre a prática educativa realizada, a partir dos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância, Pedagogia da Educação Infantil e da Educação Popular. A análise da prática educativa a partir dos relatos do coletivo de extensão Universidade Popular, utilizados como fonte da pesquisa, foi central no processo de criação de procedimentos metodológicos dialéticos de falar com, para e sobre as crianças que possibilita a inversão do olhar adultocêntrico (ROSEMBERG, 1976) do pesquisador para a recriação de uma prática “criançocêntrica”. Os relatos trouxeram o protagonismo das crianças apresentando-as como produtoras de culturas infantis (FERNANDES, 2004; CORSARO, 2011) o que possibilitou observá-las produzindo conhecimento, entre elas e entre elas e as educadoras e educadores, e caracterizar, assim, a Ciranda Infantil como um espaço de produção de culturas infantis. Nessa perspectiva, a pesquisa preocupou-se em apresentar as condições estruturais (QVORTRUP, 2010) que configuram a experiência de infância das crianças Sem Terrinha naquele pré-assentamento, assim como compreender o formato, a organização e a dinâmica da Ciranda Infantil e a maneira pela qual se constituiu, especificamente, a proposta de educação infantil analisada. A experiência da Ciranda Infantil situa-se dentro da trajetória histórica da Educação Popular brasileira, uma vez que se relaciona com as experiências passadas de Educação Popular apresentadas nesta pesquisa. No entanto, podemos considerar que suas práticas foram reinventadas a partir do contexto, das condições materiais atuais e das especificidades da educação com crianças. Os elementos apresentados nos três capítulos desta dissertação permitiram compreender a Ciranda Infantil do MST como uma proposta de Educação Infantil Popular, pois ela se insere na trajetória da Educação Popular como uma educação vinculada aos interesses da classe trabalhadora no interior da luta de classes; está vinculada a um movimento social organizado que visa a emancipação dos sujeitos e um outro projeto de sociedade; se apresenta como espaço de encontro do coletivo infantil e como espaço de produção de culturas infantis e; reconhece as crianças como sujeitos da história, produtoras de culturas infantis e protagonistas na luta pela terra.

**Palavras-chave:** Educação Infantil Popular. Ciranda Infantil. Culturas Infantis. Movimento Social. MST. Sociologia da Infância. Pedagogia da Educação Infantil.

## ABSTRACT

This dissertation has as a main purpose to analyse the educational practice with "Sem Terrinha" children held in the "Ciranda Infantil" in the Landless Rural Workers Movement (MST) pre-settlement Elizabeth Teixeira, starting from the questioning if it can be understood as a proposal for Popular Early Childhood Education. This master's research had as a basis of analysis the researcher's participation as a childhood educator in the "Ciranda Infantil" of the pre-settlement, in the challenge of being the researcher and the researched at the same time, in the place of encounter of subject and object, questioning and thinking about the educational practices, having as a starting point the theoretical assumptions of Sociology of Childhood, Early Childhood Education Pedagogy proposal and Popular Education. The analysis of the educational practice from the reports of the university extension group Collective "Popular University", used as sources of research, was essential to the process of creating the dialectical methodological procedures of speaking with, to and about the children, which allows the reversing of the researcher's adult-centric perspective (ROSEMBERG, 1976) in order to recreate a "child-centric" practice. The reports brought up the children's protagonism, presenting them as childhood culture producers (FERNANDES, 2004; CORSARO, 2011), which made it possible to observe them producing knowledge among them and between them and the educators, and feature, therefore, the "Ciranda Infantil" as a place of childhood culture production. Following this line of thought, the research had the concern of presenting the structural conditions (QVORTRUP, 2010) that shape the childhood experience of the "Sem Terrinha" children in that particular pre-settlement, as well as understand the format, the organization and the dynamics of the "Ciranda Infantil" and the way by which the analysed childhood educational proposal specifically constituted itself. The experience of "Ciranda Infantil" is inserted in the historic path of Brazilian Popular Education, since it relates itself with past Popular Education experiences presented here in this research. However, we can acknowledge that its practices were reinvented up from the context, the present material conditions and the specificities of childhood education. The elements presented in the three chapters of this dissertation permitted understanding the "Ciranda Infantil" of the MST as a Popular Early Childhood Education proposal, for it is placed inside the history of Popular Education as an education attached to the interests of the working class within class struggle; it is attached to an organized social movement that aims at the emancipation of subjects and another society project; presents itself as a place of encounter of the children's collective and as a place of culture production and; recognizes children as subjects of history, childhood culture producers and protagonists in the struggle for land.

**Key words:** Popular Early Childhood Education. Ciranda Infantil. Peers Cultures. Childhood Culture. Social Movement. MST. Sociology of Childhood. Early Childhood Education Pedagogy.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo central analizar la práctica educativa con las niñas y niños Sem Terrinha realizada en la Ciranda Infantil del pre-asentamiento Elizabeth Teixeira del Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desde el cuestionamiento si esta puede ser comprendida como una propuesta de Educación Infantil Popular. La pesquisa de maestría tuvo como basis de analisis la participación del pesquisador como educador infantil en la Ciranda Infantil del pre-asentamiento, en lo desafío de ser pesquisador e pesquisado al mismo tiempo, onde sujeto e objeto se encuentran, problematizando y refletiendo a cerca de la práctica educativa realizada desde los presupuestos teóricos de la Sociología de la Infancia, de la Pedagogía de la Educación Infantil y de la Educación Popular. La analisis de la práctica educativa desde los relatos del colectivo de extensión Universidade Popular, utilizados como fuente de la pesquisa, fue central en el processo de creación de procedimientos metodológicos dialécticos de hablar con, para y sobre las niñas y niños, lo que posibilita la inversión de la mirada adultocêntrica (ROSEMBERG, 1976) del pesquisador para la recriación de una práctica “criançocêntrica”. Los relatos trajeron el protagonismo de las niñas y niños presentandolas como productoras de culturas infantiles (FERNANDES, 2004; CORSARO, 2011) lo que posibilitó observarlas produciendo conocimiento, entre ellos y ellas e entre ellos y ellas e las educadoras y educadores, y caracterizar, así, la Ciranda Infantil como un espacio de producción de culturas infantiles. En esa perspectiva, la investigación se preocupó en presentar las condiciones estructurales (QVORTRUP, 2010) que configuran la experiencia de infancia de las niñas y niños Sem Terrinha en el pre-asentamiento, así como comprender la forma, la organización e la dinámica de la Ciranda Infantil y la manera por la cual se constituyó, específicamente, la propuesta de educación infantil analisada. La experiencia de la Ciranda Infantil se sitúa dentro de la trayectoria histórica de la Educación Popular brasileña, una vez que se relaciona con las experiencias pasadas de Educación Popular presentadas en esta investigación. Sin embargo, podemos considerar que sus prácticas fueran reinventadas desde el contexto, de las condiciones materiales actuales y de las especificidades de la educación con niños y niñas. Los elementos presentados en los tres capítulos de esta disertación permitieron comprender la Ciranda Infantil del MST como una propuesta de Educación Infantil Popular, pues se inserta en la trayectoria de la Educación Popular como una educación vinculada a los intereses de la clase obrera en la lucha de clases; está vinculada a un movimiento social organizado que apunta a la emancipación de los sujetos e un otro proyecto de sociedad; se presenta como espacio de encuentro del colectivo infantil y como espacio de producción de culturas infantiles y; reconoce las niñas y niños como sujetos de la historia, productoras de culturas infantiles e protagonistas en la lucha por la tierra.

**Palabras-claves:** Educación Infantil Popular. Ciranda Infantil. Culturas Infantiles. Movimiento Social. MST. Sociología de la Infancia. Pedagogía de la Educación Infantil.

# SUMÁRIO

DE QUANDO PERCEBI AS CRIANÇAS.....	23
A cabeça pensa onde os pés pisam (ou procedimentos metodológicos da pesquisa).....	33
1. DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE BRINCA.....	41
1.1. Breves apontamentos sobre a Questão Agrária brasileira.....	42
1.2. Caracterização do município de Limeira e contexto da ação de ocupação da área de Horto Florestal Tatu.....	45
1.3. Ocupação, desocupação e reocupação – histórico do pré-assentamento Elizabeth Teixeira.....	47
1.4. O pré-assentamento Elizabeth Teixeira: minha primeira caminhada pelo espaço da pesquisa.....	53
1.5. De onde surge a Ciranda Infantil do MST.....	63
1.6. Sem Terrinha construindo seu próprio lugar – O contexto da Ciranda Infantil no pré-assentamento Elizabeth Teixeira.....	71
1.6.1. Mutirão de construção do espaço físico da Ciranda Infantil.....	72
1.6.2. Mutirão para a construção da Escolinha.....	74
2. DAS CULTURAS INFANTIS E POPULARES.....	83
2.1. A realidade nos molha de realidade – aproximação do coletivo Universidade Popular ao Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra.....	86
2.2. Como é a “nossa” Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira.....	91
2.3. Cultura(s) Infantil(s).....	116
2.3.1. Infância, infâncias, crianças e culturas infantis.....	117
2.4. Ciranda Infantil do Pré-assentamento Elizabeth Teixeira como espaços de produção de Culturas Infantis.....	125
2.4.1. Mitos de Criação.....	126
2.4.2. Identidade com a Terra.....	138
3. EDUCAÇÃO INFANTIL POPULAR?.....	149
3.1. Trajetória histórica das experiências de Educação Popular no Brasil.....	150
3.1.1. Educação Popular na Primeira República.....	152
3.1.2. Os Movimentos de Cultura Popular na década de 1960.....	160
3.1.3. Paulo Freire.....	168
3.1.4. A Educação dos Movimentos Sociais Populares a partir dos anos 1980.....	174
3.2. CRIANÇAS COMO PEQUENOS SUJEITOS – culturas infantis em movimento.....	186
3.2.1. A Marcha das Crianças.....	188
3.2.2. Escola “Roba Cena”.....	192
O MUNDO NÃO É, ESTÁ SENDO.....	201
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	215
ANEXO.....	225

*Às crianças Sem Terrinhas do pré-assentamento  
Elizabeth Teixeira que me ensinam a transformar  
o mundo brincando.*

## AGRADECIMENTOS

Ouvi, durante muito tempo, que a escrita de uma dissertação é um trabalho solitário. Sinto dizer-lhes o contrário. Cada palavra, frase, ideia, debate, reflexão desta dissertação é fruto de um intenso trabalho coletivo que se iniciou antes de mim e que não se encerra com os pontos finais desta pesquisa. Tive o privilégio de sistematizar uma experiência educativa construída por muitas companheiras e companheiros de vida e militância, com quem compartilhei lutas, abraços, sorrisos, choros, dores, saudades, discussões, raivas, medos, esperanças, amores... E são por essas pequenas importâncias que quero agradecer a cada pessoa que carreguei comigo nesse processo intenso de escrever estas páginas tão recheadas de todas e todos vocês.

Tenho a sorte de ser filho de uma mulher forte e corajosa, minha inspiração e exemplo, com quem aprendo a cada dia enfrentar com amor e dedicação os desafios que a vida nos coloca. Mesma sorte de ser filho de um homem sensível e lutador que tem me ensinado o valor de cada dia para reaprender a viver independente dos limites que o mundo possa nos impor. Mãe e pai, Marisa e João Roberto, que com sabedoria deram-me toda a liberdade para criar meus próprios caminhos e a quem agradeço por todo a dedicação e amor.

Não seria quem sou sem meus dois queridos irmãos. Raphael, meu irmão e amigo desde sempre, meu companheiro de descobertas do mundo e que tem esse imenso coração que transborda amor, esperança e sonhos. Gabriel, meu eterno irmãozinho, que tem enfrentado o mundo com tamanha coragem descobrindo as dores e as delícias de ser quem é. A vocês agradeço pelos abraços demorados.

Agradeço à minha avó Fernanda, minha paixão e com quem aprendi que a vida é feita de histórias boas para se contar, se costurar, se cozinhar e se fazer cafuné. Agradeço a meus avós Eliseu, Dercy e Newton que levo dentro do peito e encontro por aí de vez em quando.

Aos meus tios Cacilda e Marco e primos Mariana e Marquinho pela enorme presença em mim mesmo que a vida nos deixe tanto tempo distantes. Ao Joaquim, sobrinho-primo, que me enche de emoção a cada passo e que carrega esse sorriso lindo por onde anda.

À minha companheira de vida Lais que me desafia a cada momento a me reinventar. Com quem reaprendi a ver beleza nos detalhes do mundo. E com quem compartilho a liberdade de amar.

À Rita que é a irmã que encontrei no mundo e que me conhece pelo olhar.

Aos indigestos Thiago, Hugo, Caio e Mekaru pela beleza de ter amigos sensíveis.

Ao Mali com quem aprendi muito mais sobre mim, sobre amizade e sobre amor.

Ao Patrick que me encanta pela profunda amizade, mesmo que distante nesse momento da vida.

Ao Souza que recolocou o samba na minha vida e do qual não pretendo largar tão cedo.

Ao Peixe que me ensinou que as perguntas mais importantes que devemos tentar responder nessa vida são as que as crianças nos fazem.

Ao Joãozinho pelas boas horas de conversa, de futebol e churrasco, momentos em que temos compartilhado uma gostosa amizade.

Ao Júlio, Ícaro e Harry pela grande amizade sempre que nos encontramos.

Ao Bunda e ao Guima, amigos-irmãos, que a vida não explica.

Aos amigos e amigas Tessy, Tira, Taufic, Carol, Bruna, Ioli, Wilon por terem ocupado política e amorosamente meus caminhos.

À Miri, Lele, Uruguaio, Anakin e Bia, mais que companheiras e companheiros nessas desventuras de nos reinventarmos enquanto adultos para adentrar ao mundo das crianças e enxergar a vida nas suas delicadas e profundas descobertas.

À Ana Maria, Brunão, Dorfo, Gabriela Carvalho, Gabriela Goulart, Ligia, Mari, Natasha, Raquel e Verônica, super cirandeiras e cirandeiros, educadoras e educadores infantis sem igual, com quem tive o privilégio de compartilhar momentos incríveis dessa caminhada de luta e construção juntos às crianças Sem Terrinha.

Agradeço às companheiras e companheiros do coletivo Universidade Popular, pessoas com quem tenho aprendido a enxergar resistência, luta e beleza onde querem nos fazer acreditar que só há derrotas.

Aos aprendizados coletivos que pude vivenciar com companheiros e companheiras da ITCP/Unicamp.

Às companheiras e companheiros do pré-assentamento Elizabeth Teixeira e do MST: Soraia, Clarice, Seu Élzio, Lenira, Mineiro, Mineira, Ari, Jo, Eunice, Nilcio, Fátima, Marcinha, Flavinha, Ligia, Lizandra, Claudinha um muito obrigado pelos cafés, pelas prosas e por compartilharmos as lutas.

Às amigas e amigos da turma “Hugo Chavez” do curso de Residência Agrária – Educação do Campo e Agroecologia, pelas incansáveis horas de estudo, debates, conversas e culturais.

À Judite e Joelson, pelo privilégio de conhecer a ilha socialista latinoamericana a partir do olhar de vocês.

Ao grupo de pesquisa GEPEDISC – Culturas Infantis pelo acolhimento, pelos debates e pelas contribuições no processo de pesquisa.

À Edna, minha primeira leitora do grupo de pesquisa e companheira de reflexões e militância pelas crianças Sem Terrinha. Sempre disposta e disponível, me trouxe importantes contribuições para o adensamento dos estudos.

À Elina, minha segundo leitora, pela disposição para a leitura completa do texto de qualificação e da dissertação, tecendo bons e certos comentários.

À Maria Tereza que se dispôs a ler meu trabalho da qualificação à dissertação, trazendo inspiradores comentários a partir de sua trajetória na educação popular.

À banca de qualificação que me ajudou a construir os caminhos e reflexões desta pesquisa, a partir de leituras cuidadosas e apontamentos claros: Lisete e Marta.

Agradeço à Lisete Arelaro, mais uma vez, e à Carolina Catini, por aceitarem a participar da banca de defesa.

À professora Ana Lúcia Goulart de Faria, minha orientadora, questionadora, perguntadora, leitora, interlocutora, criancista e criançaóloga, que me possibilitou sempre ir além das verdades já prontas. Sempre presente, me deu liberdade para construir a pesquisa e aprender a pesquisar brincando, com os prazeres de descobrir o mundo através das crianças. Obrigado!

## **LISTA DE SIGLAS**

**AMA** - Associação de Mulheres Agroecológicas

**CEB** - Comunidades Eclesiais de Base

**CPA** - Cooperativa de Produção Agropecuária

**CPC** - Centros Populares de Cultura

**CPT** - Comissão Pastoral da Terra

**EIV** - Estágio Interdisciplinar de Vivência

**EJA** - Educação de Jovens e Adultos

**ENFF** - Escola Nacional Florestan Fernandes

**FEAGRI** - Faculdade de Engenharia Agrícola

**GEPEDESC** - Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sociocultural

**INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

**ITCP** - Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares

**MCP** - Movimento de Cultura Popular

**MST** - Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra

**NB** - Núcleos de Base

**PCB** - Partido Comunista do Brasil

**PDS** - Projeto de Desenvolvimento Sustentável

**RFESA** - Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima

**UNE** - União Nacional dos Estudantes

**UP** - Coletivo de extensão Universidade Popular

*Quando eu crescer eu vou virar criança*

Manoel de Barros

# DE QUANDO PERCEBI AS CRIANÇAS

Esta velha história, conto-a àqueles que agora gostaria de experimentar figos ou Falerno, o brosch ou uma comida camponesa de Capri. Era uma vez um rei que chamava de seu todo poder e todos os tesouros da Terra, mas apesar disso não se sentia feliz e se tornava mais melancólico de ano em ano. Então, um dia, mandou chamar seu cozinheiro particular e lhe disse: - Por muito tempo tens trabalhado para mim com fidelidade e me tens servido à mesa os pratos mais esplêndidos, de modo que te sou agradecido. Porém, desejo agora uma última prova do teu talento. Deves me fazer uma omelete de amoras tal qual saboreei há cinquenta anos, em minha mais tenra infância. Naquela época meu pai travava guerra contra seu perverso vizinho a oriente. Este acabou vencendo e tivemos de fugir. E fugimos, pois, noite e dia, meu pai e eu, através de uma floresta escura, onde afinal acabamos nos perdendo. Nela vagamos e estávamos quase a morrer de fome e fadiga, quando, por fim, topamos com uma choupana. Aí morava uma velhinha que amigavelmente nos convidou a descansar, tendo ela própria, porém, ido se ocupar do fogão. Não muito tempo depois estava à nossa frente a omelete de amoras! Mal tinha levado à boca o primeiro bocado, senti-me maravilhosamente consolado, e uma nova esperança entrou em meu coração. Naqueles dias eu era muito criança e por muito tempo não tornei a pensar no benefício daquela comida deliciosa. Quando mais tarde mandei procurá-la por todo o reino, não se achou nem a velha nem qualquer outra pessoa que soubesse preparar a omelete de amoras. Se cumprires agora este meu último desejo, farei de ti meu genro e herdeiro de meu reino. Mas, se não me contentares, então deverás morrer. - Então o cozinheiro disse: - Majestade, podeis chamar logo o carrasco. Conheço, é verdade, o segredo da omelete de amoras e todos os seus ingredientes, desde o trivial agrião até o nobre tomilho. Sem dúvida, conheço o verso mágico que se deve recitar ao bater os ovos e sei que o batedor de madeira de buxo deve ser sempre girado para a direita de modo que não nos tira, por fim, a recompensa de todo o esforço. Contudo, ó rei, terei de morrer! Pois, apesar disso, minha omelete não vos agrada ao paladar. Pois como haveria eu de temperá-la com tudo aquilo que, naquela época, nela desfrutastes e que vos deixou, senhor, a impressão inesquecível? Faltará o perigo da batalha e o seu picante sabor, a proximidade do pai na floresta desorientadora, a emoção e a vigilância do fugitivo perdido. Não será omelete comida com o sentido alerta do perseguido. Não terá o descanso no abrigo estranho e o calor do fogo amigo, a doçura da inesperada hospitalidade de uma velha. Não terá o sabor do presente incomum e do futuro incerto. - Assim falou o cozinheiro. O rei, porém, calou um momento e não muito tempo depois deve tê-lo destituído de seu serviço, rico e carregado de presentes. (BENJAMIN, 1987)

Como o cozinheiro, digo: “podeis chamar logo o carrasco”! Meu trabalho não agradará os olhos atentos de qualquer leitor ou leitora. Ainda que eu tenha utilizado todos os segredos e ingredientes para *cozinhar* esta pesquisa, ela jamais será igual às experiências que vivi com as crianças Sem Terrinha. Pois como haveria eu de temperar a pesquisa com aquilo tudo que desfrutei nesses anos como educador infantil e que me deixou uma impressão inesquecível, que é justamente a motivação desta dissertação?

Com certeza faltará a vocês, leitoras e leitores, todos os prazeres compartilhados nas brincadeiras e nos tempos livremente perdidos ao lado das crianças do pré-assentamento. Faltarão a vocês os saborosos sorrisos abertos de cada manhã de sábado pela chegada da kombi para mais um dia de encontro com as crianças. Não estarão presentes também as emoções compartilhadas nos despejos, nas ocupações, nos atos, encontros e marchas que estive lado a lado com as crianças Sem Terrinha. A leitura da pesquisa não será regada com os prazeres de descobrir e conhecer o mundo, juntos, como dimensão da vida, na brincadeira de aprender as dores e delícias de ser quem somos. Sentirão a ausência dos cheiros e temperos dos delírios de construção de um tempo de possibilidades. Faltará a vocês o mais imprescindível: a experiência de ter vivido tudo isso.

Contudo, não me matem agora. Leiam-na! A vocês, leitoras e leitores, ela trará outras emoções e distintos sabores. Basta que ainda estejam abertos a novas esperanças. Para que isso seja possível apresento-lhes aqui a receita. Conto a vocês os passos que foram dados para se cozinhar esta pesquisa, para que possam junto comigo partilhar as memórias vividas com os pequenos sujeitos da história.

\*

Esta pesquisa se inicia algum tempo antes da própria escrita desta dissertação. Tem início com o trabalho sistemático com as crianças Sem Terrinha<sup>1</sup>, de onde surgiram as questões que permeiam a pesquisa, e no qual o pesquisador atua como educador infantil. É assim, antes, uma reflexão a partir da prática educativa com as crianças, como práxis, na qual prática e teoria vão de modificando constantemente.

Como reflexão da prática, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a prática educativa com as crianças Sem Terrinha realizada no espaço da Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizado no município de Limeira

---

1 “O nome Sem Terrinha surgiu por iniciativa das crianças que participaram do Primeiro Encontro Estadual das Crianças Sem Terra do Estado de São Paulo, em 1996. Elas começaram a se chamar assim durante o encontro e o nome acabou sendo incorporado à identidade das crianças que participam do MST em todo Brasil” (RAMOS, 1999, p. 26). Assim, Sem Terrinha não é o diminutivo de Sem Terra, é um nome que identifica o sujeito criança na luta pela terra do MST. Por isso, ele aparecerá durante todo o texto desta dissertação com letra maiúscula e no singular.

- SP, a partir do questionamento se esta pode ser compreendida como uma proposta de Educação Infantil Popular.

Parto da minha trajetória, de como me aproximo do trabalho com as crianças Sem Terrinha. Trabalho que me faz refletir sobre a minha formação como sociólogo no curso de Ciências Sociais da Unicamp, e que me fez buscar teorias que dessem conta dos questionamentos que a prática educacional com as crianças me trazia. Essa aproximação com as teorias da infância contribuiu para ajustar o olhar deste pesquisador ao possibilitar enxergar as crianças como sujeitos na sociedade, sujeitos de direitos e sujeitos da história. Olhar que me guiou por toda a dissertação e me auxiliou na aproximação com a realidade em que vivem as crianças Sem Terrinha.

Assim, buscando conhecer um pouco mais de perto a realidade dos assentamentos e do próprio MST, vivi<sup>2</sup>, em 2006, durante quase um mês em um assentamento rural em Itapeva, no sudoeste paulista, onde pude vivenciar o cotidiano dos sujeitos que compõem esse movimento social, assim como conhecer um pouco mais dos limites e possibilidades encontrados na luta pela terra no Brasil. Contudo, no ímpeto de conversar e conhecer o MST a partir dos assentados e militantes daquela região, foi, antes, a presença das crianças que me colocou na realidade daquele lugar.

Morei na casa de um casal que tinham dois filhos, duas crianças, uma menina e um menino. Onde buscava o militante revolucionário achei dois pequeninos que foram os meus interlocutores com todo o espaço da agrovila<sup>3</sup> em que moravam. Contaram-me as histórias do lugar, apresentaram os vizinhos, mostraram os espaços educativos, de lazer, de esporte e de produção do assentamento. Foram elas que me levaram a conhecer seus amigos e amigas, que me ensinaram brincadeiras, que me pediam para pegar fruta nos galhos mais altos das árvores, ou ir tirar leite das vacas com elas na “mangueira”<sup>4</sup>.

E a cada dia me envolvia mais com a criançada daquele lugar. Realizamos (eu e outra amiga que estava vivendo na mesma agrovila) diversas atividades com as crianças durante aquele período que ali ficamos. Ornamentamos os espaços coletivos da agrovila, plantamos flores e mudas, para fazer o que um dos meninos mais velhos (com oito anos, na época) nos disse: “*zelar com o assentamento que conquistamos*”, pois era deles e precisavam cuidar cotidianamente para verem que ali a vida era boa. Fizemos também algumas sessões de filmes, com pipoca e chinelo na porta, “*porque não pode entrar com chinelo de terra dentro de casa, né, tio?*”<sup>5</sup>. A presença marcante das crianças naquela experiência me possibilitou a conviver com elas. Era como se me dissessem diariamente: nós estamos aqui,

---

2 Atividade integrante do 13º Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV), em 2006, realizado pela parceria entre o MST e o coletivo de extensão *Chico Mendes*, do curso de agronomia da UNESP de Botucatu.

3 Ver em: <http://www.bemparana.com.br/noticia/32067/mst-propoe-criacao-de-agrovilas-como-parte-da-reforma-agraria>

4 Como as crianças e moradores chamavam o espaço destinado à criação de porcos e vacas leiteiras.

5 Falas anotadas no meu caderno de campo do EIV.

vivemos aqui, compartilhamos esse processo de ocupação<sup>6</sup>, essa luta.

Fui entendendo que o processo de mobilização para as ocupações de terra feitas pelo Movimento<sup>7</sup> acontecem com as famílias, que levam as filhas e filhos para as ocupações. O processo de luta pela terra é compartilhado por esses sujeitos sociais: homens, mulheres, crianças, idosos e jovens que são a base social do MST. Envolve não somente adultos mas também outros sujeitos que são as crianças.

A luta pela terra é uma luta em família, e a presença das crianças cria novas necessidades para a organização do movimento. Assim, o espaço e a vivência no acampamento passam, obrigatoriamente, a envolver não somente adultos, mas, necessariamente, novos sujeitos: as crianças. Todo esse processo vai materializando a preocupação do Movimento e do Setor de Educação com esses novos sujeitos, que não são passivos, muito pelo contrário, aprendem a mobilizar-se e a indignar-se com o sofrimento e a luta de seus pais e passam, também, a incorporá-la; certamente que não na mesma dimensão que os adultos.” (ALVES *apud* ROSSETTO, 2009, p. 81)

Da mesma maneira, vivi mais tarde, em 2009, experiência muito próxima no pré-assentamento<sup>8</sup> Elizabeth Teixeira na cidade de Limeira, próximo a Campinas. Nos encontros da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que o coletivo de extensão Universidade Popular (UP)<sup>9</sup>, do qual sou integrante, realizava desde 2008, as crianças também se fizeram presente. Elas ficavam ali, no colo das mães e pais, ou brincando entre elas durante o período dos encontros. As vezes gritavam, falavam mais alto, “atrapalhavam”, como diziam os adultos. Aquele espaço, quase sem luz (usávamos somente uma luz de emergência com bateria recarregável, pois não tinha eletricidade – o tempo de aula era o tempo da luz acesa), era atravessado pelas vozes e linguagens das crianças tão presentes.

Essas poucas vivências com as crianças de áreas de reforma agrária, de assentamentos e acampamentos, foram modificando o meu olhar em relação às crianças dentro do próprio MST mas também na sociedade em geral. Elas se fizeram presente e foram aos poucos dobrando as minhas

---

6 “Desde a sua fundação, o MST ocupa e realiza acampamentos para reivindicar o uso socialmente justo de propriedades públicas e privadas que não cumpram a sua função social, seja em relação aos níveis de produtividade, seja no que diz respeito à conservação dos recursos naturais, ou, ainda, em termos de relações justas entre trabalhadores rurais e patrões.” (ROSA, 2012, p. 514); “As ocupações de terra são hoje a principal estratégia de ação coletiva adotada por movimentos sociais que lutam pela realização de uma reforma agrária no Brasil (...) um instrumento fundamental para a reivindicação da transformação, no país, da estrutura da propriedade rural, em seus diversos aspectos.” (ROSA, 2012, p. 511).

7 Vou utilizar a palavra movimento com a letra maiúscula quando me referir ao MST.

8 “Quando conseguem se estabelecer e começar as negociações com o Governo para fazer daquela área um local destinado à reforma agrária, o acampamento torna-se um pré-assentamento.” (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. Acampamentos e Pré-assentamentos. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/segurancaalimentar/desenvolvimentoterritorial/acampamentos>. Acessado em: 05 fev. 2015)

9 O Universidade Popular é um coletivo de extensão da Universidade Estadual de Campinas formado por estudantes universitários de diversos cursos e que realiza trabalhos na área da educação junto ao MST na região de Campinas, principalmente no pré-assentamento Elizabeth Teixeira, em Limeira. No segundo capítulo desta pesquisa trago o histórico de constituição do coletivo Universidade Popular, com foco na aproximação do coletivo com o MST e, principalmente, como se inicia o trabalho com as crianças do pré-assentamento.

pernas para que eu conseguisse olhar o mundo a partir do tamanho delas, da perspectiva que observam, veem, pensam e leem o mundo.

### *A prática questiona a teoria*

As atividades que comecei a realizar sistematicamente com as crianças participando do coletivo Universidade Popular me fizeram enfrentar diversas dificuldades e trouxeram questões sobre a prática educativa. Por sua vez, essas questões me levaram a buscar repertório teórico e prático para continuar, melhorar e complexificar o trabalho com as crianças.

O coletivo Universidade Popular, desde que iniciara as atividades junto ao MST, havia se dedicado à leitura, formação e estudos coletivos sobre Educação Popular, principalmente sobre os escritos de Paulo Freire. Contudo, ainda que nos aprofundássemos nesses estudos, não encontrávamos resposta de como lidar com as crianças. Paulo Freire, e outras educadoras e educadores populares, parecia não falar sobre as crianças. Perguntávamo-nos: por que esse silêncio da Educação Popular sobre a educação com crianças?

Tem sido um esforço coletivo, teórico e prático, nesses últimos sete anos, a tentativa de construir o espaço da Ciranda Infantil a partir da proposta do MST, de maneira que se pudesse dialogar com as concepções da Educação Popular. Como práxis, a prática e a teoria foram se modificando, pois a nossa teoria não dava conta do trabalho com as crianças, de entendê-las em sua complexidade. Da mesma maneira, a prática evidenciava a necessidade de buscar outras teorias que pudessem abarcar esse silêncio que a Educação Popular deixava.

Busquei, assim, depois de graduado, a disciplina de Pedagogia da Educação Infantil na Faculdade de Educação da Unicamp ministrada pela professora Ana Lúcia Goulart de Faria, na qual tomei conhecimento do campo teórico da Sociologia da Infância.

Logo na primeira aula ouvi que a criança faz parte da sociedade, agindo e modificando sua realidade. Os textos, estudos, aulas, diálogos e debates dessa disciplina me abriram um mundo de outras perguntas que eu não cessava em tentar respondê-las. Em toda nova atividade na Ciranda Infantil, novas questões surgiam a partir dos debates realizados na disciplina. Era como se eu estivesse enxergando, antes, uma realidade idealizada a partir das costumeiras concepções e modos de olhar para a criança. No entanto, após a disciplina e os estudos possibilitados por esta parecia ter ocorrido uma inversão do meu olhar que me levava a sair do mundo das ideias e ir para o mundo real, concreto, material. Comecei a perceber as crianças de maneira distinta do que as via num instante anterior.

A prática educativa com as crianças me fez questionar as teorias que eu vinha estudando até aquele

momento, me fez tentar modificá-las e buscar outras que dessem conta da especificidade do trabalho com as crianças daquela comunidade, uma vez que a graduação em Ciências Sociais pouco me ajudou a enxergar as crianças como sujeitos no mundo, como parte da sociedade ou, meramente, como sujeitos da pesquisa.

Recordo de um texto sobre o menino selvagem, Victor de Aveyron<sup>10</sup>, que fora encontrado por caçadores com 12 anos em um bosque na França e fora cuidado pelo médico e educador Jean Itard, o qual se encarregou de sua socialização. Itard frustrou-se em sua empreitada de socialização de Victor, pois este nunca conseguiu desenvolver a fala e aprendeu poucos hábitos sociais necessários para viver a partir dos valores, regras e normas da burguesia francesa da época, tomada como modelo único de vida em sociedade para socialização.

Como único texto que eu tive acesso na graduação que, de certa maneira, tomava a criança e seu desenvolvimento como objeto de pesquisa dentro das ciências sociais, a sociologia parecia-me não ajudar a pensar a prática educativa com as crianças.

Na minha formação, as Ciências Sociais sempre tomavam os indivíduos “prontos”, adultos como sujeitos e atores sociais capazes de atuar e modificar o mundo. São, em sua maioria, adultos que se relacionam e, conscientemente, criam as regras sociais de convivência, seus direitos e deveres. Às crianças restam esperar para chegar à fase adulta para serem consideradas gente e parte da sociedade.

Uma noção sempre preparatória diante das crianças, com o intuito de as socializar e integrar à sociedade adulta, como coloca Qvortrup (2010, p. 636), sociólogo dinamarquês, referência no campo dos Estudos Sociais da Infância. Essa autor argumenta que os estudos clássicos sobre a criança tinham foco no desenvolvimento infantil e na sua socialização, o que dificultou o reconhecimento da infância como fenômeno social e das crianças como sujeitos na sociedade.

Mas por que as crianças foram ignoradas por tanto tempo pela sociologia? Jens Qvortrup observa que as crianças não foram tão ignoradas quanto foram *marginalizadas*. As crianças foram marginalizadas na sociologia devido a sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e de socialização. (CORSARO, 2011, p. 17)

O conceito de socialização vem da sociologia clássica, que tem como expoente o francês Émile Durkheim, e é ainda recorrentemente utilizado para pensar a educação com crianças. Conceito que, referindo-se à manutenção e à reprodução da sociedade, preocupado com a incorporação das regras sociais, morais e valores nos indivíduos, é questionado e criticado por grande parte da Sociologia da Infância (GRIGOROWITSCHS, 2008; CORSARO, 2011).

---

10 BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel. A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

Tal conceito tende a tratar as crianças como imaturas, dependentes e subordinadas ao adulto. Processo que as marginaliza e as coloca como seres passivos em relação à sociedade e à cultura, necessitando de alguém que as socialize para a manutenção e reprodução desse mundo. Tal conceito, amplamente utilizado pela sociologia clássica e pelas teorias educacionais da época, foi importante para o apagamento da infância ou sua marginalização como objeto de estudo, segundo Sirota (2001).

Do ponto de vista de meu trabalho prático, e investigativo, a sociologia clássica funcionalista, interessada na ordem e na estabilidade da sociedade, preocupada em integrar e socializar os indivíduos a essa ordem social já existente para reproduzi-la, não respondia às questões que o trabalho com as crianças Sem Terrinha me colocava. Busquei, dessa maneira, outros autores que pudessem dar respostas e possibilidades para pensar as crianças.

Como integrante de uma prática educativa inserida em um assentamento rural parte de um movimento social que pensa e pratica um novo projeto de sociedade, parecia-me importante buscar parâmetros para pensar novos tipos de relações com as crianças em autores e autoras que defendessem processos de transformação da sociedade.

Em Karl Marx (2006), encontrei algumas referências às crianças, principalmente, sobre a utilização de mão de obra infantil nas nascentes indústrias têxteis da Inglaterra para barateamento de custos da produção. As referências sobre a educação aparecem dispersas em diversos textos de Marx e Friedrich Engels, mas esses autores não se dedicaram ao tema em uma obra específica<sup>11</sup>. Muito menos central é a especificidade das questões referentes às crianças e à educação necessária à elas. Podemos dizer que, mesmo para Marx, os sujeitos políticos também são adultos, capazes de serem os donos do meio de produção ou aqueles que, separados dos seus meios de trabalho, tem que vender a sua força de trabalho livremente no mercado, ou seja, proprietários e proletários.

Perguntava-me então: o que esses proletários faziam até chegarem à idade de poderem vender a sua força de trabalho? Os proprietários já nasciam prontos para serem donos da força de trabalho alheia? Já nasciam sabendo mandar e, outros, a obedecer? A consciência revolucionária só é criada depois que o trabalhador adulto foi explorado? São perguntas que não estão respondidas e esta pesquisa não tem a pretensão de respondê-las, ainda que possam ser abordadas contextualmente no decorrer deste trabalho. Contudo, foram iniciais no processo de tentar entender o eloquente silêncio das Ciências Sociais sobre as crianças pequenas.

Citando Jean Paul Sartre:

---

11 Uma compilação de textos e escritos sobre educação de Karl Marx e Frederich Engels pode ser lido em: MARX, K.; ENGELS, F. Textos sobre Educação e Ensino. Campinas, SP: Navegando, 2011.

Os marxistas de hoje apenas se preocupam com os adultos: ao lê-los, seríamos levados a acreditar que nascemos na idade em que ganhamos nosso primeiro salário; esqueceram sua própria infância e, ao lê-los, tudo se passa como se os homens experimentassem sua alienação e reificação, antes de tudo, no seu próprio trabalho quando, afinal, cada um a vive, antes de tudo, como criança, no trabalho de seus pais. (SARTRE, 2002, p. 58)

Não quero aqui imputar ao Marx o dever de ter tratado da discussão da infância ou das crianças especificamente, uma vez que o contexto social-político-econômico-intelectual em que ele vivia era outro e sua vinculação com as lutas dos trabalhadores o levaram a um foco específico de análise. No entanto, ressalto que o silêncio também da esquerda em referência às questões ligadas à infância se desdobra no lugar que as crianças ocupam na estrutura social nos dias de hoje.

Pude observar que o “sentimento de infância”, segundo Ariès (1981), nasce juntamente com a constituição do capitalismo, ou seja, com a emergência da sociedade burguesa, e tem como centro de interesse e preocupação a criança burguesa. Essa sociedade nascente separa os indivíduos entre trabalhadores e não trabalhadores e o mesmo acontece com as crianças. Dessa maneira, a criança trabalhadora, das frações da classe operária e camponesa, não é tratada da mesma forma que a criança da classe burguesa. A criança trabalhadora é identificada como adulto. O sentimento de infância seria, nessa perspectiva, relacionado à ascensão da sociedade burguesa.

Como apontado por Ariès, o sentimento de infância surge com a emergência da sociedade burguesa, entretanto, a criança só será reconhecida como ator social integrante e partícipe da sociedade em estudos mais recentes, quando se inicia a conformação do campo Sociologia da Infância (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001; PROUT, 2010; QUINTEIRO, 2002). Podemos observar que a criança como ator social parece ser apresentada antes como teoria e não como realidade e que, somente a partir dessas teorias, as pesquisas sobre crianças incidiriam na realidade com outro olhar, outra postura, buscando assim enxergar as crianças como sujeitos no seu tempo histórico.

Esse panorama teórico que estamos fazendo, no entanto, não ignora que a relação com as crianças em diversos momentos da história se apresentou de maneiras distintas e que em alguns momentos as crianças foram tomadas como sujeitos no seu tempo de vida. As experiências socialistas de Moisey Pistrak (2000; 2009)<sup>12</sup> e Viktor Nikolaevich Shulgín (2013), ou as experiências da pedagogia libertária de Frascenc Ferrer que inspiraram a constituição das Escolas Modernas em São Paulo (TRAGTENBERG, 1978), assim como as diversas relações e modos de olhar para as crianças que se constituem nas relações cotidianas com as filhas e filhos ou no trabalho nas creches e escolas de educação infantil, são exemplos concretos que não foi a teoria que fez das crianças protagonistas no

---

12 Importante ressaltar que os livros de Pistrak são sistematizações do autor de uma prática coletiva, assim como esta pesquisa.

mundo.

Ainda que em sua origem, o sentimento de infância diferencie as crianças das classes burguesas e trabalhadoras, os estudos sociológicos tendem igualar as crianças das diferentes classes na opressão que sofrem na relação com o adulto ou com o mundo adulto. O adultocentrismo constitui essa opressão do mundo adulto sobre as crianças em geral, de ambas as classes.

Fúlvia Rosemberg (1976) destaca que racionalidade adultocêntrica da sociedade tem o adulto como centro e medida das coisas. Essa racionalidade se materializa nas relações sociais entre adultos e crianças e identifica-se como uma concepção de mundo centrada no adulto. Um dos desdobramentos dessa lógica é o tratamento das crianças como seres passivos, vistas como um vir-a-ser, um adulto em formação ou um adulto deformado. Nessa perspectiva, a racionalidade adultocêntrica nega às crianças a condição de sujeito do e no seu tempo na sociedade, de protagonistas do seu processo de conhecimento no mundo e produtoras de culturas infantis.

A crítica ao adultocentrismo, que já vem sendo feita em muitos outros trabalhos, não leva automaticamente à negação da relação de opressão entre adulto e a criança, mas questiona a racionalidade existente na sociedade e coloca em evidência o modo pelo qual as crianças são vistas na sociedade – como imaturas (CHAUÍ, 1980), crisálidas (FERNANDES, 2004), dependentes, adultos futuros e um eterno vir-a-ser. Essa racionalidade não dá conta de abarcar a criança concreta, real, que vive a sua infância no presente, age no mundo, criando e transformando-o.

Contudo, há diferenças dessa relação de opressão adultocêntrica em relação às classes sociais. Entendo que existe uma *dupla alienação da infância* na sociedade capitalista (BERTONI JOVINE *apud* FARIA, 1999, p. 66), isto é, “a criança rica privatizada, alienada, antecipando a vida adulta através de inúmeras atividades; e a criança pobre explorada, também antecipando a vida adulta no trabalho” (FARIA, 2007, p. 72). Quando olhamos para a criança do meio rural e para as crianças sem-terra essa alienação da criança pobre explorada se apresenta como realidade, como coloca Arenhart

A situação de vida das crianças do meio rural e das crianças sem-terra não se identifica com agenda lotada, videogame ou televisão, uma vez que essa é a forma de construção da vida predominantemente urbana. Porém, a ideologia do apressamento para a idade adulta que se relaciona com as condições estruturais e econômicas da sociedade capitalista, tem colocado às crianças do meio rural a se inserirem desde muito cedo no mundo do trabalho, atribuindo a essas o estatuto ou de futuros herdeiros da terra e da propriedade, ou de sujeitos potenciais da esperança de algum dia conquistar – com o fruto de seu trabalho - a terra tão sonhada (...) Por isso, também o tempo não lhes pertence, pois a lógica do mundo do trabalho é que se sobressai sobre o tempo da criança, tanto para as pobres trabalhadoras como para as ricas, que tem seu tempo tomado com tarefas que, como vimos, estão comprometidas com o futuro. (ARENHART, 2007, p. 18)

Dessa maneira, entendo que a criança da classe trabalhadora parece sofrer um duplo caráter de opressão: o adultocentrismo e sua alienação como criança da classe trabalhadora, explorada pelo trabalho.

Tornar visível essas contradições que conformam a racionalidade de nossa sociedade abre possibilidades para pensarmos o mundo de outra maneira, a partir de outro ponto de vista, de uma outra e nova relação com as crianças. Além disso, a modificação das condições objetivas de vida das crianças da classe trabalhadoras ajuda também a garantir que possam viver plenamente a infância em todas as suas dimensões.

A partir das breves bases teóricas estudadas voltava-me para a realidade do pré-assentamento e da minha prática educativa com as crianças Sem Terrinha com outro olhar sobre elas, tentando complexificar e preencher as lacunas e silêncios que a Educação Popular deixava ao olhar para as crianças.

### *A teoria questiona a prática*

A partir dessas reflexões teóricas, fui me aproximando do campo de estudo da Sociologia da Infância, tentando conectá-lo à minha prática e aos meus estudos sobre Educação Popular. Essa aproximação que venho tentando fazer no meu trabalho sistemático com as crianças Sem Terrinha tem sido base das minhas preocupações e perguntas para esta pesquisa de mestrado.

Nesses quase sete anos de atuação como educador infantil em um pré-assentamento vinculado ao MST, diversos questionamentos emergiram diante da prática educativa: que tipo de educação infantil se faz necessário na realidade da luta pela terra? Que pedagogia o MST tem pensado e praticado nos espaços educativos para os pequenos Sem Terrinha? De que maneira faz sentido, hoje, a Educação Popular como prática pedagógica da educação infantil?

E, do mesmo modo, ao olhar para a infância Sem Terra e o lugar que ocupa a Ciranda Infantil dentro do MST, outros questionamentos, a partir das reflexões teóricas, são levantados sobre as crianças que participam desse espaço: que infância vivem e compartilham? Como a estrutura da sociedade brasileira configura os tipos de infâncias que essas crianças experienciam? Quais as especificidades e singularidades da infância Sem Terra? De que maneira ela nos recoloca a necessidade de modificar nosso olhar para a infância? Que culturas infantis compartilham e produzem?

Este trabalho não tem pretensão de conseguir dar respostas a todas essas perguntas, mas caminhando por elas foi possível estabelecer o foco desta pesquisa. A partir dessas reflexões, perguntas e questionamentos, que tanto a teoria como a prática educativa com as crianças traziam, fui elaborando

a pergunta principal desta pesquisa: é possível pensar em uma Educação Infantil Popular nos espaços da Ciranda Infantil do MST?

Para responder a pergunta desta pesquisa, estabeleci como objetivo geral analisar a prática educativa com as crianças Sem Terrinha realizada no espaço da Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizado no município de Limeira - SP, observando se ela pode ser compreendida como uma proposta de Educação Infantil Popular. A partir dele, tracei alguns objetivos específicos, a saber:

- Compreender que experiência de infância vivem e compartilham as crianças do pré-assentamento Elizabeth Teixeira;
- Descrever a organização e funcionamento da prática educativa na Ciranda Infantil do pré-assentamento dialogando com as teorias, autoras e autores da Sociologia da Infância;
- Analisar a proposta de educação infantil realizada no pré-assentamento Elizabeth Teixeira observando se ela insere-se ou não na trajetória histórica da Educação Popular brasileira.

Tendo estabelecido os objetivos gerais, específicos e a pergunta da pesquisa comecei a trilhar o caminho deste trabalho. E cada passo oportunizava novas reflexões.

## **A cabeça pensa onde os pés pisam (ou procedimentos metodológicos da pesquisa)**

Ao iniciar as primeiras reflexões desta pesquisa me sentia como se subisse em uma das cadeiras altas utilizadas pelos observadores de cozinhas norueguesas do filme *Histórias de Cozinha*<sup>13</sup> para observar as crianças. Nesse filme alguns homens solteiros se voluntariam para serem observados no cotidiano de suas cozinhas, instruídos a viverem sua rotina diária como se os observadores não estivesse ali. Por sua vez, os pesquisadores se posicionam no canto da cozinha, em cima de suas altas cadeiras, sem falarem com os moradores da casa, seus anfitriões, anotando os trajetos feitos pelos homens solteiros a fim de racionalizar o uso da cozinha.

A inevitabilidade da interferência na rotina é óbvia somente pela presença do observador ali. O mesmo observador começa a ser observado por seu próprio anfitrião através de um furo no teto da cozinha que o deixa ver as anotações do caderno de pesquisa. Logo, pesquisador e pesquisado trocam olhares, gestos e algumas conversas. Em uma das cenas, uma conversa entre dois observadores,

<sup>13</sup> *Histórias de cozinha*. Direção: Bent Hamer. Suécia, 2003.

explicita os limites do método utilizado.

Green, um dos observadores, aparece de madrugada no trailer de Folke, observador protagonista do filme.

(...)

Folke – Não é permitido beber em trabalho.

Green – Não é permitido beber, não é permitido falar... Droga, Folke, que estamos fazendo? Nos sentamos em nossos pedestais e achamos que estamos entendendo tudo. Como podemos achar que entendemos algo sobre as pessoas apenas por as observar?

Folke – Essa é a natureza da nossa pesquisa.

Green – Nós precisamos falar uns com os outros. Pessoas precisam se comunicar!

Folke – Nossa pesquisa é baseada no método positivista.

Green – Positivista? Decidi que vou me demitir. Essa é a coisa mais positivista que posso fazer.

Aos poucos Folke vai descendo da cadeira. A mudança de plano é essencial para a subversão do método da pesquisa. Ao nível do chão, na mesma altura, pesquisador e pesquisado conversam, tomam café juntos, compartilham uma festa de aniversário, vão construindo uma relação de cumplicidade que apresenta elementos impossíveis de serem captados somente pela observação. De objeto de pesquisa transformam-se em sujeitos que se comunicam como interlocutores da realidade observada.

As crianças sempre foram as minhas interlocutoras da vida no pré-assentamento Elizabeth Teixeira. Antes de vestir-me do papel de pesquisador eu era educador infantil ali. Entretanto, ao pensar-me como pesquisador minha primeira reação fora de afastar-me, daquele “distanciamento objetivo” característico da Sociologia clássica. Como se para observar a realidade, para descrevê-la nos seus mínimos detalhes, eu precisasse observá-la de longe. Bobeira. Logo as crianças me fizeram descer dessa cadeira alta e fizeram dela seu brinquedo predileto: eram elas agora os sujeitos da pesquisa, que pelo seu modo de ser e agir no mundo se faziam de protagonistas daquele meu filme.

Compreendi que meu papel ali era como educador. E, como educador, me fiz pesquisador. Porque assim somos. Não há modo de ser educador sem ser pesquisador, sem conhecer a realidade, sem estar no mundo disposto a refletir sobre ele e ao mesmo tempo modificá-lo. Educação é antes de tudo práxis, ação e reflexão, como processo coletivo. Eu e as crianças fomos assim descobrindo o mundo. Na relação *com* elas fui apreendendo a realidade em que viviam. E é dessa posição de educador-pesquisador que brotam as palavras deste trabalho.

Educador que descobriu-se educador na relação com as crianças. Os questionamentos da prática educativa eram-me colocados pela capacidade dinâmica das crianças de romper com a racionalidade acostuada de nós adultos. Obrigavam-me a subverter meu olhar. Munido também das teorias da Pedagogia da Educação Infantil e da Sociologia da Infância, fui me reinventando na tentativa de modificar minha lógica adultocêntrica para uma prática “criançocêntrica”. Pude, então, experimentar a

criação de procedimentos metodológicos dialéticos de falar com, para e sobre as crianças.

Brinco aqui com o conceito de adultocentrismo apresentado anteriormente, inventando seu par 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.

O trabalho com as crianças realizado no pré-assentamento sempre foi um trabalho coletivo. Os diversos olhares, ouvidos, tatos, narizes, captavam particularidades da realidade que se somavam, entrecruzavam-se, contradiziam-se, complexificando as percepções da realidade. O costume de relatar as atividades com as crianças, partia da possibilidade de refletir sobre os diversos pontos de vista das educadoras e educadores que tentavam captar essa relação educativa, por vezes, contraditória entre adultos e crianças, propiciando a sua superação.

A análise proposta na pesquisa teve como principal substrato os relatos de atividades elaborados pelas educadoras e educadores infantis do coletivo Universidade Popular. As educadoras e educadores utilizavam os relatos como metodologia de registro das atividades realizadas com as crianças, tanto como memória e documentação das atividades, como registro para a avaliação coletiva feita semanalmente pelo coletivo de educadoras e educadores.

O registro das atividades consistia em contar detalhadamente os acontecimentos do dia da Ciranda Infantil no pré-assentamento Elizabeth Teixeira. A cada dia uma educadora ou educador diferente tinha a responsabilidade de registrar as atividades. Isso garantia diferentes olhares sobre as crianças e as atividades. E por esse motivo coloquei um lista no anexo desta pesquisa indicando os relatos em que estive presente, ausente e quando fui relator.

Os relatos são os temperos principais desta pesquisa. Mais que uma observação teorizada da prática, os relatos são a prática no seu movimento de construção e reconstrução. Eles expõem os caminhos que se apresentaram como possíveis para que as crianças se revelassem como sujeitos da sua história. É a criança que manifesta o seu mundo e é pela criança que novas atividades surgiam.

Além disso, os relatos são construções coletivas, que vão se construindo na prática, mas que ora uma, ora outra pessoa acabava por sistematizar a experiência de cada dia específico. Por isso destaco na pesquisa quando são meus e quando são olhares de outra educadora ou educador.

Uma questão importante a ser destacada é que, ainda que partam da percepção dos adultos, há um esforço nos relatos de destacar o protagonismo infantil nas atividades, principalmente porque são

observações feitas “em ação”, ou seja, são as educadoras e educadores que contam as atividades realizadas *com* as crianças. É um falar *sobre* de uma prática *com* as crianças.

Ao utilizar os relatos como documentos de campo da pesquisa optei por valorizar esse exercício coletivo de não sermos adultocêntricos. As contradições existiram e continuam a existir, pois deixar de ser adultocêntricos é um exercício constante de modificar-se a si mesmos e ir modificando a prática com as crianças.

Destaco que os nomes das educadoras e educadores, adultos e das crianças em todos os relatos são fictícios. Os nomes das crianças utilizados nos relatos são nomes escolhidos por elas de como gostariam de ser reconhecidas na pesquisa. Ao mesmo tempo entendo que é uma forma de protegê-las e, também, de criar mais um lugar de identidade delas.

Uma parte das crianças que aparecem nos relatos já não vivem mais no pré-assentamento e nesses casos inventei nomes para cada uma delas. Além disso, todas as educadoras e educadores também escolheram seus nomes, assim como algumas assentadas e assentados.

A incursão no mestrado possibilitou-me novas leituras, estudos e, também, o acompanhamento de discussões e debates nas reuniões do grupo de pesquisa GEPEDISC – Culturas Infantis. O grupo vem produzindo pesquisas sobre experiências de educação infantil com as classes populares em creches públicas da cidade e, algumas, sobre creches dentro de fábricas. A pesquisa de Edna Rodrigues Araújo Rossetto sobre o histórico de formação das Cirandas Infantis do MST ampliou a abrangência do olhar do GEPEDISC – Culturas Infantis, ao trazer as crianças, filhas e filhos de trabalhadoras e trabalhadores do campo, organizados em um movimento social. Inseri-me nessa corrente, buscando nas discussões do grupo elementos que pudessem contribuir para a pesquisa sobre a infância Sem Terrinha.

Além disso, as pesquisas produzidas pelo grupo GEPEDISC – Culturas Infantis evidenciam a produção das culturas infantis e as experiências de infância das crianças que são atravessadas pelas questões de raça, etnia, gênero e classe social. São questões fundantes das relações sociais de opressão e exploração dentro da sociedade capitalista e que vêm sendo analisadas de que maneira se expressam desde a infância. Considerando que essas categorias aparecem na realidade social intimamente relacionadas, configurando diversas experiências de opressão e exploração, esta pesquisa procurou dar ênfase em como as questões de classe atravessam a experiência de infância no caso das crianças Sem Terrinha pertencentes a um movimento social organizado como MST.

Não considero as questões de classe mais importantes que as de gênero, raça e etnia. Entendo essas categorias e outras categorias se entrelaçam, se atravessam, se constituem, conformando a estrutura social e as relações sociais delas resultantes. No pré-assentamento Elizabeth Teixeira a maior

parte das crianças que participam das atividades da Ciranda Infantil são negras e em sua maioria meninas. No segundo capítulo desta pesquisa abordo brevemente algumas questões específicas sobre as diferenças de gênero entre meninas e meninos nas relações com a família e nas atividades cotidianas da casa e da produção nas áreas rurais. No entanto, para esta pesquisa fiz uma escolha metodológica de trabalhar com as questões relativas as classes sociais para entender como elas configuram a infância vivida pelas crianças Sem Terrinhas pesquisadas.

Esses novos elementos me fizeram refletir também sobre a minha experiência educativa com as crianças. Reflexões que eram compartilhadas nas reuniões coletivas com as educadoras e educadores do grupo Universidade Popular. As atividades realizadas durante esses dois anos de mestrado, em que continuei sendo educador na Ciranda Infantil, trazem as pitadas teóricas e reflexões que pude fazer nesse processo.

O esforço teórico de aprofundamento em leituras da Sociologia da Infância que para mim era um novo campo do conhecimento, levou-me a crer piamente na potência das crianças. A minha leitura da crítica ao adultocentrismo e a afirmação das crianças como sujeitos no mundo e produtoras de culturas entre elas, quase me faziam afirmar que as crianças não precisavam dos adultos.

A banca de qualificação me atentou para essa armadilha, pois ao mesmo tempo em que a Sociologia da Infância afirma a potência das crianças ela não nega os adultos. As culturas infantis carregam essa dimensão da relação com os adultos, com a cultura dos adultos e a cultura produzida pelas crianças, entre elas. A cultura infantil não é uma cultura diferente, separada da dos adultos, é a mesma e, por isso, as crianças podem ser vistas como sujeitos da história. Afirmar a existência das culturas infantis é recolocar a importância de subverter a racionalidade adultocêntrica presente na sociedade.

Minha paixão pelas crianças e pelas teorias que me ajudavam a vê-las como protagonistas no mundo ficou explícita na qualificação. A banca alertou-me que ao invés de afirmar as crianças completas (que na minha leitura, as crianças pareciam quase prescindir dos adultos para viver), era preciso que eu buscasse as crianças concretas. De que crianças eu estava falando? Quem eram elas? Onde viviam? Como é a realidade que vivem? Como é a prática educativa da Ciranda Infantil? Necessitava trazer para a pesquisa a realidade concreta que eu vivenciava junto às crianças.

Para minha surpresa a familiaridade com o pré-assentamento, pelos quase sete anos de convívio, dificultou a apreensão da realidade. Entendi que a árvore não pode esconder o arvoredo<sup>14</sup> e coloquei-me, assim, no esforço de ir além das aparências, do olhar já acostumado, e de buscar as relações

---

14 Referência à música do professor Sérgio Silva, *O Samba da mais-valia*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l5Il0h5scIY>. Acessado em: 4 dev. 2015.

complexas entre as diferentes determinações da realidade social.

(...) para Marx, o objeto da pesquisa tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir. O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a essência (ou seja, a estrutura e dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. (NETTO, 2011, p. 21)

Deixei-me aventurar por um materialismo histórico-dialético torto, inicial, experimentando – por vezes errando, por vezes logrando – apreender a realidade para além daquilo que o costume me deixava enxergar. E, nesse processo, mais uma vez as crianças foram fundamentais como interlocutoras daquela realidade.

Meninas e meninos vivenciaram os processos de ocupação, despejo, reocupação e resistência na área. Foram *testemunhas* e *sujeitos* desse processo. Suas leituras da realidade traziam tanto essa trajetória vivida e ouvida, como as experiências cotidianas que compunham a dinâmica do pré-assentamento. As atividades educativas partiam dessa leitura do mundo das crianças, tentando com elas mobilizar um máximo de conhecimentos das suas experiências no mundo, para irmos além dos conhecimentos já apreendidos. As práticas culturais na Ciranda Infantil, dotadas de criatividade e imaginação, possibilitava conhecer o mundo brincando.

Esforcei-me, assim, para compreender as condições materiais que possibilitavam a existência do espaço da Ciranda Infantil e da experiência educativa ali praticada. Esse aprofundamento na materialidade da prática educativa abriu-me possibilidades para pensar de onde ela partia, em que se assentava e para onde apontava. A simples condição de existir um espaço autônomo em que as regras, valores, métodos, formas, conteúdos, brincadeiras são decididas pelos sujeitos que o constroem, mostra as possibilidades de construção de novas relações educativas no interior da Ciranda Infantil. Com isso, pude entendê-la como espaço de encontro do coletivo de crianças e, principalmente, como *espaço de produção de culturas infantis*.

E, olhando para nossa prática de educação infantil, coloquei-me o desafio de situá-la na história, como uma experiência de Educação Popular. Para isso foi necessário dedicar-me a leituras que me ajudassem a recontar, ao meu modo, a trajetória histórica da Educação Popular brasileira, trazendo elementos para analisar a experiência da Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira, como uma Educação Infantil Popular.

A trajetória foi traçada a partir da escolha de olhar para a experiência histórica brasileira da

Educação Popular considerando algumas autoras e autores que vivenciaram esse processo e outras que são estudosas e estudiosos dele. O recorte possibilitou contar a trajetória relacionando as experiências educativas com o contexto histórico brasileiro em cada período. Dessa maneira, deixei de fora outras tantas experiências<sup>15</sup> que poderiam adensar a discussão, mas que podem ser retomadas em posteriores pesquisas.

A dissertação, então, está estruturada em três capítulos que compreendem esse caminho trilhado pelo educador-pesquisador. Eles apresentam a realidade vivenciada pelas crianças e de que maneira essa realidade configura a prática educativa realizada na Ciranda Infantil do pré-assentamento.

No primeiro capítulo apresento as condições estruturais que configuram a experiência de infância das crianças do pré-assentamento. Mostro de que maneira as condições materiais e históricas da questão agrária brasileira configuram a atual conjuntura da luta de classes no campo brasileiro, que explicita a escolha do agronegócio como modelo de desenvolvimento e o bloqueio à política de reforma agrária no Brasil. Nessa conjuntura pode-se entender as ações e o processo de luta pela terra no pré-assentamento Elizabeth Teixeira, as condições objetivas em que vivem as crianças na área ocupada e o prolongamento da legalização da área e assentamento das famílias. Esses fatores estruturais marcam objetivamente a infância vivenciada pelas crianças Sem Terrinha naquele pré-assentamento, que passam de testemunhas para sujeitos da luta pela terra. Trago dois relatos de atividades da Ciranda Infantil que mostram a participação das crianças nos mutirões de construção do que seria o espaço da Ciranda Infantil e da Escolinha do pré-assentamento. Nesse sentido, apresento a história de constituição da proposta da Ciranda Infantil dentro da trajetória do MST e como esse espaço, dedicado à educação da infância Sem Terra, tem possibilitado às crianças se apresentarem como protagonistas e sujeitos do Movimento Sem Terra e, especificamente, daquele pré-assentamento.

A partir das condições materiais do pré-assentamento Elizabeth Teixeira apresentadas no primeiro capítulo, descrevo e analiso, no segundo capítulo, a prática educativa proposta e realizada pelo coletivo Universidade Popular na Ciranda Infantil daquele pré-assentamento. Apresento como ela está organizada, seus tempos e momentos pedagógicos, as relações educativas estabelecidas entre educadoras, educadores e crianças e como o espaço da Ciranda Infantil, como lugar de encontro do coletivo infantil do pré-assentamento, foi se configurando como *espaço de produção de culturas infantis*. Apresento, assim, as discussões de Florestan Fernandes (2004) e Willian Corsaro sobre culturas infantis para observar nos relatos de atividades apresentados como as crianças mobilizam a cultura na qual estão inseridas e como, na relação entre elas e com os adultos, produzem as culturas

---

15 Célestin Freinet, Charler Fourier, Robert Owen, Alain, e outros, são exemplos de pensadores e educadores que sistematizaram experiências educativas com as classes populares, incluindo a educação das crianças.

infantis, reinterpretando as culturas dos adultos a partir dos seus interesses e necessidades.

No terceiro capítulo, traço a trajetória histórica da Educação Popular brasileira e apresento cada experiência educativa como expressão do contexto histórico específico em que se inserem ao mesmo tempo que se vinculam como propostas educativa inseridas numa história mais ampla de luta das classes trabalhadoras. Estão, assim, dentro de um mesmo percurso de enfrentamento e superação da lógica do capital, visando a emancipação social e a construção de um outro projeto de sociedade. Situo, então, a experiência de educação da Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira na trajetória da Educação Popular a partir da Pedagogia do Movimento Sem Terra, a qual entende o movimento social como princípio educativo de formação humana e compreende que a vivência de processos socioculturais profundos, como a luta, as mobilizações, as ocupações de terra, conquista e organização do assentamento, constituem profundamente os sujeitos sem-terra, as crianças como sujeitos da luta pela terra, os Sem Terrinha. Apresento então dois relatos de atividades onde as crianças do pré-assentamento se apresentaram como *pequenos sujeitos*<sup>16</sup>, solidarizando-se com a luta do assentamento vizinho e ocupando um barraco abandonado criando ali a escola delas próprias.

Nas considerações finais, os elementos apresentados nos três capítulos me permitem analisar a experiência de educação com as crianças na Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira como uma experiência de Educação Infantil Popular, uma vez que está vinculada aos interesses das classes trabalhadoras com vistas à construção de um projeto alternativo de sociedade e que, trabalhando numa perspectiva emancipatória, tem sido capaz de subverter a racionalidade adultocêntrica e reconhecer as crianças como pequenos sujeitos da história, produto e produtoras de culturas, de culturas infantis.

\*

Pronto! Agreguem todos esses ingredientes. Para finalizar, com uma colher de pau dê três voltas completas à esquerda – só para garantir. A receita está pronta. Feita na experiência cotidiana de erros e acertos com as crianças. Espero que gostem... não será o mesmo *Omelete de Amoras* que provei, mas os segredos e ingredientes estão todos aí. *Devorem-na!*

---

16 A ideia de pequenos sujeitos será melhor trabalhada no terceiro capítulo desta pesquisa.

# 1. DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE BRINCA

“A produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real.” (MARX, 2002, p. 22)

Este primeiro capítulo tem como objetivo apresentar as questões estruturais da sociedade brasileira que configuram a experiência de infância das crianças Sem Terrinha nos diversos acampamentos e assentamentos rurais do Brasil. Vou olhar essa experiência de infância Sem Terrinha a partir das crianças do pré-assentamento Elizabeth Teixeira do Movimento de Trabalhadores Sem Terra, localizado no município de Limeira, no estado de São Paulo, que tem sua história marcada pelo quadro atual da questão agrária brasileira.

A dinâmica do campo brasileiro, marcada historicamente pelas investidas do capitalismo, tem configurado como os sujeitos que dele vivem e produzem a sua vida têm se organizado social e politicamente para sobreviver, resistir e, nesse processo, propor um novo projeto de sociedade a partir das suas especificidades mas também das condições históricas do Brasil.

Dessa maneira, faço inicialmente uma breve discussão da questão agrária brasileira e de como ela se materializa no desenvolvimento do município de Limeira e no processo histórico de constituição do pré-assentamento Elizabeth Teixeira. Esse percurso inicial traz elementos estruturais que caracterizam o processo pelo qual passaram as famílias que hoje vivem e trabalham na área do pré-assentamento, assim como as condições materiais e objetivas que marcam a experiência de infância das crianças que ali vivem.

A descrição do pré-assentamento é feita a partir da minha primeira entrada na área da comunidade para a participação de uma atividade da Ciranda Infantil como educador. Essa escolha metodológica possibilita, ao mesmo tempo, a descrição física do pré-assentamento pelas primeiras observações deste pesquisador e a caracterização da minha entrada no campo (CORSARO, 2005) diante das primeiras relações com as crianças, sujeitos desta pesquisa.

É esse olhar de visitante, apoiador político e educador junto às crianças Sem Terrinha que me possibilita retomar a história de constituição da proposta educativa da Ciranda Infantil pelo MST, assim como o modo pelo qual as crianças vão se tornando sujeitos da história do pré-assentamento,

participando da construção dos espaços físicos e educativos na comunidade.

Pretendo, dessa maneira, mostrar como as condições materiais e históricas da questão agrária configuram a luta de classes no campo brasileiro e condicionam as ações do MST, em relação tanto às ocupações de terra, como aos projetos educativos e de sociedade que almejam vistas, no nosso caso, a partir do pré-assentamento Elizabeth Teixeira e das atividades da Ciranda Infantil. Isso nos deu base para pensar como essas condições estruturais configuram a maneira pela qual as crianças do pré-assentamento vivenciam as suas infâncias.

### **1.1. Breves apontamentos sobre a Questão Agrária brasileira**

O estudo da questão agrária de maneira geral preocupa-se em explicar como as sociedades ao longo da história organizaram o uso, a posse e a propriedade da terra e como as sociedades organizam a sua produção agrícola. No entanto, quando falamos em questão agrária no Brasil, é mais comum o tema ser vinculado ao problema ou conflito agrário, à concentração da propriedade privada, à concentração de terras ou à luta dos trabalhadores rurais sem-terra pela reforma agrária.

Essas acepções mais correntes do que seria a questão agrária são explicadas pela colonização brasileira marcada historicamente pela apropriação privada da propriedade da terra, sob domínio de poucos latifundiários portugueses, para uso de exploração das produções nativas e produção de *commodities* para abastecimento do mercado externo. O processo histórico brasileiro é marcado pela violência, extermínio e escravidão das populações originárias, assim como da escravização das populações negras africanas com a fundação de uma pioneira “empresa agrícola capitalista” no país.

O capitalismo no Brasil se desenvolve a partir do campo e dessa base fundiária de concentração de terras e das relações sociais escravistas, com sua produção agrícola voltada a atender os interesses externos. De modo mais amplo, os conflitos agrários e a luta dos trabalhadores sem terras no Brasil têm origem nesse processo histórico.

Na história brasileira há uma continuidade da concentração de terras somada à expulsão dos trabalhadores do campo. As transformações produtivas no campo brasileiro geraram modificações nas relações sociais e de produção na agricultura. Concomitantemente à transformação das relações de trabalho no campo, a partir do fim da escravidão e da constituição da mão de obra assalariada, se deu o avanço de uma lógica fabril na produção agrícola, com a utilização de maquinarias e novos modos de produção no campo, que necessitam cada vez menos da mão-de-obra camponesa. Isso também

acarretou no avanço das fronteiras agrícolas tradicionais (expulsando camponeses que ainda mantinham produções de subsistência em relações não somente econômicas) e aumentando a concentração fundiária e os grandes latifúndios característicos da agricultura brasileira.

Com o advento da indústria no Brasil, há uma modificação do papel da agricultura. Ela representava o centro de reprodução do capital no capitalismo brasileiro e passa a ser vista como fornecedora de matérias-primas para as indústrias nascentes e supridoras de alimentos para as cidades em expansão (IANNI, 1979). As duas grandes guerras e o advento de uma nova “revolução” tecnológica modificam as forças produtivas no campo e resultam na chamada Revolução Verde, na década de 1960/70 que pode ser resumida em: mais máquinas e mais insumos químicos. As forças produtivas se modificam para necessitar cada vez menos dos trabalhadores. Aqueles que ainda viviam do trabalho assalariado no campo, deveriam se formar e se especializar para realizar trabalhos específicos e precários para essa agroindústria nascente.

A partir da década de 1980, o capitalismo mundial

ingressou numa nova fase de seu desenvolvimento, sendo agora hegemônico pelo capital financeiro e pelas empresas privadas transnacionais, oligopolizadas, que controlam o mercado mundial das principais mercadorias. Isso significa que o processo de produção de riquezas continua sendo realizado pelo trabalho na esfera da indústria, agricultura e do comércio.

(...)

3. Essa forma dominante do capital em todo o mundo trouxe mudanças estruturais também na forma de dominar a produção das mercadorias agrícolas. Surgiu uma aliança de classe, entre a burguesia das empresas transnacionais, os banqueiros (o capital financeiro), a burguesia proprietária das empresas de comunicação de massa e os grandes proprietários de terra para controlarem a produção e a circulação das commodities (mercadorias agrícolas padronizadas).

4. Na organização da produção das mercadorias impuseram a racionalidade do capital através da produção em escalas em áreas contínuas e do monocultivo, com o objetivo de obter produtividade máxima do trabalho e maior rentabilidade econômica. Para isso, substituem a força de trabalho pela mecanização intensiva. E se utilizam de volumes cada vez maiores de fertilizantes químicos industriais e de agrotóxicos.

5. As empresas transnacionais que controlam a produção de agrotóxicos passaram a controlar a oferta de sementes, tanto as híbridas como as geneticamente modificadas em laboratórios. Estas sementes conhecidas como transgênicas são portadoras de genes que tornam as plantas mais suscetíveis a doenças e pragas exigindo o uso obrigatório, e mais intensivo, de agrotóxicos. Essas sementes transgênicas são patenteadas como propriedade privada permitindo legalmente que se cobre ‘direitos de uso’ pelos agricultores: os royalties.

(...)

8. Esse modelo de produção agrícola foi massivamente adotado pelas empresas capitalistas no campo e passou a denominar-se como o modelo do *agronegócio*. Tornar a agricultura como um negócio para acumulação de riqueza e de renda sob o controle do grande capital. (MST, 2014, p. 7-8)

Com a crise estrutural do capital na última década, com seu ápice no ano de 2008, há um novo

ciclo de aprofundamento do avanço do capital na agricultura, culminando na legitimação do Agronegócio como modelo e lógica de desenvolvimento do capitalismo na agricultura. Caldart (2013) coloca que é uma mudança de espaço da reprodução do capital para o campo novamente, a partir da transferência da lógica fabril para o campo, ou seja, a possibilidade de controle do processo produtivo na agricultura e controle da natureza para a produtividade necessária às lógicas do capital.

A configuração do Agronegócio como modelo de desenvolvimento e como lógica para a agricultura contemporânea evidencia o confronto de lógicas (do agronegócio e da agricultura camponesa) e acirra a luta de classes, explicitando as contradições dela decorrentes. O avanço do capital na agricultura é mais avassalador hoje, pois vivemos em um contexto de crise estrutural do capital que busca na agricultura brasileira uma tentativa de sanar a crise.

Essa nova entrada acintosa do capital da agricultura explicita as contradições com mais clareza como, por exemplo, a opção pelo modelo do agronegócio ao mesmo tempo que se tem uma dinâmica de estagnação nos processos de assentamentos de reforma agrária no Brasil.

Foi a necessidade de compreender o “bloqueio” quase total da Reforma Agrária no Brasil nesse período mais recente (nem mais política de assentamentos existe na prática), e ao mesmo tempo de encontrar alternativas para o desenvolvimento econômico e social dos assentamentos duramente conquistados, que organizou no MST um esforço mais concentrado de estudos e discussões em vista de apurar a análise. O objetivo é ajustar os rumos da continuidade da luta pela terra e pela Reforma Agrária. É essa análise em processo que está permitindo afirmar que na atualidade “a luta pela terra e pela Reforma Agrária mudou de natureza” (MST, 2013, p. 31) [*referência no original*] transformando-se em uma “luta de classes contra o modelo do capital para a agricultura brasileira” (idem), significando que a luta dos camponeses pela terra é agora também luta por um novo modelo de agricultura, enfrentando uma força articulada entre grandes proprietários rurais, o capital financeiro e as empresas transnacionais que passaram a controlar os “negócios da agricultura”. (CALDART, 2013, p.2)

No caso do pré-assentamento Elizabeth Teixeira, compreendo a ação de ocupação da área do Horto Florestal Tatu em Limeira, realizada pelo MST, a partir desse contexto macroeconômico da sociedade brasileira no qual, como vimos, o agronegócio permitiu elevar as taxas de crescimento econômicos, equilibrando a economia brasileira para enfrentar a crise, fortalecendo o governo que tem amortecido e reprimido os conflitos sociais brasileiros – quadro em que as ações do MST, e dos vários outros movimentos sociais brasileiros, perderam força em âmbito nacional. O crescimento econômico brasileiro da última década, somado à expansão do emprego urbano formal e à expansão da renda, parecem ser fatores decisivos para o retrocesso das históricas lutas por direitos básicos, entre elas a luta pela terra e pela reforma agrária.

A expansão dos empregos formais, por sua vez, cria a possibilidade de migração de

trabalhadores e trabalhadoras para os grandes centros urbanos em busca de melhores condições de vida e oportunidades de trabalho, pois são populações expulsas a partir da mecanização do campo, que vem de outros estados ou cidades menores do mesmo estado. A partir desse contexto, uma parte do MST do estado de São Paulo<sup>17</sup> propõe um tipo específico de ocupação e organização dos assentamentos vinculados aos centros urbanos, nos quais as “Comunas da Terra”, com lotes de 2 a 5 hectares<sup>18</sup>, poderiam ser núcleos de economia camponesa estruturados em função da produção para o abastecimento e comercialização nas cidades vizinhas.

As Comunas da Terra foram uma nova forma de assentamento rural idealizada pelo MST do Estado de São Paulo que consiste na criação de comunidades de economia camponesa próximas aos grandes centros urbanos, agregando pessoas que ali vivem sem um passado recente ligado ao campo. Localizam-se em áreas de pequena extensão e, por isso, o tamanho dos lotes é também reduzido, incentivando o uso coletivo da terra. Baseia-se no trabalho ligado à terra, com prioridade para a segurança alimentar e nutricional das famílias e depois na possibilidade de geração de renda na comercialização direta com o consumidor, facilitada pela proximidade com o centros urbanos e cidades vizinhas, sendo de grande importância para a viabilidade da renda dos trabalhadores (GOLDFARB, 2007; MATHEUS, 2003).

Esse é o caso da ocupação da área do Horto Florestal Tatu, em Limeira, uma área de conflito de interesses, que se insere em um plano de expansão urbano industrial do município, mas que a ação do MST explicita as contradições dos interesses vinculados ao plano de desenvolvimento regional para aquela área pública ocupada.

## **1.2. Caracterização do município de Limeira e contexto da ação de ocupação da área de Horto Florestal Tatu**

O município de Limeira localiza-se a centro-leste do Estado de São Paulo, com uma área total de 580 km<sup>2</sup> e população estimada em 294 mil habitantes<sup>19</sup>. Tem a vigésima quarta maior população do estado de São Paulo com PIB municipal de 7,4 bilhões de reais em 2011, sendo a vigésima segunda

---

17 O MST se organiza nacionalmente nas macrorregiões onde o Movimento está organizado. Dentro das regiões se divide a organização por estados, e no interior dos estados por regionais ou brigadas. No estado de São Paulo o MST se divide em dez regionais: Pontal do Paranapanema, Andradina, Promissão, Itapeva, Iaras, Sorocaba, Ribeirão Preto, Grande São Paulo, Vale do Paraíba e Campinas.

18 1 hectare (ha) = 10.000 m<sup>2</sup>

19 Censo Demográfico de 2010, disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=352690&search=||infor%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>>. Acesso em: 3 de out. 2014

economia do estado. Está localizada numa região de entroncamento de rodovias, das quais margeiam a cidade as rodovias Anhanguera, Bandeirantes e Washington Luís, o que coloca o município em posição estratégica de interação com o eixo São Paulo-Ribeirão Preto e as cidades economicamente importantes da região central paulista.

Essa sua inserção regional favoreceu seu crescimento econômico e seu desenvolvimento agrário-urbano. Pertencente a região cafeeira do estado de São Paulo principalmente do final do século XIX, o município participa do avanço da urbanização com o processo de industrialização característico da economia paulista, do início do século XX. Ainda que seu passado seja baseado na economia cafeeira, fora a cultura agrícola dos citros (com principal produto, a laranja) que caracterizou a base da economia do município a partir da modernização agrícola desencadeada na ditadura militar, a partir dos anos 1970.

Sua proximidade com a capital do estado favoreceu grandes investimentos privados na implantação de um complexo agroindustrial ligados ao plantio e à comercialização de frutas e alimentos processados (suco de laranja). Instalaram-se na região nas décadas de 1970 e 1980 empresas como Cargill e Cutrale<sup>20</sup>, que incidiram, também, juntamente com diversos fatores, no processo de urbanização do município. Com o desenvolvimento capitalista do campo brasileiro, nas últimas décadas, se incorpora em ritmo elevado à economia agropecuária limeirense, a lavoura de cana-de-açúcar, que somada às indústrias metal-mecânica, de papel e celulose e pelo arranjo produtivo local de joias e folheados, conformam hoje o quadro econômico da região.

O município sempre foi alvo das políticas de desconcentração metropolitana promovidas em âmbito federal e municipal e, percebe-se que na última década a agricultura e indústria local perderam participação na estrutura de emprego formal em Limeira dando lugar aos setores da construção civil e de serviços. O desenvolvimento do agronegócio como centro de reprodução do capital na economia brasileira nas duas últimas décadas, assim como modificações nas plantas produtivas das indústrias nacionais e a desnacionalização das indústrias a partir da hegemonia do capital financeiro internacional na economia brasileira (que também é base dos investimentos do agronegócio), tenderam a provocar o aumento do número de demissões e/ou diminuição de postos de trabalho na agricultura e setor industrial da região.

---

20 A Cargill e a Cutrale são duas empresas transnacionais símbolos do modelo de produção do Agronegócio. A primeira está vinculada à produção de sementes transgênicas. A segunda compõe o complexo oligopólico de agroindústrias cítricas e, no Brasil, é acusada de ocupação irregular de terras públicas passíveis de serem destinadas à reforma agrária mas que são apropriadas ilegalmente para produção privada. Sobre a Cargill e sua ligação com o agronegócio e sementes transgênicas. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/taxonomy/term/489>>, Acesso em: 29 dez. 2014. Sobre ocupação irregular de terras públicas pela Cutrale, disponível em <[http://www.mst.org.br/sites/default/files/Dossie\\_Cutrale.pdf](http://www.mst.org.br/sites/default/files/Dossie_Cutrale.pdf)>. Acesso em: 29 dez. 2014.

Dentro desse pequeno histórico da região e do município de Limeira e do seu quadro contemporâneo de desenvolvimento econômico é que posso localizar e contextualizar a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na região e contar o histórico da ocupação do acampamento Elizabeth Teixeira.

### **1.3. Ocupação, desocupação e reocupação – histórico do pré-assentamento Elizabeth Teixeira**

A história do pré-assentamento Elizabeth Teixeira<sup>21</sup> será contada brevemente a partir da disputa pela área e dos acontecimentos decorrentes da ocupação das terras do Horto Florestal Tatu. Ao traçar esse histórico<sup>22</sup> pode-se compreender os interesses e poderes envolvidos na disputa pela área e os enfrentamentos que as famílias passaram no processo de resistência na área ocupada.

O histórico será contado a partir fragmentos da realidade montados em uma cronologia que me ajuda a contextualizar a Ciranda Infantil inserida em um acampamento rural no município de Limeira, em área de reforma agrária pertencente a um movimento social, MST, que luta pela terra dentro do Brasil. Me parece necessário precisar nosso objeto no tempo, no espaço e na história para conseguirmos, depois, relacionar a experiência de infância e de educação infantil com esse contexto mais amplo no qual se insere a Ciranda Infantil.

Dessa maneira, as ocupações de terras feitas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nunca iniciam no ato mesmo da ocupação. Anteriormente é feito um *trabalho de base*, de conversa e formação com as famílias interessadas com intuito de conscientizar e planejar a ação de ocupação das áreas. A experiência do acampamento Elizabeth Teixeira passou pelo mesmo caminho e, no mês de abril do ano de 2007, as famílias organizadas, ligadas ao MST, ocuparam uma área do Horto Florestal Tatu, instalando ali o acampamento Elizabeth Teixeira<sup>23</sup>, como nos conta o assentado Sebastião Albuquerque em um poema escrito em 2009 sobre a história do assentamento:

---

21 O nome do pré-assentamento foi escolhido em homenagem a Elizabeth Teixeira (1925-), mulher, militante e liderança da Liga Camponesa de Sapé, no estado da Paraíba. Após a morte de seu marido, João Pedro Teixeira, em 1962, ela torna-se líder da Liga Camponesa de Sapé e símbolo da resistência dos trabalhadores rurais nos anos 60 no Nordeste do Brasil. Em 13 de fevereiro de 2015, Elizabeth Teixeira completou 90 anos. Mais informações sobre a história e vida da lutadora Elizabeth Teixeira ver em: <http://www.mst.org.br/node/867>; <http://www.anovademocracia.com.br/no-10/1134-memorias-da-luta-camponesa-elizabeth-teixeira>.

22 Cronologia e histórico baseados na dissertação de mestrado de Rodrigo Taufic (2014) e na dissertação de mestrado de Gabriela Furlan Carcaioli (2014).

23 No curta-metragem *Entre Terras e Céus* pode-se acompanhar a história do acampamento Elizabeth Teixeira a partir dos relatos das próprias acampadas e acampados, e, também, entender um pouco dos outros atores com interesse pela área do Horto Florestal Tatu: parte 1) <https://www.youtube.com/watch?v=rQ8uAXV7U3o> ; parte 2) <https://www.youtube.com/watch?v=1d0TgDioAQc> ; parte 3) <https://www.youtube.com/watch?v=rWHnpMjM5wc>.

## O Assentamento Elizabeth Teixeira

### 1. A Ocupação

No ano dois mil e sete  
a vinte e um de abril  
em município de Limeira  
gente honesta brasileiras  
acendeu mais um pavio

Um quarto de mil famílias  
uma organização  
gente pobre, gente ordeira  
corajosa e prazenteira  
fez mais uma ocupação

A igreja progressista  
apoia o MST  
em favor dessa medida  
da terra distribuída  
essa luta é pra valer

Sindicatos combativos  
se fazem também presentes  
gente séria e solidária  
pra fazer reforma agrária  
são elos dessa corrente  
(ALBUQUERQUE, 2009)

O processo de disputa pela área em questão se inicia em 2005, antes mesmo da ocupação realizada pelas famílias do MST, com a assinatura pela prefeitura de Limeira de um contrato de compra e venda da área com a antiga Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFSA). Contrato esse que fora firmado, garantindo a posse do imóvel à prefeitura, mas nunca foi realizado o pagamento.

No entanto, a ocupação das 195 famílias do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em 21 de abril de 2007 coloca um novo elemento na disputa pela área. Em janeiro desse mesmo ano a Presidência da República extingue a RFFSA e abre a possibilidade de destinação das áreas da massa falida à União para projetos de habitação social. Isso garante uma brecha para que os movimentos sociais e organizações populares atuem e possam requerer essas áreas para fins de habitação ou reforma agrária.

A prefeitura de Limeira logo após a ocupação das famílias entra com ação judicial para reintegração de posse da área. A partir da pressão do MST, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) também promove uma ação de interesse na área. O interesse da prefeitura refere-se ao Plano Diretor da cidade que previa para a área ocupada a ampliação do “aterro sanitário” (considerado “lixão” do ponto de vista técnico e ambiental) e um projeto de expansão industrial do

município, uma vez que a área fica em ponto estratégico entre a rodovia Anhanguera e a linha de trem<sup>24</sup>, rotas de escoamento de produtos das indústrias que, por ventura, viessem a se instalar ali.

O processo nas instâncias estaduais e federais se alongou até novembro de 2007, mês no qual a justiça nega o pedido do INCRA e concede liminar de reintegração de posse. As famílias acampadas, entre abril e novembro, construíram seus barracos de madeira e lona, uma área coletiva para reuniões e eventos, um espaço para as crianças com parquinho e cobertura para atividades educativas<sup>25</sup>, etc.

Na ação de reintegração de posse, as famílias foram violentamente despejadas da área ocupada. Despejo considerado como um dos mais violentos do estado de São Paulo<sup>26</sup>, com ação muito parecida ao que anos mais tarde veio a se realizar na área do Pinheirinho<sup>27</sup>, em 2013. Os barracos de lona foram derrubados por tratores, junto com móveis, roupas, documentos, fotos, etc. de todas as famílias. Fizeram uma grande vala no chão onde enterram tudo.

## 2. O despejo

Não foi mole meu cumpadre  
esse dia de tensão  
começou na madrugada  
à beira daquela estrada  
bem em frente ao lixão

A injusta liminar  
não nos deu outra saída  
o povo cedo desperto  
seu destino era incerto  
sem rumo as suas vidas

Um pelotão de soldados  
armados todos iguais  
pra cumprir o mandamento  
um grande destacamento  
das forças policiais

pois lá no núcleo seguinte  
à beira da Anhanguera  
a polícia foi chegando

---

24 A linha de trem que passa aos fundos do acampamento é atualmente de controle da FEPASA e conhecida como Linha-tronco da Cia. Paulista de Estradas de Ferro. Para mais informações e histórico, acessar: <<http://www.estacoesferroviarias.com.br//limeira.htm>>. Acesso em: 10 set. 2014.

25 Espaço das crianças que foi a primeira Ciranda Infantil, onde se realizavam atividades com as crianças com apoio do grupo de extensão Trilharestórias, ligado à Faculdade de Educação da Unicamp, sob coordenação do Prof. Silvio Gamboa. Algumas crianças lembram até hoje desse espaço, como veremos mais adiante.

26 Notícias sobre o processo de desocupação ver em: [http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id\\_noticia=27402&id\\_secao=8](http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=27402&id_secao=8); <http://www.redeclaret.com.br/8991>; <http://www.folhadaregiao.com.br/Materia.php?id=80688>.

27 Ver notícias sobre a despejo violento das famílias do Pinheirinho, em São José dos Campos em: <http://www.brasildefato.com.br/node/8718>; <http://sindsef-sp.org.br/portal/node/11370>; <http://www.anovademocracia.com.br/no-86/3868-estado-reacionario-declara-guerra-ao-pinheirinho>; <http://pt.globalvoicesonline.org/2012/01/24/brasil-pinheirinho-massacre/>.

com tratores derrubando  
os barracos sem terra

Assim que aconteceu  
a violência brutal  
sibilava, bala no ouvido  
gritaria e alarido  
um barulho infernal

Bombas de lacrimogênio  
um irmão ferido ao chão  
o barulho ensurdecia  
a fumaça entorpecia  
não havia compaixão

Bombas eram arremessadas  
entremeio à multidão  
nós não movemos um dedo  
a merecer o degredo  
do maldoso batalhão

Havia uma irmã  
da igreja de Limeira  
uma senhora de idade  
pedindo ter piedade  
atiraram nessa freira

Permeio aquele choque  
tentamos conversação  
para fazer a retirada  
ao menos da criançada  
o comando disse não

O pino de meio-dia  
naquela grande tensão  
marcada fica a cabeça  
pra que nunca esqueça  
a marca do coração

Trouxeram maquinaria  
feita por trabalhador  
para derrubar os barracos  
colocá-los em buracos  
cavados pelo trator

O barracão social  
construído com amor  
em segundos derrubado  
em instantes enterrado  
o peito roeu de dor

É nó preso na garganta  
para quem quer trabalhar  
perguntas que se levantam  
e não querem se calar  
(ALBUQUERQUE, 2009)

O despejo é um fato marcante na história do acampamento. As assentadas e assentados lembram-se e contam as cenas que vivenciaram naquele dia 29 de novembro de 2007. As crianças contam as lembranças que ficaram na memória – para segurança delas, no dia marcado para a reintegração de posse, foram colocadas em um barracão coletivo distante da área de confronto com a polícia, contudo, o helicóptero da polícia e policiais atacaram aquele barracão que começou a pegar fogo e as famílias tiveram que socorrer as crianças<sup>28</sup>.

Meu irmão estava dentro do carrinho. Aí, minha mãe me chamou lá em cima, aí quase acertou uma bomba no carrinho do meu irmão. Ainda bem que minha mãe tirou meu irmão porque até jogou o carrinho do meu irmão. (Clara, 12 anos)

A bomba caiu debaixo do carrinho da mãe dela. O padrasto dela foi lá, pegou o bebe e o carrinho voou pra cima. (Manoel, 12 anos)<sup>29</sup>

Não gosto nem de ouvir falar desse assunto. Não consigo. Só de pensar meu corpo já treme todo. (Pedro, 9 anos)<sup>30</sup>

A memória desse dia do despejo também aparece nas brincadeiras das crianças, como podemos ver no relato de uma das atividades da Ciranda Infantil no pré-assentamento Elizabeth Teixeira:

(...) Chegou o Cabecinha com um helicóptero de brinquedo preso em uma vara de pescar. Pronto, conversamos sobre o helicóptero, se eles já tinham visto e todos começaram a falar sobre o despejo, sobre o medo, que eles se machucaram, as crianças no barracão e logo começaram a brincar com o helicóptero de brinquedo. Um segurava e o fazia voar, enquanto todos os outros tentavam escapar. Não podíamos encostar no brinquedo pois sairíamos da brincadeira.

Quando as outras crianças chegaram, a brincadeira continuou e cresceu. Quem era atingido caía no chão e teria que ser resgatados pelos outros. A pessoa era carregada e levada para o “hospital”, onde fazíamos massagem cardíaca e coegas. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 30/07/2011)

Após o despejo, as famílias foram abrigadas em um barracão paroquial da Igreja Católica em Limeira, onde ficaram por 13 dias. No dia 11 de dezembro, pelo menos 150 famílias reocuparam a área com apoio das igrejas, dos integrantes do coletivo de extensão Universidade Popular e das famílias do núcleo Che Guevara, ligadas ao MST da grande São Paulo e que foram incorporadas à regional Campinas nesse processo.

---

28 Sobre o processo de despejo, ver pequeno vídeo em <http://www.youtube.com/watch?v=bkf0d7GpO0>, produção: Carlos, Yan Carioca e Guilherme Piá.

29 As falas de Clara e Manoel foram retiradas do curta-metragem *Entre Terras e Céus*, filmado para uma disciplina da Faculdade de Educação e fizeram parte da produção do vídeo Raquel Minako e Andréa Bertelli, estudantes de pedagogia e ciências sociais da Unicamp que foram educadoras infantis na Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira.

30 Esse depoimento de Pedro me foi dado em uma das atividades da Ciranda Infantil no final do ano de 2014.

### 3. A reocupação

Raiz tem o que é bom  
o que é mal não tem raiz  
foi assim no Elizabeth  
é assim pelo país

Em que pese ansiedade  
no caminho da verdade  
a injustiça ruirá

Enquanto houver Sem-Terra  
nossa luta não encerra  
haverá de continuar.

Pois então ô seu doutor  
é aqui que torce o rabo  
da porca de seu Nonô  
a chuva chegou mais cedo  
na praia do arvoredo  
e o povo ainda não plantou

Estando no apertamento  
deste nosso acampamento  
o povo se rebelou  
se o governo é devagar  
quem queria trabalhar  
a terra reocupou.  
(ALBUQUERQUE, 2009)

Somente em março de 2008 a área do Horto Florestal Tatu é cedida ao INCRA para fins de reforma agrária. Cria-se o Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS) Elizabeth Teixeira com capacidade para abrigar 150 famílias numa área de 602 ha. No entanto, a divisão de lotes realizada pelo INCRA concede apenas 100 ha, com apenas 1 hectare por família. Os outros 502 ha

de terras de reforma agrária são ocupados ilegalmente com o aval da Justiça por um lixão municipal, eucaliptal do Horto florestal, presídio, pista de kart e aerodelismo, além de um estande de tiro do clube da PM [Polícia Militar]. Fora isso, a área está cercada por canavial e indústrias que se apropriam dos recursos naturais para socializar prejuízos e privatizar lucros, a exemplo de fábrica de blocos que cercou e matou uma nascente antes assegurada pela área de preservação do Elizabeth Teixeira. (RODRIGUES; MAZALLA NETO; SPINELLI, 2011, p. 4)

Ainda que a área fora destinada para fins de reforma agrária, a prefeitura de Limeira aprovou o Plano Diretor destinando a área como Zona de Tendência Industrial. Ação essa que mais uma vez coloca em disputa aquele espaço.

Por essa disputa de interesses entorno da área, o processo de assentamento das famílias nunca fora realizado por completo. Como uma das consequências, as famílias ficaram impedidas de ter acesso

aos benefícios mínimos dos programas federais de reforma agrária (como saneamento básico, eletricidade, água encanada, crédito para construção das casas próprias e para produção agrícola, etc), o que acarreta em dificuldades e limites ao desenvolvimento pleno do acampamento como área de produção sustentável agroecológica como previsto no projeto de PDS.

Depois de quase 8 anos de resistência na área, as famílias tiveram sinalização positiva da prefeitura para a regularização do acampamento. A atual gestão da prefeitura do município, iniciada nas últimas eleições municipais em 2012, retirou o processo de interesse industrial pela área e deu parecer favorável à implantação do assentamento no espaço já ocupado. O INCRA reiniciou o processo, revalidando o cadastramento das famílias e com a proposta de redistribuição dos lotes com novas dimensões estabelecidas nas reuniões entre as partes (MST, coordenação do acampamento, prefeitura e INCRA), que agora ficaram em 2 hectares por família, para as 100 famílias recadastradas.

Vivendo embaixo de lonas pretas e sem recursos básicos para viver, como água e luz, as famílias do acampamento Elizabeth Teixeira se estabeleceram na área, acampados ainda de forma precária. Inventando coletivamente o cotidiano, novas artes de fazer, de forma tática, são mobilizadas, garantindo sobrevivência e resistência à comunidade. Por virem de lugares diferentes, poucos moradores se conheciam. Porém, na afinidade de uma luta coletiva, os laços se estreitaram, e os moradores — juntos — começaram a praticar o lugar comum e a transformá-lo em espaço de convivência e luta. O espaço torna-se, então, a comunidade do Acampamento Elizabeth Teixeira (...). (CARCAIOLI, 2014, p. 95)

Um processo de luta e resistência que demonstra a vitória das famílias do acampamento Elizabeth Teixeira que agora está prestes a se transformar em assentamento<sup>31</sup>.

Minha mãe tá lutando pra gente ficar aqui né. Ai, um dia quando ela for pro céu a terra fica para nós. Ai a gente vai ter que cuidar da terra. Saber cuidar, né? (Helena, 13 anos)

Quem luta um dia tem que vencer! (Manoel, 12 anos)<sup>32</sup>

#### **1.4. O pré-assentamento Elizabeth Teixeira: minha primeira caminhada pelo espaço da pesquisa**

A minha entrada na área do pré-assentamento sempre se deu pelas viagens do coletivo UP para realização de alguma atividade na área da comunidade. O pré-assentamento Elizabeth Teixeira se localiza no quilômetro 139 da rodovia Anhanguera, ao lado norte-sul (ou interior-capital) e, ali, desde

31 A partir desse momento, passo a utilizar no texto a denominação pré-assentamento, em homenagem à vitória das famílias resistentes e em conformidade com o processo em andamento de assentamento das famílias iniciado no ano de 2014 com previsão para término até meados de 2016.

32 Falas de Helena e Manoel retiradas do curta-metragem *Entre Terras e Céus*, citado anteriormente.

2009 estive regularmente presente aos sábados pela manhã para a realização das atividades da Ciranda Infantil.

A relação deste pesquisador com a comunidade é de quase sete anos, como educador na Ciranda Infantil e como apoiador da luta e resistência do pré-assentamento. Contudo, me propus aqui a fazer a descrição da área do pré-assentamento Elizabeth Teixeira numa posição de “visitante”, dessas idas e vindas que faço para as atividades com as crianças na comunidade.

A partir do relato da primeira atividade da Ciranda Infantil que participei, e que tem registro nos relatos do coletivo de extensão Universidade Popular, quero descrever a minha entrada no campo da pesquisa pela minha primeira caminhada pelas ruas de terra do pré-assentamento, contando à leitora e ao leitor um pouco da realidade em que vivem as crianças, sujeitos desse trabalho.

Acredito que o tempo de aproximação que tenho com a comunidade opera em mim um tipo de olhar já acostumado, calejado e que deixa escapar pequenos detalhes da realidade que quero observar. Escolhi, dessa maneira, resgatar um primeiro olhar “desconfiado”, com o intuito de “transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exóticos” (DA MATTA, 1978, p. 4). Escolha que abre a possibilidade de mostrar o meu olhar sobre a dinâmica do pré-assentamento e de como se inicia a minha relação com a comunidade e com as crianças.

Como pesquisador, entendo que a descrição da minha entrada no campo apresenta de que maneira fui sendo aceito no mundo daquelas crianças como adulto atípico (CORSARO, 2005). O pesquisador estadunidense Willian Corsaro (2005) destaca a importância da entrada no campo para as pesquisas feitas *com* crianças, suscitando que nas pesquisas etnográficas é necessário a aceitação do pesquisador pelas mesmas.

O autor criou uma metodologia para as suas pesquisas *com* crianças que consistia em ser um *adulto atípico*. Ele entende que a relação dos adultos com as crianças segue sempre uma lógica que os diferencia, onde os adultos são mais ativos e controladores. O adulto atípico não pode reproduzir esse tipo de comportamento, de linguagem, de hierarquia e de poder que os adultos mantêm perante as crianças. Assim, para a entrada no campo em suas pesquisas Corsaro criou uma estratégia de ficar entre as crianças em lugares que os adultos geralmente não ficavam, esperando que elas iniciassem algum contato, geralmente originado pela brincadeira.

Diferente de Corsaro, a minha entrada no campo não se deu como pesquisador, mas como educador infantil. De certa maneira isso diferencia o tipo de relação que fui estabelecendo com as crianças. Contudo, mesmo nessa posição de educador-pesquisador, entendo que tive que ir aprendendo a ser esse adulto atípico. Minha intenção com esse primeiro relato é mostrar que o ato de ir até as casas

das crianças para buscá-las para a atividade da Ciranda Infantil fez com que eu fosse aceito, logo na primeira vez, como mais um dos educadores e educadoras infantis com quem elas compartilhavam coisas sobre a sua realidade.

Creio que minha aceitação pelas crianças se deu por dois motivos: primeiro pela relação das educadoras e educadores com a comunidade ser mediada pelas crianças. Isso é visível, por exemplo, nas festas e outros eventos que acontecem no pré-assentamento nas quais somos chamados a brincar com elas, diferente dos outros adultos. Um segundo motivo é por compartilhar o espaço da Ciranda Infantil com elas, brincando e se divertindo juntos, como esse adulto atípico.

Para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo. E isso não é dado a toda a gente. (BASTIDE, 2004, p. 195)

Somado a isso, creio que a postura das educadoras e educadores de dar ouvidos e valorizar o saber da criança, a sua capacidade de estar no mundo, valorizar a opinião delas remete a um outro tipo de relação que talvez outros adultos não tenham com elas.

Me lembro da minha primeira ida ao pré-assentamento Elizabeth Teixeira para uma atividade com as crianças: dia 14 de novembro de 2009, um sábado de manhã. A viagem de Barão Geraldo, distrito onde está localizada a Unicamp e onde a maioria das e dos integrantes do coletivo Universidade Popular vivem, até o pré-assentamento demora em média 40 minutos. No caminho até lá, a paisagem na beira das rodovias é marcada por grandes fazendas de cana, indústrias, além de grandes e médios estabelecimentos comerciais.

Próximo à entrada do pré-assentamento existem alguns estabelecimentos comerciais como um restaurante de estrada de médio porte, uma empresa de extração de basalto, uma empresa de fabricação de colchões, uma empresa de marca internacional de venda de caminhões, um ponto de venda de laranjas (que vem direto da fazenda ali ao lado) e um mecânico. Percebi desde a primeira vez que aquela ocupação se encaixava em meio a uma região que parecia não “caber” um assentamento.

Naquela época a entrada principal para o acampamento Elizabeth Teixeira se dava por um caminho de terra que passava no meio da fazenda de cana-de-açúcar e de laranjas. Seguíamos nos meandros do monocultivo de cana até passar por algumas antenas de alta tensão, dobrar à direita e descobrir a ruazinha da entrada do pré-assentamento. Uma visão da contradição de interesses e lógicas da agricultura lado a lado.

Ao se aproximar da entrada, era possível ver de longe uma pequena placa que era um pedaço de

madeira na qual se via pintado os dizeres “Assentamento Elizabeth Teixeira” (hoje ela já não existe mais) e a bandeira do MST. Ao passar por aquela placa eu sempre tive uma sensação de mudança de ritmo do mundo.

Após a entrada no pré-assentamento observava-se um primeiro barraco de madeira e lona preta a esquerda. A maioria das casas são feitas com os mesmos materiais, mas se diferenciam pelo número de cômodos da casa adequado ao número de pessoas que ali vivem e às necessidades de cada família. O tipo de habitação em que vivem é bastante característico das ocupações de terra dos movimentos de reforma agrária: são os *barracos de lona preta*.

Ainda hoje as casas mantem essa estrutura, mesmo depois de quase 8 anos de ocupação. O que nos revela o contexto político e econômico que vivemos hoje no Brasil em relação à reforma agrária. O lento desenrolar dos processos de assentamento não dá acesso às famílias ao crédito rural para a construção mínima das casas nos seus lotes. Soma-se a isso as condições materiais das famílias que com poucos recursos financeiros preferem não correr o risco de investir na estrutura da casa e logo depois poderem ser despejadas sem conseguirem a posse da terra.

Além disso, a infraestrutura do pré-assentamento é mínima e precária: não tem acesso à água encanada, eletricidade, esgoto, telefone, etc. Até hoje as pessoas armazenam em baldes e barris de plástico a água que é abastecida três vezes por semana com um caminhão pipa da Prefeitura de Limeira. Sempre ocorre problemas de abastecimento, com semanas em que o caminhão nem aparece ou chega a ir somente uma vez. O banheiro é de fossa. Para luz: lamparinas e velas. A eletricidade é obtida através de baterias de caminhão ou placas solares, privilégio de algumas poucas famílias, que garante o uso de alguns eletrodomésticos e banho quente.

Após essa primeira casa, havia que entrar na segunda rua de terra à esquerda, a “rua da árvore”, que era o ponto de referência para chegar ao barracão social da área coletiva<sup>33</sup> - uma estrutura em madeira, construída com pilares de eucalipto para sustentação e estrutura do telhado, coberto com sapê, e paredes de ripas de madeira finas. Com mais ou menos 200 m<sup>2</sup> (10 m de largura por 20 m de comprimento), é um espaço utilizado para encontros e eventos coletivos do pré-assentamento: assembleias da comunidade, reuniões da coordenação do pré-assentamento, missas e cultos religiosos, festas de aniversário, comemoração do processo de ocupação, festas juninas, festas de fim de ano, dia das crianças.

No barracão é onde ocorre, desde 2008, as atividades da Ciranda Infantil. Ali parávamos o carro

---

33 A proposta das Comunas da Terra prevê que na divisão de lotes entre as famílias sempre se destina um dos lotes para uma área coletiva, para a construção de estruturas de interesse coletivo como escola, cozinha, espaço de reuniões e eventos, espaço de lazer, parque das crianças, Ciranda Infantil, etc.

e encontrávamos com as crianças que nos esperavam brincando nas manhãs de sábado para o início das atividades da Ciranda.

Naquela primeira vez, logo que cheguei, achei estranho que havia um número pequeno de crianças no barracão – haviam me dito que eram quase 25 crianças que participavam das atividades. Soube que as crianças que nos esperavam ali moravam próximo à área coletiva. As outras crianças teríamos que buscar na linha do trem – local de encontro combinado com as crianças, mães e pais.

No início do acampamento, em 2007, quase todas as famílias viviam mais próximo à área coletiva, com as casas eram próximas umas das outras. Pela presença de espaços sociais, como barracão social e um antigo espaço da Ciranda Infantil (com parquinho, brinquedos, etc.), as pessoas se encontravam frequentemente e as crianças estavam quase todo o tempo juntas.

No processo de regulamentação da terra ocupada, um dos passos a se escolher é o modelo de assentamento que será implementado: assentamentos coletivos, as agrovilas ou em lotes individuais. Cada tipo de organização do assentamento também carrega consigo valores e propostas de organização e produção das relações sociais e econômicas para as famílias que ali vivem. Nos assentamentos coletivos as terras produtivas são de posse, trabalho e produção coletiva e o trabalho é organizado em cooperativas ou associações de produção. As agrovilas separam o espaço das casas da área produtiva e cria pequenas vilas dentro dos assentamentos. A produção pode ser organizada coletivamente ou não. Na organização em lotes individuais, as famílias ficam separadas cada uma em seu lote onde plantam e moram.

O lote individual dificulta a organização e produção coletiva no assentamento. Chegam, por vezes, a coletivizar as vendas dos produtos cultivados, uma vez que isso garante maiores preços para a venda, uma divisão dos custos de transporte e maior rendimento econômico para as famílias. No entanto, a vida social depende de outras formas coletivas de vivência nos assentamentos que muitas vezes são dificultadas pelas condições sociais, econômicas e organizativas de cada assentamento.

No pré-assentamento Elizabeth Teixeira, após diversas conversas, discussões e assembleias as famílias decidiram pelo formato de lotes individuais. Em meados do ano de 2009, o pré-assentamento começou a se reorganizar internamente, com cada família ocupando o *seu* lote, mas mantiveram um pedaço da terra para a construção da área social. Essa dispersão geográfica das famílias, conjuntamente com outros fatores da organização interna do pré-assentamento e da organicidade do próprio MST, desfavoreceu o fortalecimento de laços coletivos de organização da comunidade. Outros fatores também podem contribuir para isso como a dificuldade de produção, a busca por trabalhos fora do assentamento, o tempo de espera para a legalização do pré-assentamento, etc.

Entendo que cada experiência de assentamento apresenta as condições materiais que o conformam, assim como as propostas que cabem em cada contexto. No caso do pré-assentamento Elizabeth Teixeira, o tamanho da área e a quantidade de famílias são elementos que ajudam a entender a forma de organização naquela comunidade. Há assentamentos de reforma agrária no Brasil onde cada família pode receber 30 hectares, por exemplo. Em Limeira, é 1 hectare por família<sup>34</sup>. A escala e a possibilidades de produção são diferentes.

Por isso, não podemos falar *da* reforma agrária e *do* MST, pois cada contexto vai configurando um tipo de assentamento, um tipo de reforma agrária, possibilidades e limites para a organização do MST. Assim como não podemos falar em Sem Terrinha em geral, em criança sem-terra, em infância sem-terra, mas em infâncias sem-terra, determinadas pelas condições concretas de vida. Ainda que exista uma relação de classe, de trajetória de luta, de projeto de sociedade e de história de vida compartilhada, que podemos chamar de uma identidade Sem Terra ou Sem Terrinha, as crianças e o coletivo de crianças em cada assentamento vivenciam a infância nas suas condições concretas de vida.

As famílias no pré-assentamento Elizabeth Teixeira se reorganizaram nos lotes individuais e as casas se espalharam por toda a extensão da área do acampamento. Para a dinâmica da Ciranda Infantil, foi mais um fator a ter que ser repensado, uma vez que agora algumas crianças moravam distantes da área coletiva e as mães e pais não deixavam-nas caminhar sozinhas até lá. O combinado era que as crianças “do outro lado” do acampamento esperariam as educadoras e educadores na linha do trem, na metade do caminho entre as casas e a área coletiva. Era essa a dinâmica do início das manhãs de sábado na Ciranda Infantil.

Nesse dia específico da minha primeira atividade, algumas crianças não estavam nos esperando na linha do trem. As outras crianças nos disseram que algumas mães e pais não estavam as deixando irem sozinhas até a linha do trem. Decidimos ir até as suas casas para saber se iriam participar das atividades daquele dia. Isso me possibilitou percorrer quase que por completo os caminhos do pré-assentamento Elizabeth Teixeira.

O caminho entre a área coletiva e a casa do Júlio, a última casa do pré-assentamento, passa pela maioria das ruas de terra do pré-assentamento, beirando os diversos lotes onde se vê os plantios de cada família. Diferente da monocultura de cana-de-açúcar que antes era cultivada na área, hoje podemos encontrar mais de 50 tipos de alimentos que são produzidos pelas famílias, entre eles: alface, rúcula, almeirão, chicória, acelga, espinafre, coentro, cebolinha, couve, abóboras, abobrinha, tomates, mandioca, mandioca brava, macaxeira, mandioquinha, batata doce, gergelim, açafrão, urucum,

---

<sup>34</sup> Ainda hoje as famílias ocupam a área de 1 hectare por família. O assentamento das famílias está em processo e, como dito acima, cada família, ao final, ocupará uma área de 2 hectares.

berinjela, rabanete, pimenta, pimentão, jiló, feijão guandu, feijão carioquinha, feijão de corda, mucuna preta, milho, manga, banana, abacate, caju, figo, abacaxi, goiaba, laranja, tangerina, seriguela, limão, ingá, caqui, mamão, café, pitanga, amora, carambola, acerola, pinha, atemoia, maracujá, tamarindo, etc.

Além dos plantios de alimentos, há árvores que desenvolvem outros papéis no ambiente como os Ipês (amarelo e roxo), moringa, algodão do brejo, quaresmeira, tipuana, espirradeira, cedro, eucalipto. Há também algumas experiências de produção em sistemas agroflorestais<sup>35</sup>. Uma diversidade de produções que é reflexo da luta pela reforma agrária, da possibilidade do povo ter terra para plantar e viver e ter alimento para comer.

No entorno do pré-assentamento, temos a plantação de cana-de-açúcar ao sul, a linha de trem à oeste, a rodovia Anhanguera à nordeste e, os fundos de uma empresa de blocos de concreto e dois prédios da Fundação Casa, à leste, demarcando os limites da área. Ao se percorrer todas as ruas de terra pode se deparar com esses diferentes pontos limítrofes, que também são alguns pontos de referência para os moradores de lá.

Esse primeiro passeio inesperado pelo pré-assentamento me colocou em contato com as crianças que ali viviam. A cada criança que entrava no carro eu era apresentado. Suas reações variavam. Algumas mantinham um olhar desconfiado, me analisando. Outras logo vinham me abraçar parecendo que éramos amigos de longa data. Antes mesmo de realizar minha primeira atividade como educador na Ciranda Infantil fui criando um certo tipo de relação com elas ali dentro do carro, tentando ser aceito para me sentir mais à vontade.

Esse momento de passar nas casas das crianças, conversar com mães e pais, foi se tornando um costume para o grupo, pela necessidade de criar confiança com as mães e pais de entregarem suas filhas e filhos as educadoras e educadores. Percebemos que as visitas às casas, assim como as primeiras conversas com as crianças feitas dentro do carro, são de grande importância. Isso alargou a visão do grupo sobre o espaço educativo, uma vez que conhecer as crianças para além do momento da atividade da Ciranda Infantil é apreender um pouco mais da realidade vivenciada por elas e possibilitar uma compreensão mais ampla da comunidade, das crianças e das práticas culturais por elas compartilhadas.

Como as atividades ocorrem semanalmente aos sábados, a conversa inicial com as crianças no carro é quase um relatório do que aconteceu durante a semana. Informações sobre as crianças que estão doentes, que viajaram, que foram até a cidade com a família, que ficarão em casa trabalhando,

---

35 Sistema Agroflorestal: manejo de agricultura num ecossistema, baseado na coexistência e no fortalecimento recíproco entre produção de alimentos, formação de estoque de lenha, estacas e mourões, forragem animal e matas nativas num mesmo território, de forma a aproveitar as potencialidades da mata (solo fértil, controle ecológico de pragas, umidade, sombreamento, quebra-ventos, fauna e flora favoráveis) e das culturas agrícolas até atingir o máximo de produção com o mínimo de trabalho. (SPINELLI, 2014)

ajudando as mães e pais, como foi a escola na semana, se o ônibus da escola atrasou, ou se choveu naquela semana, quem passou trator no lote para recomeçar a plantar, entre outras, eram sempre relatados a nós pelas próprias crianças.

(...) colocamos a criançada no carro, pegamos a Rita e fomos. A volta foi MUITO legal. Fomos conversando um monte com as crianças. Brincando, conversando e educando. Tudo virava pergunta e conhecimento, tentando fazer elas falarem, se colocarem no mundo, nos ensinarem. Começou com o Trator. Vimos um trator e elas disseram quem estava dirigindo. Perguntamos se o Marcelo sabia falar trator – falou. Até o Hugo falou. Ai elas disseram que era tipo um carro.

- Um carro? Perguntei.
- É, mais é maior!
- Mas se fosse um carro maior poderia chamar “carrão”, porque chamar trator?
- Porque é diferente.
- E o que é diferente?
- Só tem um lugar. Só cabe um para dirigir.
- Só essa diferença?
- O carro leva mais gente, faz passeio
- E o trator?
- Ele *rastera* (não me lembro muito bem o nome que eles deram) o lote.
- Que é isso?
- Rastera, ué.
- Não sei o que é. É tipo limpar?
- Isso.
- Mas pra que limpar?
- Pra poder plantar depois.

Depois vimos os porcos do André e todo mundo falou que fedia. Na encruzilhada encontramos o Carlos que nos ensinou como chegava na Dona Neusa para ver se o Pedro estava lá. Fomos até lá. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 18/06/2011)

Às vezes nos explicavam os lugares do pré-assentamento, de quem é cada lote, o que plantam, se alguma rua está boa para passar ou não. Fofoca das próprias crianças, como quem brigou com quem, quem está “namorandinho”, quem faltou na escola. Até mesmo algumas notícias de morte, de prisão, etc., que aconteceram dentro da comunidade.

Dentro da Kombi fomos conversando e brincando, nesse momento o Guilherme contou que o Eic e a Vanessa se beijaram, segundo ele “foi um beijo demorado”, ficamos meio que sem reação e não falamos nada a respeito. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 09/10/2013)

Durante o trajeto Cirilo contou que uns caras de um sítio ali do outro lado da linha do trem tentaram roubar as vacas e bois do Carlos. Parece que o Carlos percebeu e fez uma emboscada para os caras. Esperou eles no caminho e pegou os bichos de volta. Alguma coisa aconteceu ai. Dois carros do Carlos estavam com o vidro quebrado e uma bananeira na frente da casa dele estava quebrada. Cirilo disse que foram esses caras. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 03/09/2011)

Quando o Fernando entrou, tudo estava bem. Ele ia contando-nos sua semana, sobre a construção da horta coletiva, sobre como ele vai fazer a horta dele e da mãe, e que há um reservatório de água na sua casa (...) Além disso, contou-nos sobre uma atividade de pintura que fez na escola, que gostaria de repetir na Ciranda, com tinta preta e giz de cera colorido. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 24/09/2011)

Fomos aprendendo a usar esses elementos nas atividades como ponto de partida para as conversas coletivas que fazemos na *roda*<sup>36</sup>, ou também como informações adicionais a partir dos temas da atividade proposta a cada dia de Ciranda. Esse foi um aprendizado coletivo que tivemos, no qual o grupo entendeu que as crianças, além de participarem da Ciranda Infantil, eram nossas interlocutoras com a vida do assentamento e nossas informantes sobre os acontecidos de lá. Eram elas que traziam essa leitura do mundo delas, a realidade imediata, vivenciada, cheia de elementos que podíamos utilizar nas atividades e brincadeiras. As crianças foram se tornando para nós os sujeitos daquele pré-assentamento, interpretando à sua maneira a realidade que vivenciam.

Ao voltar ao barracão social com as crianças iniciamos a atividade planejada pelas educadoras e educadores. Iniciamos, ali embaixo da sombra do barracão, com a brincadeira do *nó humano*, na qual todas as crianças dão as mãos para pessoas diferentes no meio da roda fechada, e ao tentar abrir percebe-se que todas estão presas como um nó, que tem que ser desfeito, sem soltar as mãos, para se formar a roda novamente. Seguido a brincadeira fizemos um alongamento/aquecimento ao som de um pandeiro. Terminado o alongamento passamos à atividade do dia: a contação da história da produção de alimentos até chegar na poluição dos rios.

A história dessa atividade da Ciranda Infantil que participei fora pensada a partir da constatação, pela conversa com as crianças, de um problema que enfrentavam no pré-assentamento: a poluição e contaminação do rio Tatu pelas empresas que estão à sua margem, principalmente a pedreira que existe ali ao lado. Além disso, muitas famílias estavam produzindo muito lixo nas casas e, por não haver coleta dos resíduos domiciliares, responsabilidade do governo municipal, esses resíduos estavam se acumulando pela área do pré-assentamento e chegando até uma das nascentes do rio que localiza-se dentro da área da comunidade.

A contação de história fora feita com as crianças sentadas num tronco de árvore que servia de banco ali no barracão, e com algumas sentadas no chão de terra. Utilizamos bonecos para serem as personagens da história que interagiam com as crianças: “Que tipo de lixo o marinheiro tinha encontrado nos rios?” e as crianças responderam “Peixe-bota!”, “Peixe-garrafa plástica!”, “Peixe

---

36 No segundo capítulo deste trabalho explicaremos cada momento educativo que integra as atividades da Ciranda Infantil no pré-assentamento Elizabeth Teixeira.

papel!”. No final da história as personagens perguntaram se existia algum rio por perto e as crianças contaram que ali no pré-assentamento tinha uma *mina d'água*, uma das nascentes do rio Tatu que margeia a área do pré-assentamento. Propusemos então de fazer pequenos barcos com sucata para ir brincar na *mina*<sup>37</sup>.

Cada criança fez um barquinho com os materiais que tínhamos – bandejinhas de isopor, palitos de madeira de churrasco e revistas velhas. Algumas crianças mais velhas ajudavam as crianças pequenininhas a construir os barquinhos. As crianças nos mostraram de onde a água parece brotar da terra e como vai formando um pequeno riachinho que segue em direção ao rio Tatu. Nesse pequeno riacho brincamos de fazer o barquinho navegar, descobrindo o movimento da água, suas correntezas, onde era mais forte e mais fraca, além das crianças fazerem ondas com os seus corpos para os barquinhos sacolejarem.

As crianças nos disseram que ali existiam pequenos peixinhos e fizeram questão de nos ensinar a pescar. Primeiro fizeram furos nas bandejinhas de isopor e depois nas garrafas plásticas - deixavam a garrafa submersa com alguma comida dentro, quando entrava o peixinho subiam a garrafa e pescavam o peixe. Nos contaram que algumas pessoas do pré-assentamento usam aquela área para lavar tripas de porco e que às vezes ficava bem suja.

Antes de voltar para o barracão para finalizar a atividade, fizemos um café da manhã na sombra à beira do rio. Já no barracão foi feita uma roda para a conversa final da atividade daquele sábado, como uma avaliação de tudo que havia acontecido – todo mundo tinha adorado a atividade na água, principalmente, porque estava fazendo muito calor naqueles dias no pré-assentamento. Recolhemos, então, todos os materiais, com ajuda das crianças, e colocamos no carro. Todos se amontoaram no carro e as deixamos em suas casas, voltando para Barão Geraldo logo em seguida.

Esse breve relato da minha primeira atividade na Ciranda Infantil, traz alguns elementos que nos ajudam a visualizar como se configura o pré-assentamento e como o grupo de educadoras e educadores se utiliza da dinâmica da própria comunidade para organizar as atividades com as crianças. Além disso, podemos perceber a maneira que as próprias crianças se relacionam com a área ocupada e como elas, a partir dessa vivência, fazem da Ciranda Infantil um prolongamento da vida cotidiana.

---

37 As crianças dizem só “mina” para se referirem à mina d'água.

## 1.5. De onde surge a Ciranda Infantil do MST

Quando conto a história da ocupação da área onde hoje é o pré-assentamento, ou quando tento contextualizar o momento da reforma agrária no Brasil, a discussão sobre a infância e o lugar das crianças não parece estar presente. Intervenho nesse momento para chamar a atenção da leitora e do leitor, e também a minha própria atenção, sobre como nosso olhar sobre o mundo e sobre os processos históricos estão marcados pela racionalidade adultocêntrica.

Nessa parte do capítulo tento olhar *para* as crianças Sem Terrinha, mostrando o processo de mudança do olhar e de preocupação do MST com elas ao mesmo tempo em que as crianças vão ocupando o seu lugar como protagonistas do Movimento. Esses dois processos concomitantes configuram a constituição da Ciranda Infantil, espaço que garante a participação das crianças a partir da sua condição infantil.

Ainda não é um olhar *com* as crianças. Esse olhar tem se construído tanto no meu processo educativo com as crianças, como no meu processo de escrita. Ao longo desta dissertação tenho aprendido e modificado meu olhar, na possibilidade de inventar um método dialético de falar com, para e sobre as crianças.

Na história da luta de classes, os diversos relatos dos enfrentamentos, guerras, lutas, derrotas e vitórias, são contados a partir da ótica dos sujeitos adultos homens brancos, algumas poucas vezes das mulheres<sup>38</sup> e dos negros e negras, mas pouco se fala das crianças. Essas são lembradas como testemunhas e filhos das mulheres e homens que participaram dos levantes populares na história.

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

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

A luta pelo direito à terra vem junto com a luta pelos direitos básicos, incluindo a luta pelo

---

38 Cito como exemplo de relato feito por mulheres o livro *A Comuna* (1971) de Louise Michel, no qual a educadora, poetisa, enfermeira e escritora relata sua experiência como sujeito na Comuna de Paris de 1871.

direito à educação. No começo não existiam escolas nos acampamentos e, quando as famílias começam a viver ali, as crianças muitas vezes tinham de ser matriculadas nas escolas da cidade (CALDART, 2012). Nessas escolas elas eram discriminadas por seus colegas por viverem no assentamento, por serem filhos de sem-terra, causando tristeza às meninas e aos meninos que não se sentiam à vontade nesse espaço escolar.

As crianças começaram a se recusar a ir para as escolas fora do acampamento. As mães, pais, responsáveis e militantes começaram a pensar coletivamente na questão da educação das crianças. Eram as crianças, com sua linguagem, pedindo para que o próprio Movimento olhasse para elas e dessem resposta aos anseios de ter um lugar em que se sentissem bem para estudar, para brincar, se divertir, aprender e ficar entre crianças. Isso fez o Movimento repensar quem eram essas crianças dentro da sua própria organização.

Muito tempo depois dessas primeiras manifestações de protagonismo infantil, o MST afirma em um dos seus documentos

Precisamos entender que as crianças têm iniciativas, têm opiniões, e que, muitas vezes, ao questionarem os adultos em suas atitudes, impulsionam mudanças. Se observarmos atentamente e dermos espaço é possível vermos na auto-organização das crianças em suas atividades e na relação com os adultos a criação de coisas novas e autênticas. (MST, 2011, p. 25)

Foi chorando, gritando, falando e brincando que as crianças Sem Terrinha se mostraram presentes, mais do que só as filhas e filhos das famílias acampadas e assentadas, ou testemunhas da luta, mas como sujeitos na luta pela terra. A partir dessa história de reconhecimento das crianças como sujeitos é que podemos falar da história de construção do espaço da Ciranda Infantil.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem como marco da sua criação o ano de 1984, contudo, a luta pela terra não se inicia com o MST. O Movimento é fruto do processo histórico de mobilizações de diversos sujeitos sociais coletivos em torno da questão agrária no Brasil. Foram diversos atores de diversos lugares do país que, em um momento específico, decidiram criar um movimento nacional para agregar um tipo específico de sujeito político que luta pela terra nesse país: os Sem Terra.

Nesse histórico da luta pela terra as crianças sempre estiveram presentes, uma vez que os processos de migração para fronteiras agrícolas, ou ocupações de terra dos movimentos sociais, acontecem em sua maioria com as famílias, que levam junto as crianças. José de Souza Martins analisa, em seu texto *Regimar e seus amigos – a criança na luta pela terra e pela vida* (1991a), parte do livro

*O Massacre dos Inocentes*, a situação de vida das crianças nas áreas de fronteira de colonização na Amazônia (Mato Grosso e Maranhão). A análise é feita a partir da escuta das falas das próprias crianças que são denunciadoras da realidade que vivem e explicitam a sua experiência de infância dentro dessa realidade. O autor descreve, pela ótica das crianças, o processo pelo qual passam milhões de famílias rurais e sem-terra quando enfrentam a questão agrária brasileira.

Martins faz falar aqueles que são muitas vezes silenciados. Dá voz às crianças, tantas vezes inexistentes nas pesquisas acadêmicas, mas que nesse trabalho são as que constroem a realidade a partir dos relatos da vida que levam. Martins se movimenta de uma análise etnográfica para uma análise sociológica do contexto da luta pela terra e da questão agrária no Brasil. Para caracterizar a infância rural analisada, se preocupa em dar conta do contexto mais amplo no qual ela se insere e a partir do qual é possível tirar conclusões acerca da experiência de infância das crianças das realidades observadas.

O contexto a partir do qual Martins fala é o da configuração estrutural do capitalismo moderno no Brasil, que possibilita conectar o modelo dependente<sup>39</sup> do capitalismo brasileiro e suas implicações para dentro do Brasil, com a necessidade de reprodução de um tipo de relação do capitalismo no centro. Essa relação entre centro e periferia configura uma relação de exploração do trabalho (ou, no caso das crianças, antecipação do trabalho adulto) na periferia e as possibilidades de um mundo “mais civilizado” nos países ricos.

Esse contexto possibilita Martins a entender o que chama de a criança sem infância no Brasil (ou nos países pobres) como consequência do modo de produção capitalista, que necessita de uma periferia paupérrima para suprir as necessidades do centro do capitalismo. Para chegar a esse quadro da infância, o autor apresenta a maneira pela qual a estrutura do capitalismo mundial produz a necessidade de que se tenha mão de obra barata e abundante em sua periferia. Nos países pobres a criança é lançada como mão de obra barata, tornada coisa no mercado de trabalho, obrigada a uma antecipação da vida adulta, numa relação de violência, exploração e supressão da sua infância. Para Martins,

Mesmo aí há extremos: de um lado, a estúpida supressão física de crianças por pistoleiros, junto com os pais, para garantir a expansão do capital sobre a pequena parcela de terra do camponês pobre; de outro a imposição à criança da dura disciplina do trabalho, pelos próprios pais, para assegurar a inserção precoce do imaturo na lógica inexorável da reprodução do capital. (MARTINS, 1991b, p. 11)

---

39 A teoria da dependência se ocupa em caracterizar o capitalismo mundial a partir da relação de dependência entre países centrais e países periféricos, lugares que ocupam na divisão internacional do trabalho. A dependência expressa que o desenvolvimento dos países periféricos está submetido pelo padrão de desenvolvimento do capitalismo dos países centrais, ou seja, a periferia se torna fonte de subsistência de um modelo de capitalismo dos países dominantes na divisão internacional do trabalho. Essa corrente de teórica tem como expoentes Ruy Mauro Marini, André Gunder Frank, Florestan Fernandes, Raul Prebisch, entre outros autores latino americanos.

Em *Regimar*, o autor se atenta às falas das crianças, as quais sofrem a supressão da infância, encontrando nelas, individualizadas, a expressão crítica desse processo que não é individual. A maneira pela qual Martins se possibilita a enxergar a criança e a infância o leva a entender o processo de supressão da infância rural como geral, como categoria estrutural do capitalismo brasileiro. Ainda que ele se atente as experiências de infância nas áreas de fronteira de colonização em Mato Grosso e Maranhão, sua análise acaba por generalizar essa experiência de infância contextual para uma experiência de infância rural brasileira.

No entanto, ao olharmos para esse contexto da formação do Brasil e da história de constituição do MST e, internamente, para a história das crianças Sem Terrinha, compartilho das perguntas feitas por Camini (2014)

Como entender as ações concretas do Movimento Sem Terra, no que diz respeito aos Direitos da Criança - filhos da luta, expressas através de práticas pedagógicas de inclusão, estar próximas aos pais e comunidade, de frequentar a escola, de brincar? Como e quando estes novos sujeitos entraram em cena, a princípio de maneira tão discreta, tímida e desinteressada? Como foram conquistando espaço e visibilidade no interior de complexas formas organizativas do Movimento em luta, em âmbito, estadual, regional e nacional? Como permanecem neste cenário por tanto tempo, ouvidos e respeitados? De que forma lhes foi assegurado o direito à Infância, acesso às cirandas infantis, a ir para a escola, sem distanciá-los da luta? Podemos afirmar, veementemente, que este cuidado/atenção, evitou, em boa medida, um desenvolvimento de crianças sem infância, no interior da luta pela terra? A que custo o projeto de cuidado à Infância perpassa a história de 30 anos?

Entendo que a preocupação com as crianças nesses trinta e um anos de história do MST criou possibilidades para a vivência da infância no campo. A realidade vivida pelas crianças Sem Terrinha coloca em cheque a afirmação generalizante de Martins sobre as crianças sem infância no mundo rural. Ali onde antes podia se afirmar uma infância perdida pela antecipação da vida adulta na criança, ou a sua exploração pelo trabalho, agora se coloca um novo lugar para a infância Sem Terra como projeto de sociedade. As crianças têm lugar e voz, brincam e são consideradas sujeitos da sociedade uma vez que o Movimento se propõe a olhar para as crianças também como protagonistas da luta pela terra.

Ainda que as crianças desde sempre estiveram presentes nesse processo, foi somente com o passar dos anos que as elas foram conquistando seu espaço e sendo também consideradas sujeitos da luta, partícipes do MST. Como nos diz Edna Rossetto (2009)

Ao participar da luta pela terra junto com seus pais, as crianças do MST passam a ser sujeitos construtores de um processo transformador, a ter ideais, projetos de futuro, perspectivas de vida, tendo como referência a coletividade. A criança Sem Terra, no MST, passou a ser considerada um ser social que integra a totalidade de um projeto em construção. (Idem, p. 39)

Ao se mobilizarem, as famílias dão um passo na luta pelo acesso aos direitos básicos que já não tinham, mesmo anteriormente à ocupação de terra. Direitos como trabalho, saúde, lazer, educação, etc. A luta vira cotidiano dessas famílias e também das crianças.

Neste sentido, a luta social na vida destas crianças passa a fazer parte do seu cotidiano. É a materialidade e a historicidade da luta da qual as crianças participam que educa, é o próprio movimento da luta concreta, em suas contradições, enfrentamentos, idas e vindas, conquistas e derrotas. Isto também tem a ver com a materialidade da organização coletiva, ou seja, com a estrutura orgânica, para poder potencializar a formação de sujeitos. (ROSSETTO, 2009, p. 79)

Com a presença das crianças nos acampamentos e assentamentos, a organização coletiva das famílias e o Movimento têm que dar respostas às necessidades dos sujeitos envolvidos. No caso das crianças, o cuidado, alimentação e educação são necessidades básicas com as quais tiveram que lidar desde o início do MST.

A educação entrou na agenda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pela infância. Antes mesmo da sua fundação, ocorrida em 1984, as famílias Sem Terra, acampadas na Encruzilhada Natalino, Rio Grande do Sul (1981), perceberam a educação da infância como uma questão, um desafio.

A necessidade do cuidado pedagógico das crianças dos acampamentos de luta pela terra, aliada a certa intuição das primeiras famílias em luta sobre serem a escola e o acesso ao conhecimento um direito de todos, foi, portanto, o motor do surgimento do trabalho com educação no MST. Isso se compreende considerando uma das características da forma de luta pela terra deste movimento camponês, que é a de ser feita por famílias inteiras, o que acaba gerando mais rapidamente outras demandas que não apenas a conquista da terra propriamente dita. No início, as ações foram levadas à frente especialmente pela iniciativa e sensibilidade de algumas professoras e mães presentes nos acampamentos. (KOLLING, VARGAS e CALDART, 2013, p. 500)

Rossetto (2009) conta, com detalhes, a trajetória da preocupação do MST pelas crianças – a luta pelo transporte para ir à escola da cidade, depois a luta pela escola dentro do assentamento, etc. A autora nos mostra como, no processo de construção do próprio Movimento, vai se gestando a proposta de educação do MST que inclui também uma proposta de educação para as crianças.

A pesquisa de mestrado de Edna Rossetto nos ajuda a traçar o histórico e a caracterização da Ciranda Infantil, uma vez que o objeto central da análise dessa pesquisadora é “a educação vivenciada pelas crianças pequenas nas Cirandas Infantis do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, trazendo suas contradições e possibilidades no contexto de luta pela terra.” (ROSSETTO, 2009, p. 6).

A autora trabalha com a hipótese, em sua pesquisa, de que a criação do espaço educativo da Ciranda Infantil é fruto de uma série de fatores dentro da organização do próprio Movimento, mas

passa, principalmente, pela participação das mulheres nas instâncias do MST. Destaca que, a partir da organização das Cooperativas de Produção Agropecuárias (CPAs), as mulheres iniciam a participação no processo produtivo para o aumento da renda das famílias, o que cria a necessidade de um espaço para que as crianças pudessem ficar enquanto trabalhavam.

Dessa maneira, afirma a autora, “as Cirandas Infantis surgem vinculadas com as atividades econômicas nos assentamentos do MST” (idem) ainda em 1989, com o objetivo de viabilizar a participação das mulheres no processo produtivo dos assentamentos. As primeiras experiências de espaços para cuidado e educação das crianças começaram “a ser chamadas de Círculos Infantis, fazendo referência à experiência Cubana” (MST, 2004, p. 24). Também não surgiram com o formato e a proposta que se tem hoje, mas como ideia de creches, como na cidade, e vinculadas ao processo produtivo do campo nas cooperativas.

Esta experiência leva o Movimento a discutir a participação da mulher no trabalho e na organização. Assim, as mulheres Sem Terra começam a se organizar e discutir a sua participação na luta pela terra no MST (...) podemos ressaltar que ela possibilitou às mulheres e crianças saírem do seu espaço privado, ou seja, sair de casa, e conquistar seu espaço público no MST. (ROSSETTO, 2009, p. 88)

A condição da criança como sujeito vai se conformando junto com conquistas das mulheres como sujeito do Movimento. Isso não acontece somente dentro do Movimento Sem Terra, mas também como um processo histórico na sociedade em geral com o aumento da participação das mulheres em todos os âmbitos da vida social, política, econômica e cultural. É também a luta das mulheres pelas creches públicas como direito da mulher e da criança que contribui para que se repense o lugar da criança e sua condição na sociedade como sujeitos protagonistas do mundo e sujeitos de direitos.

A experiência das CPAs levou o Movimento a pensar um espaço educativo para as crianças que funcionasse permanentemente nos assentamentos. O espaço da Ciranda Infantil nasce, então, com esse formato de um espaço fixo e permanente para o cuidado e educação das crianças. Contudo, ao sair do seu espaço privado, as mulheres foram conquistando outros espaços dentro do MST. Elas foram ocupando as instâncias internas do Movimento, as direções e começaram a estar presentes nas reuniões, cursos, nas marchas, congressos, em todo o processo da luta pela terra. Com isso, fora necessário pensar um lugar para as crianças não somente fixo nos assentamentos, mas que acolhesse as crianças que estivessem acompanhando suas mães nesses outros espaços do MST.

Hoje a Ciranda Infantil tem dois formatos: itinerante e permanente. Estas se diferenciam a partir da forma e temporalidade de sua realização, assim como das finalidades dentro do contexto no qual

estão inseridas. A Ciranda Infantil Itinerante tem data para começar e para terminar e é aquela que

acontece nos eventos, marchas, cursos realizados pelo MST, com o objetivo principal de possibilitar a participação das mulheres, de forma que sejam assegurados também às crianças um espaço de sociabilidade entre pares e um atendimento voltado às suas necessidades. (ARENHART, 2004, p. 176)

A Ciranda Infantil Permanente “está organizada em alguns assentamentos, nos Centros de Formação e nas escolas do Movimento Sem Terra. O tempo de funcionamento e seu formato depende das condições e da realidade de cada assentamento e também das necessidades das crianças” (ROSSETTO, 2009, p. 93).

Esse espaço das crianças é, assim, fruto da reivindicação das mulheres para poderem trabalhar, participar da luta e das instâncias do movimento e, ao mesmo tempo, do protagonismo das crianças que, como vimos, desde sempre estiveram presentes na luta pela terra. Rossetto, ao ver esse protagonismo delas dentro do MST, ressalta a importância da preocupação do Movimento em criar espaços coletivos para as crianças como a Ciranda Infantil afirmando que

Em meio a todo esse processo, emergem as crianças sem-terra, enquanto sujeitos que constroem sua participação histórica na luta pela terra e que desenvolvem e assumem o sentido de pertença a esta luta, enquanto crianças do campo. Isto veio a revelar que as Cirandas Infantis, enquanto experiências de educação não formal apresentam elementos significativos, da realidade do campo, que podem contribuir a se pensar questões como: a des-re-construção da noção de criança do campo; a relação entre educação, política e construção de sujeitos históricos; políticas públicas de Educação Infantil do Campo numa perspectiva emancipatória. (ROSSETTO, 2009, p. 181)

Podemos entender que a construção desse espaço é resultado de muitas determinações e das condições objetivas do próprio MST, enquanto um movimento que luta pela Reforma Agrária, mas que compreende um objetivo mais amplo que é a emancipação humana e um novo projeto de sociedade. Nesse caminho, os diversos atores envolvidos vão conquistando o seu lugar dentro da organização do Movimento, o qual tem que dar respostas às necessidades imediatas e pensar lutas mais amplas também pelos direitos básicos do povo.

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.

Compreende-se que é um espaço pensado a partir da realidade do campo e construído, como diz

Rossetto (2009, p. 7), “a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas como uma alternativa de educação infantil do campo”. E complementa

Deste modo, o Movimento Sem Terra vem desenvolvendo sua experiência de Ciranda Infantil, tentando superar os desafios, os limites que a realidade impõe aos movimentos sociais do campo. Fica claro, nesta experiência, que o processo de organização das Cirandas Infantis do MST, junto à sua base social, tem ainda muito que percorrer para que a educação das crianças pequenas atinja os patamares desejados. Mas, é uma experiência significativa, pois, ela emerge da experiência da vida, de luta, das culturas vivenciadas pelas crianças do campo, enfim, traz as marcas de um projeto de campo que está sendo construído pelos Movimentos Sociais do Campo. (ROSSETTO, 2009, p. 115)

Assim, o MST define a Ciranda Infantil como:

Um espaço educativo organizado, com objetivo de trabalhar as várias dimensões de ser criança Sem Terrinha, como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia, vinculando as vivências do cotidiano, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade, e a autonomia (...). São momentos e espaços educativos intencionalmente planejados, nos quais as crianças receberão atenção especial, cuidado e aprenderão, em movimento, a ocupar o seu lugar na organização de que fazem parte. É muito mais que espaços físicos, são espaços de trocas, aprendizados e vivências de novas relações. (MST, 2004, p.25)

Se por um lado, como vimos, Martins analisa a realidade das crianças sem infância, por outro entendo que os movimentos de luta pela terra, e nesse caso o MST, ao enfrentar um contexto mais amplo no qual se insere a questão agrária brasileira, abrem a possibilidade para pensar um novo tipo de infância, no qual há a modificação do olhar sobre as crianças e a criação de novos espaços de esperança para a vivência da infância do campo. Uma proposta que vai além da concepção de infância urbana e idealizada, que abre a possibilidade de abarcar e construir não uma só infância, mas infâncias, no plural.

O lugar da infância e da educação das crianças no MST tem sido um processo contínuo de construção que parte, desde as primeiras ocupações de terras, em 1984, das crianças colocando na pauta do Movimento a preocupação com a educação delas e passa por diversas experiências e debates: as primeiras experiências de educação infantil vinculadas às CPAs em 1989; os debates para a constituição da proposta da Ciranda Infantil em 1996 (ROSSETTO, 2009, p. 6); a experiência de organização da primeira Ciranda Infantil, em 1997, no 1º Encontro Nacional dos Educadores e das Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) (Ibidem, p. 58); as Cirandas Infantis dos Congressos Nacionais do MST, principalmente as duas últimas experiências do quinto e sexto congressos, em 2007 e 2014 respectivamente; os dois Seminários Nacionais da Infância Sem Terra, realizados em 2007 e 2014; e as diversas experiências cotidianas de Cirandas Infantis espalhadas pelos acampamentos e

assentamentos do MST pelo Brasil. Podemos ver, assim, que as questões da infância e da educação das crianças Sem Terra tem avançado a partir de um processo de ação e reflexão que tem modificado a prática e a teoria sobre a infância no MST e que configura a Ciranda Infantil como espaço propício para a vivência dessa infância da luta pela terra.

Passamos agora a olhar a realidade do pré-assentamento Elizabeth Teixeira, o que nos dará base para entender as condições concretas de existências das famílias e da experiência de infância das crianças Sem Terrinha que ali vivem. Nesse movimento, tentarei apresentar, a partir da experiência da Ciranda Infantil, as contradições que aquela realidade nos mostra e as possibilidades de superação que ali se inserem.

## **1.6. Sem Terrinha construindo seu próprio lugar – O contexto da Ciranda Infantil no pré-assentamento Elizabeth Teixeira**

(...) Falamos da festa [de comemoração da ocupação do pré-assentamento] e se eles se lembravam como eram a 4 anos atrás. Contaram de como chegaram lá, falaram que o Paulo desmaiou, bebezinho, durante o despejo. Contaram que eram menores. Perguntamos como eles estariam dali a 4 anos. Disseram que tudo seria melhor, ia ter luz, água, rua asfaltada. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 30/04/2011)

A Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira é um tempo-espaço construído a partir da história e das relações que constituem o que hoje é o próprio pré-assentamento. Retirar essa experiência de educação infantil de sua materialidade é negar todas as condições que a configuram na maneira como ela se organiza, em seu formato e tempo de acontecimento. São essas relações materiais, que se construíram nas práticas sociais gestadas da história daquela área ocupada pelas famílias em Abril do ano de 2007, que queremos observar ao se colocar em relevo a história e a caracterização da Ciranda Infantil.

Cada experiência de Ciranda Infantil se configura de maneira muito particular. Ainda que na concepção e na proposta pedagógica as diversas experiências se baseiem na Pedagogia do Movimento Sem Terra (CALDART, 2012), os contextos de cada assentamento determinam a maneira como funcionam – sua forma, temporalidade e práticas que realizam.

Como vimos, no início do acampamento, em 2007, as famílias construíram o espaço da Ciranda Infantil na área coletiva do acampamento. Um lugar “redondo”, como as crianças contam, de estrutura hexagonal, com sete pilares de madeira, sendo um no meio e seis em volta, coberto com sapé. Esse ambiente “redondo”, sem paredes, com parquinho de madeira e pneus, era o espaço das crianças onde

aconteciam, inicialmente, as atividades da Ciranda Infantil realizadas pelas mulheres e mães responsáveis pelo Setor de Educação do acampamento e pelo coletivo de extensão *Trilharestórias*<sup>40</sup>.

Essa primeira Ciranda Infantil é sempre lembrada pelas crianças, pelas mães e pelos pais como um espaço lindo, ideal para as crianças, com parquinho para brincarem, fazerem atividades, etc. O coletivo Universidade Popular (UP) e este pesquisador não conheceu esse espaço, mas sempre ouviu relatos de como ele era e como funcionava.

No despejo todas as casas e estruturas coletivas foram destruídas pela polícia, inclusive a Ciranda Infantil. Na reocupação, construíram na área coletiva um barracão grande, como descrevemos acima, para servir de espaço de reuniões, eventos, comemorações, assembleias, etc. Houve, desde o final de 2007 até hoje, algumas tentativas de organização coletiva em mutirão<sup>41</sup> para construir um espaço das crianças. As próprias crianças estiveram presentes como mutirantes e tomando decisões de como seria o espaço.

### **1.6.1. Mutirão de construção do espaço físico da Ciranda Infantil**

No início das atividades da Ciranda Infantil do ano de 2010 se realizou uma reunião com mães e pais onde ficou encaminhado uma temática a ser trabalhada com as crianças: identidade com a terra. O tema surgiu a partir da constatação que algumas crianças do pré-assentamento vinham das cidades, com uma vivência urbana, e a trajetória de vida dessas crianças se diferenciava daquelas com a trajetória permeada pelo mundo rural. A partir da definição do tema, as atividades da Ciranda foram planejadas. Uma delas era a tentativa de articulação de um mutirão envolvendo assentadas, assentados, estudantes e crianças para a construção do espaço físico da Ciranda Infantil na área coletiva do pré-assentamento.

No começo de maio desse mesmo ano de 2010, aconteceu outra reunião entre o UP, mães, pais e demais moradores da comunidade com o objetivo de se encaminhar a construção da Ciranda em mutirão. Definiu-se o lugar, o tipo de construção, a estrutura, os materiais a se utilizar e as datas para a realização dos mutirões. O primeiro espaço a ser construído seria a cozinha coletiva da Ciranda Infantil, para uso de toda a comunidade mas, principalmente, para uso das crianças enquanto o espaço

---

40 Informações adicionais sobre a relação do projeto Trilharestórias, vinculado a Faculdade de Educação da Unicamp, com as crianças do pré-assentamento Elizabeth Teixeira, ver em <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/projeto-trilhares-recepciona-crian%C3%A7as-do-mst-de-limeira#!prettyPhoto>

41 É um sistema cooperativo alternativo em que os próprios participantes são, ao mesmo tempo, trabalhadores e os beneficiários do produto final. Pode ser adotado em colheitas, plantios, construções de açude, galpões, construção, casas de moradias e em outras obras rurais, bem como, no meio urbano, em construções de moradias populares, coletas de lixo e outras atividades. (ENCICLOPÉDIA AGRÍCOLA BRASILEIRA, 1995, p. 598.)

delas ainda não estivesse pronto. Assim, durante aquele mês alguns encontros aconteceram e iniciou-se a construção do futuro espaço das crianças.

Dentro do planejamento das atividades da Ciranda Infantil estava prevista a participação das crianças em algumas atividades dos mutirões. A primeira delas, construída juntamente com a direção e o Setor de Educação do MST da região de Campinas, era a apresentação do espaço das crianças para as mães que se configurou com: a construção coletiva do mapa do pré-assentamento pelas crianças, desenhando as suas casas, outros espaços da comunidade e os desejos de cada criança para a construção da Ciranda Infantil; a participação das crianças no mutirão para levantar as paredes de taipa da cozinha do espaço da Ciranda; e a comemoração do dia das mães com a apresentação do mapa, dos sonhos, café da tarde coletivo e plantação de mudas de flores para demarcar a participação das crianças naquela construção coletiva.

A realização dessa atividade se dividiu em dois dias, dois sábados, como podemos ver:

(...) Logo, todas fizeram o desenho da sua casa (...). Depois algumas fizeram desenhos sobre o que queriam que tivesse no acampamento, apresentando com frequência desenhos de balanço, tobogã, desenhos de parquinho, árvores, campo para jogar bola, e dois desenharam terra, foi muito legal.

Depois dos desenhos, ficou bem complicado de montar o mapa do acampamento com as crianças, pois estavam muito dispersas (...) Assim, decidimos que a confecção do mapa podia ser deixada, talvez, para a próxima semana. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 22/05/2010)

(...) Grudamos uns *crafts* [papel pardo] e colocamos no chão, em cima de uma lona para colarmos os desenhos. Nessa hora os mais velhos saíram para jogar bola. A ciranda nessa hora ficou mais esvaziada. Ficaram muitos pequenos e alguns dos mais velhos ficaram entretidos com as máquinas fotográficas que estavam lá e não prestaram muita atenção. Mas conseguimos que cada uma colasse seu desenho e o mapa fosse montado. O Vinicius desenhou o barracão. Sua maior preocupação era que o barracão ficasse como o barracão original. Por isso ele fez um estudo do barracão e ficou um tempão desenhando. Fazia tempo que ele não aparecia nas nossas atividades. A maioria deles queria muito desenhar, mas só os que não haviam feito desenhos na semana passada que desenharam seus barracos.

Depois do almoço preparamos a mesa com os comes e bebes para as mães e pais. Esperamos muito tempo até que apareceram umas 4 ou 5 mães. (...). Crianças haviam muitas! Elas estavam ajudando no mutirão [amassando terra com água dentro de um grande buraco] e se divertindo muito. Depois a Vivian apresentou o mapa e contou sobre a atividade e os mutirões. Aí as crianças foram levando seus desenhos pra colarem no mapa, depois de apresentar o que haviam desenhado. Depois plantamos as flores. Pensava que ia dar briga pra quem ia ficar com cada flor, mas mesmo tendo pouca flor e muita criança deu certo, elas plantaram todas juntinhas. Depois disso comemos muito (...) e partimos novamente pro mutirão. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 29/05/2010)

Os mutirões continuaram acontecendo e a participação das crianças era frequente. As crianças que moravam perto da área coletiva sempre apareciam para ajudar e outras iam acompanhando as mães e pais. Dessa maneira as crianças foram se identificando com o local da construção da Ciranda,

utilizando-o para brincar mesmo antes do começo das construções.

Começamos a brincar de “monjolo no pilão” e foi muito legal porque as meninas do carro já tinham decorado e logo passaram a música para os outros. Os pequenos ficaram super perdidos com a brincadeiras, então decidi separá-los e ficar numa rodinha a parte. Nela estavam: Pedro, Bruna, Camilo, Lila e Marcelo. Cantamos a música do pilão e brincamos de “bambu tirabu”... Isso tudo aconteceu na área onde será a ciranda, parece que as crianças já estão ocupando essa área, jogando futebol. Perguntei para eles se sabiam o que faríamos naquele espaço do mutirão, eles falaram que iríamos construir uma cozinha coletiva para as crianças, para as pessoas de fora e para os adultos (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 19/06/2010)

No processo da construção da cozinha coletiva do espaço da Ciranda Infantil fora decidido um tipo de construção alternativa com materiais disponíveis no próprio pré-assentamento. Na estrutura circular da cozinha, a parede seria em sua maior parte feito de taipa e uma parte seria constituída de garrafas plástica cheias de terra e areia, um tipo de bio-construção que havíamos aprendido no processo de oficinas para os mutirões. Decidiu-se conjuntamente que essa parte da parede seria responsabilidade das crianças, o que gerou um mutirão infantil como parte das atividades da Ciranda.

(...) enquanto a Luiza recordava a composteira e colocava mais matéria orgânica, eu dei uma atenção para as duas ou três crianças dispersas, ou melhor, mais interessadas nos instrumentos. Logo depois houve algumas que pularam corda, distribuimos um pedaço de doce e descemos com elas para o mutirão cantando uma música com muitos movimentos, bastante engraçada e que envolveu os grandes e pequenos.

A atividade ali no mutirão foi encher garrafas plásticas com areia e terra do formigueiro para construção de paredes. Todas as crianças se envolveram na labuta de encher e depois levar até a área que está sendo construída. O Tira foi escolhido por uma das crianças a explicar o que faríamos com aquelas garrafas e, após a explicação (...) e o porquê da garrafa plástica, deixou 3 possibilidades de paredes para as crianças escolherem qual elas prefeririam. Acabou que a democracia prevaleceu e vamos utilizar métodos diferentes em cada trecho da parede. Fechamos as atividades com o hino dos sem-terrinhas (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 12/06/2010)

No decorrer dos meses, houve dificuldades de organização de novos mutirões e a construção desse espaço ficou parada. Aconteceram algumas tentativas de retomar as atividades de construção, mas sem sucesso. Pela ação do tempo, todo o trabalho coletivo foi se perdendo e o objetivo da construção do espaço físico das crianças não foi completado.

### **1.6.2. Mutirão para a construção da Escolinha**

A *Escolinha*, como é chamada, é um espaço físico pensado inicialmente para abrigar as práticas educativas que acontecem no pré-assentamento. Atualmente se desenvolve, principalmente, as aulas da

EJA e, às vezes, as atividades da Ciranda Infantil. É um local que abriga a biblioteca comunitária e é utilizado também para o atendimento da saúde do município quando fazem as visitas na área, local de recebimento e distribuição das cestas básicas, realização de cultos religiosos, reuniões do assentamento, etc.

Ela é síntese de um processo coletivo, de participação de várias assentadas e assentados, junto ao grupo de extensão Universidade Popular e outros projetos que foram se desenvolvendo no decorrer da sua construção. A sua estrutura principal já está concluída e é usada diariamente. Contudo, é um local sempre em construção e, recentemente, foram construídos dois banheiros, uma pequena cozinha e um tanque de evapotranspiração<sup>42</sup>.

A construção da Escolinha surgiu da necessidade de ter um espaço físico que abrigasse as atividades educativas da EJA. Em 2011 surgiu uma ideia de produção de um calendário para o ano de 2012 com fotos do pré-assentamento e textos escritos pelas educandas e educandos da EJA.

O projeto do calendário iniciou como uma forma de ampliar as ações educativas e o trabalho de base a partir da EJA, divulgando no próprio pré-assentamento as aulas de EJA. Membros do coletivo Universidade Popular juntamente com as educandas e educandos da EJA, por diversos dias, passaram de casa em casa, lote em lote, colhendo depoimentos, tirando foto para compor o calendário. Com a campanha de comercialização do calendário ampliou-se ainda mais a divulgação tanto do projeto de educação como da própria história e luta do pré-assentamento. O dinheiro arrecadado contribuiu para a construção da atual Escolinha e de melhorias posteriores.

Em meio a esse processo das aulas de EJA e do projeto do Calendário, um grupo de professoras da Faculdade de Engenharia Agrícola (FEAGRI) da Unicamp foram contempladas com recursos de um edital para a fabricação de tijolos ecológicos e o local escolhido para a execução do mesmo foi o pré-assentamento Elizabeth Teixeira.

O projeto possibilitou à comunidade do pré-assentamento o acesso a uma máquina específica para a utilização técnica de solo-cimento para a fabricação dos tijolos. Assim, alguns assentados e

---

42 “O Tanque de Evapotranspiração (TEvap) é um sistema de tratamento e reaproveitamento dos nutrientes do efluente proveniente do vaso sanitário. (...) É um sistema fechado, ou seja, estanque, e não há saída de água, seja para filtros ou sumidouros. Nele ocorre a decomposição anaeróbia da matéria orgânica, mineralização e absorção dos nutrientes e da água, pelas raízes dos vegetais. Os nutrientes deixam o sistema incorporando-se a biomassa das plantas e a água é eliminada por evapotranspiração. Não há deflúvio. E dessa forma, não há como poluir o solo ou o risco de algum microorganismo patógeno sair do sistema.” Disponível em: <[http://www.emater.mg.gov.br/doc/intranet/upload/DETEC\\_Ambientaltvap\\_com\\_defludio.pdf](http://www.emater.mg.gov.br/doc/intranet/upload/DETEC_Ambientaltvap_com_defludio.pdf)>. Acessado em: 29 de dez. 2014. Para mais informações sobre o processo de construção do Tanque de Evapotranspiração na área do pré-assentamento Elizabeth Teixeira, ver em: SILVA, Ana Caroline e SILVA, Juliana Dal Bello Ferreira da. *Diálogo entre a Educação Ambiental e tecnologias: acompanhamento de um processo de tecnologia social em uma área rural*. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Tecnologia Ambiental), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Tecnologia. Limeira, SP: [s.n.], 2014.

assentadas, junto com os estudantes, se organizaram em mutirões para a fabricação dos tijolos e, posteriormente, para a construção da própria Escolinha. As crianças participaram de todo o processo: produziram mais de 200 tijolos, participaram da construção e da finalização da obra.

Assim que chegamos no local do mutirão, Cirilo e Mario foram ver o que o Francisco estava fazendo (preparando a massa para o tijolo). Matheus ficou ali ajudando e Dora, eu e Mario começamos a desenhar a escolinha. Logo a massa ficou pronta e começamos a produção. Todos queriam ajudar e fomos conhecendo os processos da feitura do tijolo, Dora ia contando quantos fazíamos, Matheus tirava as fotos com a máquina da Carolina (filmava também, queriam fazer um filme de como se faz tijolo), os pequenos ajudaram também, eles colocavam a terra na forma, para que pudéssemos prensar. A Rita ajudou bastante também e parecia estar se divertindo muito levando os tijolos secos pra lá e pra cá.

Depois de um tempo, os pequenos encontraram um morro de areia e a brincadeira de escorrega começou! Todos brancos de areia! O lanche ficou em uma mesa dentro da igreja para que pudessem pegar a hora que quisessem. Lupita, sua mãe e os bebês também chegaram e foi muito bom! Ela ficou por perto, conversando, mas querendo participar. A Lupita logo se envolveu com o fazer dos tijolos. Igor foi essencial para o peso e contrapeso! Todos ajudaram da forma que puderam e foi uma manhã muito produtiva. No fim, 123 tijolos feitos pela criançada, pais e adultos. Terminamos com uma conversa sobre a escolinha. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 11/08/2012)

(...) cantamos uma música (...) que a Lele ensinou, que vai chamando o pessoal para entrar na fila, e fomos até a região que será a construção. (...) As meninas participaram mais da construção corporal das coisas para ter na ciranda: carteiras, balanço na árvore e escorregador. Então fomos até a construção de tijolos. Os meninos mais velhos foram na frente, e muitos quiseram vir de carro comigo (...). Os meninos nem entraram na igreja com a gente, e não ajudaram a fazer tijolos, como era casa do Camilo, foram jogar bola ao lado, e provocaram as meninas.

Os pequenos, Brian, Mario e Peter ficaram escorregando no bolo de areia. As meninas ficaram dentro da escolinha com a tarefa de contabilizar os tijolos. Chamamos todos para ajudar com os tijolos (...) deveríamos fazer uns 100. Fizemos 80. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 18/08/2012)

Durante a construção da Escolinha, o pré-assentamento recebeu uma doação de azulejos desparrados para serem colocados como piso interno da Escolinha. Em conversas nos mutirões decidiu-se que as crianças poderiam escolher a maneira de montar algum desenho no piso com os azulejos.

A Kombi chegou lotada de crianças (às 10:00 da manhã), tinha umas 12 que saíram super animadas e contentes. Todas me lotando de abraços gostosos e sorrisos brilhantes. A maioria já se ligou nos azulejos, ficaram todos olhando e meio que queriam entender porque estavam todos daquele jeito. Nessa, eu já quis explicar pra eles porque tínhamos arrumado daquele jeito. Falei da ideia de bolarmos o piso da escolinha. Eles curtiram, mas foi difícil organizar um método para elaborar. Ficamos tentando pensar como faríamos isso, mas como não era algo fácil de se fazer muitos foram dispersando e indo direto pro monte de areia ao lado da escolinha. Ficou mais ou menos assim: meninas no piso da escolinha e meninos no monte de areia. Também tinha um grupo que ficava nas árvores. Tentava, de leve, chamar o grupo para fazer o piso.

As meninas (Dora, Rita, Lucila, Vanessa, Camila...) se empenharam no piso e queriam cobrir toda a escolinha! A Alai puxou o pandeiro e ela e a Milene puxaram umas músicas para

A atividade do piso foi um episódio que reverberou na questão da relação adultos e crianças a partir do uso da Escolinha. Depois de terminado o piso, o combinado era que um dos adultos fizesse o processo de assentamento dos azulejos. Entretanto, o combinado não foi cumprido e na aula seguinte da EJA os adultos encontraram os pisos todos soltos. A culpa recaiu sobre as crianças e no fim todo o trabalho das crianças pareceu ter sido em vão. Ficou na memória delas a participação coletiva das crianças para a montagem do piso ainda que a montagem final foi feita pelos adultos.

Após a Escolinha pronta, os adultos começaram a mobiliar o espaço, assim como deixar outros utensílios que utilizavam nos encontros da EJA e os livros da biblioteca. As crianças quando utilizavam o espaço, faziam uso ao seu modo, brincando com as coisas, mas que no olhar dos adultos eram lidos como bagunça, pois desorganizavam as cadeiras e mesas, liam os livros e não colocavam no lugar, “sujavam” o piso com os pés de terra, etc. Essas pequenas coisas foram virando reclamações dos adultos sobre as crianças.

A Escolinha, pensada para ser um espaço educativo para a comunidade do pré-assentamento, foi se tornando espaço dos adultos, com as suas regras, lógicas e valores, e que parecia não comportar as lógicas das crianças daquele lugar. Essa episódio evidencia o adultocentrismo ainda presente nas pessoas do pré-assentamento e mostra que esse ainda é um caminho a ser trilhado para mudança e rompimento da lógica adultocêntrica.

Hoje, de tempos em tempos as atividades da Ciranda Infantil acontecem ali, como forma de tentar ocupar o lugar com as crianças. No entanto, é interessante ver como as crianças, mesmo com essa relação conturbada, se reconhecem nos tijolos, no piso, como partícipes e sujeitos da construção daquela Escolinha e do pré-assentamento.

Cheguei a falar pro Pedro, quando ele estava na janela da Escolinha, “lembra de quando fizemos esses tijolos?”. O Pedro abriu um sorriso e disse pensativo: “é mesmo, né, Vandana...”. Achei uma graça! (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 09/03/2013)

Como vimos, as crianças ainda não conseguiram um espaço físico só delas. Ao mesmo tempo, ao participarem da construção dos espaços coletivos do pré-assentamento elas vão se reconhecendo também como construtoras daquela realidade e se identificando com o lugar. Recentemente, as crianças têm deixado bastante clara a vontade de terem um espaço delas, assim como têm demandado a construção de um parquinho ao lado da Escolinha. Ali existem algumas árvores que fazem sombra e que possibilitam um ambiente bastante confortável.

Além da falta do espaço físico, a Ciranda Infantil enfrenta outros problemas. Um deles é o fato de, ainda hoje, as educadoras e educadores da Ciranda Infantil serem estudantes universitários que fazem parte do grupo de extensão Universidade Popular, ao invés de serem assentados e assentadas, como acontece em outras experiências de Ciranda Infantil no MST. Uma das explicações para esse fato, é a condição socioeconômica das famílias, que cria dificuldades de organização coletiva interna para enfrentar as necessidades do próprio pré-assentamento. A organização, formato, dinâmica, espaço, tempo e temporalidade da Ciranda Infantil no pré-assentamento Elizabeth Teixeira são determinadas por essas condições materiais que a realidade impõe. Considerando que as assentadas e assentados necessitam buscar alternativas de trabalho para a sobrevivência fora do pré-assentamento, o tempo disponível para se dedicar à tarefas como a Ciranda Infantil ou qualquer outra atividade educativa ou organizativa fica comprometido.

Esse, no entanto, não é o único dos limites enfrentados pelo pré-assentamento. Somado a esse contexto, o quadro de lideranças do MST na Regional Campinas<sup>43</sup> enfrentou um processo de desarticulação e saída de alguns militantes do Movimento nos últimos anos, fato que enfraqueceu a capacidade de mobilização e organização da regional. Isso acarretou numa estagnação das ações dos diversos setores do MST<sup>44</sup> dentro das áreas dos acampamentos e assentamentos da região. Esse quadro, no entanto, vem se modificando desde o último congresso nacional do MST, em fevereiro de 2014, no qual foram eleitas novas pessoas para a direção e coordenação do Movimento na região que têm tentado reorganizar os setores da Regional Campinas.

Pode-se observar que esses problemas e contradições não são inerentes à organização interna do MST ou do pré-assentamento. Na medida em que temos um contexto de recuo da política de reforma agrária no Brasil e uma disputa pela área, a demora para a legalização e realização do assentamento das famílias na terra acarreta em limites e cria dificuldades da auto-organização da comunidade. As pessoas

---

43 Fazem parte da Regional Campinas do MST os assentamentos de Sumaré I e II, no município de Sumaré; assentamento Milton Santos, no município de Americana; pré-assentamento Elizabeth Teixeira, no município de Limeira; e, desde 2014, o acampamento Nelson Mandela, no município de Piracicaba.

44 Nos assentamentos e acampamentos, as famílias organizam-se em núcleos que discutem (...) as necessidades de cada área. Destes núcleos, saem os coordenadores e coordenadoras do assentamento ou do acampamento. A mesma estrutura se repete em nível regional, estadual e nacional. Um aspecto importante é que as instâncias de decisão são orientadas para garantir a participação das mulheres, sempre com dois coordenadores, um homem e uma mulher.

Da mesma forma nas instâncias nacionais. O maior espaço de decisões do MST é o Congresso que ocorre a cada 5 anos. (...) É no Congresso que são definidas as linhas políticas do Movimento para o próximo período e avaliado o período anterior. (...) Além do Congresso, a cada dois anos, o MST realiza seu encontro nacional, onde são avaliadas e atualizadas as definições deliberadas no Congresso.

Além dos Congressos, Encontros e Coordenações, as famílias também se organizam por setores para encaminharem tarefas específicas. Setores como Produção, Saúde, Gênero, Comunicação, Educação, Juventude, Finanças, Direitos Humanos, Relações Internacionais, entre outros, são organizados desde o nível local até nacionalmente, de acordo com a necessidade e a demanda de cada assentamento, acampamento ou estado. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/taxonomy/term/330>>. Acesso em: 27 out. 2014.

precisam trabalhar, pois a política da reforma agrária, historicamente e como está hoje, não tem garantido as condições básicas para o sustento do povo.

Na pesquisa de Deise Arenhart (2007) sobre a experiência do Assentamento Conquista da Fronteira, em Santa Catarina, a autora faz uma análise que vincula a existência de uma grande cooperativa agrícola do assentamento que garante o trabalho e sustento da maioria das famílias, com a escola e os espaços organizativos internos ao assentamento e afirma que

a cooperativa, mesmo estando mais relacionada com o campo da produção, do trabalho agrícola, é fundamental para o coletivo, pois é a partir da organização de uma outra forma de trabalho, garantindo as bases de sobrevivência material, que também os outros aspectos da vida social e cultural da vida no campo são passíveis de serem garantidos. (ARENHART, 2007, p. 82)

Por esse motivo, ao meu ver, uma Ciranda Infantil que está desvinculada ao trabalho produtivo, ou da escola do assentamento, parece não criar condições para que as pessoas de dentro dos assentamentos possam realizar outros trabalhos, como o trabalho de educação infantil.

O contexto em que se insere o pré-assentamento Elizabeth Teixeira caracteriza uma especificidade da Ciranda Infantil: ser realizada por um grupo de estudantes universitários, vinculados a um grupo de extensão da Unicamp, que faz trabalho em educação popular junto aos movimentos sociais populares.

Assim, como vimos, a Ciranda Infantil tem origem na necessidade das mulheres de conseguirem se inserir no trabalho produtivo dentro dos assentamentos, ao mesmo tempo que é também uma necessidade, demanda e direito das crianças de terem um espaço de cuidado e educação dentro dos assentamentos. Torna-se, por esses motivos, mais um espaço de construção coletiva e de luta pela garantia desses direitos básicos dentro das áreas de reforma agrária. Contudo, quando olhamos para o quadro mais geral da questão agrária no Brasil, com a estagnação da reforma agrária por parte do governo federal, além da crise do capital na última década, tem-se um contexto de dificuldade de avanço nessas experiências do MST.

A proposta da Ciranda Infantil é pensada, nesse sentido, para possibilitar as mães, principalmente, a se dedicarem aos trabalhos produtivos para sustento da família. No caso de Limeira, a busca por uma maior autonomia da organização coletiva do pré-assentamento, ao meu entender, passa por pensar um espaço para as crianças ficarem a partir das condições materiais que aquela comunidade apresenta. Espaço esse de cuidado e educação das crianças, mas também como lugar de encontro do coletivo infantil, para as crianças brincarem, saltarem, correrem, se divertirem, contar suas peraltices, o

que explicita a sua grande importância para a dinâmica e autonomia da comunidade.

Nesse primeiro capítulo, olhei para as crianças Sem Terrinha, tentando entender a experiência de infância que vivem e compartilham naquele pré-assentamento. Mostrei como a história de luta e resistência das famílias e crianças do pré-assentamento está marcada pelo histórico da questão agrária brasileira e pela conjuntura da política de reforma agrária no Brasil. Desse modo, pudemos enxergar as condições materiais de existência das famílias, o bloqueio e a demora no processo de assentamento em Limeira, assim como de que maneira se configurou o espaço da Ciranda Infantil dentro do pré-assentamento.

Para pensar a infância rural dentro dos assentamentos do MST, é preciso considerar todo esse arranjo estrutural que configura de que maneira é vivida essa infância. Esse plano macroestrutural há que ser levado em conta quando pensamos aquele contexto e, principalmente, aquelas crianças e suas infâncias. A participação das crianças nas atividades de mutirão para a construção da Ciranda Infantil e da Escolinha mostraram as crianças como sujeitos construtores do pré-assentamento, protagonistas da comunidade em que vivem. Dessa maneira, pude observar a maneira que elas influenciam e sofrem influência de fatores estruturais da sociedade que estão inseridas (Qvortrup, 2010; 2011).

O sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup me ajuda a pensar a infância de modo estrutural, como categoria social. Esse autor, ainda que reconheça as crianças como sujeitos no mundo, não está preocupado com elas de maneira individual. Sua proposta de análise é entender como a infância se configura em determinada sociedade a partir de parâmetros que a influenciam e que são influenciados por ela.

Em seu texto *Nove teses sobre a “infância como fenômeno social”* (2011), Qvortrup analisa a infância como categoria na estrutura social, considerando as crianças como parte da sociedade e do mundo, o que faz possível e necessário observar a relação entre a infância e as forças estruturais da sociedade. Como categoria social, a infância ocupa um lugar na categoria geracional, ficando ao lado de outras categorias como classe social, gênero, etnia que seriam complementares à de geração.

O autor argumenta que a infância não pode ser definida por características ou fatores individuais das crianças, mas que temos que olhar para as características comuns e parâmetros sociais que definem o modo pelo qual as crianças vivenciam a sua infância, evitando confundir suas condições de vida com a dos adultos, pois “o que estamos buscando é o universo das crianças ou a estrutura em que elas vivem suas vidas.” (Qvortrup, 2010, p. 639).

Pode-se pensar na infância de duas maneiras: como período da vida de uma criança individual ou como categoria permanente na estrutura social. A primeira refere-se à vida individual da criança na

transição para a fase adulta. Para Qvortrup esse é um olhar supra histórico, ou seja, caracterizado por se preocupar com o desenvolvimento individual das crianças.

Por outro lado, a infância enquanto categoria estrutural pode ser analisada em sua relação histórica e permanente no tempo. Olhar para a infância dessa forma possibilita ver as transformações da infância na história, a partir de contextos distintos, de modificações da sociedade e de como os parâmetros sociais vão mudando e influenciando a infância. Assim, “a infância se modifica ao longo da história ao mesmo tempo que permanece enquanto categoria, (...) afirmando que existe mudança e continuidade.” (Ibidem, p. 637). Qvortrup, então, coloca a infância e a criança na história como parte da sociedade e de suas transformações.

Isso nos ajuda a pensar a infância Sem Terrinha em termos estruturais sendo determinada, ademais de outros fatores, pela posição periférica da economia brasileira no capitalismo mundial, que configura a questão agrária brasileira, e o modo pelo qual as populações do campo vivem. José de Souza Martins (1991), como vimos, ao tomar as crianças como suas informantes da pesquisa de campo, compreende, a partir de suas falas, o contexto socioeconômico em que elas se inseriam naquela época. A questão agrária brasileira, assim como o avanço do capitalismo no campo, são fatores que configurariam, o que Martins chamou de as crianças sem infância. Essa seria a característica da infância do campo na época analisada pelo autor.

Contudo, olhando para a infância Sem Terrinha hoje, dos acampamentos e assentamentos espalhados pelo país, reafirmo a contraposição à afirmação de Martins sobre as crianças sem infância no mundo rural. Martins fala da infância rural da década de 1990 em realidades específicas de regiões do Brasil. Daquela época até hoje, novos fatores incidiram sobre a infância das crianças do campo o que nos leva a afirmar uma modificação daquela realidade.

Compreendo que as mudanças sociais são resultado das condições estruturais, mas também da intervenção humana, consciente e deliberada. Essa estreita relação entre forças estruturais e ação humana me dá base para entender a dinâmica e processo de transformação da sociedade em geral.

As crianças Sem Terrinha, nesses trinta anos de história do MST, modificaram o olhar do Movimento e colocaram em pauta seus direitos, anseios e sonhos. Ao mesmo tempo o olhar cuidadoso do MST para as crianças que participam da luta junto com as mães e pais, foi criando espaços e possibilidades da vivência da infância nos acampamentos, assentamentos e outros espaços do MST.

Como afirmamos, a realidade vivida pelas crianças do MST hoje não corresponde à realidade das crianças sem infância afirmada por José de Souza Martins. Essa mudança é resultado das lutas do MST pela garantia das condições de vida para as famílias, assim como dos direitos das crianças à

educação, cuidado, alimentação, lazer, brincadeira, etc., ou seja, direito a viver livremente a sua infância.

Sabemos que nos diferentes assentamentos e acampamentos espalhados pelo Brasil existem diversas experiências de infância e de possibilidades de vivenciar a infância em sua plenitude. O olhar dessa pesquisa se atenta para um contexto específico de um pré-assentamento dentro do Movimento Sem Terra, local que tem construído condições para que as crianças objetivamente possam viver e construir as suas infâncias. Ainda assim, olhando para as experiências cotidianas das crianças Sem Terrinhas, percebo que a mudança na vivência da infância do campo é resultado da intervenção consciente do sujeito coletivo que é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, com objetivos específicos de luta que inclui a luta pelos direitos das crianças.

Essa luta é a possibilidade de construção de um novo presente para as crianças sem-terra viverem a infância. Ao mesmo tempo que é a construção de um novo futuro, com abertura de novos horizontes, antes limitados por uma questão de classe e de condições sociais e materiais impostas àquelas crianças que parecem nascer com um lugar e função social determinada.

Abordei neste capítulo as questões estruturais sobre a realidade que me ajudaram a olhar para a história e realidade do pré-assentamento Elizabeth Teixeira, a fim de entender as condições materiais e o contexto em que se insere a prática de educação infantil na Ciranda Infantil daquela comunidade. Pude observar, assim, que essas questões estruturais configuram a experiência de infância que as crianças Sem Terrinha vivem no pré-assentamento em Limeira, assim como colocam os limites e as possibilidades de organização da Ciranda Infantil e do tipo de educação infantil ali realizada.

## 2. DAS CULTURAS INFANTIS E POPULARES

"O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: procurar e reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço"

Italo Calvino<sup>45</sup>

No pré-assentamento Elizabeth Teixeira vivem e convivem 56 crianças de 0 a 12 anos. O espaço da comunidade é o lugar compartilhado de vivência das crianças entre elas, entre elas e os adultos e suas famílias. Como não há escola dentro do pré-assentamento, as crianças frequentam as escolas da rede pública municipal de Limeira. O trajeto até a escola é também momento de convivência das crianças que se encontram no caminho para o ônibus, e podem brincar e conversar durante a viagem até a escola.

Ainda que vivam na comunidade, a convivência entre as crianças acontece pelo contexto em que elas se inserem. As condições materiais das famílias, as relações entre as famílias, assim como a organização do próprio assentamento e a distância entre os lotes e as casas são fatores que configuram as relações entre as crianças, favorecendo ou limitando a convivência delas.

Como vimos no capítulo anterior, no início do pré-assentamento, as famílias viviam muito próximas umas das outras e existiam espaços coletivos, como barracão central e a "ciranda redonda" com parquinho, onde as pessoas se encontravam frequentemente, inclusive as crianças que podiam estar todo o tempo juntas. Com o processo de regulamentação da área e de assentamento das famílias, decidiu-se pelos lotes individuais, no qual cada família tem a sua casa e seu espaço de produção.

Essa reorganização geográfica das famílias, conjuntamente com outros fatores, como a dificuldade de produção, a busca por trabalhos fora do assentamento, o tempo de espera para a legalização da área ocupada, a organização interna das famílias e da organicidade do próprio MST, etc., desfavoreceu os laços coletivos de organização da comunidade. Em relação às crianças, o impacto se

---

45 CALVINO, Italo. As cidades invisíveis. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p.150.

tornou evidente no afastamento do convívio coletivo e cotidiano entre elas e, por outro lado, surgiram outras formas de se relacionarem, em outros espaços, com novas tramas de relações entre elas a partir desses condicionantes.

Há um reflexo disso tanto nos laços de amizade que foram se criando, pelas proximidades, pelo convívio das famílias, assim como pelos poucos espaços coletivos de convivência das crianças. A maioria das vezes, as crianças compartilham os momentos coletivos dos adultos e aproveitam para se encontrar e brincar. As reuniões, assembleias, cultos das igrejas católica e evangélica, aulas da EJA, festas, momentos de receber doações de alimentos (cestas básicas), de roupas ou o ônibus da escola viraram espaços de “encontro” do coletivo infantil do pré-assentamento.

As crianças que vivem próximas umas das outras se encontram com mais frequência. É comum ver crianças correndo pelas ruas de terra, atravessando os lotes pelo meio das plantações, criando os seus caminhos para ir ao encontro das amigas e amigos. Muitas vezes as crianças vão nas casas vizinhas acompanhadas das suas mães e pais, mas outras vezes vão sozinhas e ficam a encargo da mãe ou pai de alguma delas. Pelas relações de vizinhança que foram se criando, algumas mães compartilham o cuidado das crianças e pode-se encontrar diversas vezes algumas delas cuidando dos filhos e filhas de outra mãe. Outras crianças fazem parte de uma mesma trama de parentesco: são primas, irmãs por parte de pai ou de mãe, há uma criança de 4 anos que é tia da outra da mesma idade. As novas relações familiares constituem também múltiplas formas de convívio das crianças ali dentro da comunidade.

A Ciranda Infantil, a partir desse contexto, foi tornando-se um dos poucos espaços de vivência do coletivo infantil do assentamento. Lugar em que a maioria das crianças podem se encontrar, brincar, compartilhar as novidades, conversar, brigar, discutir, aprender, criar, se divertir, etc. Espaço e tempo pensado intencionalmente para o encontro das crianças do pré-assentamento, um dos elementos destacados pelo o projeto educativo do MST.

Através das vivências no coletivo infantil as crianças têm possibilidades de se apropriar dos elementos do processo histórico para a compreensão da realidade. Dessa forma, as crianças vão construindo o coletivo infantil juntamente com os educadores e educadoras no processo pedagógico e a Ciranda Infantil tem possibilidade de ser a base deste coletivo infantil. (ROSSETTO, 2009, p. 18)

O modo de organização da produção do assentamento, a necessidade das mães (e de alguns pais) de tempo para o trabalho doméstico e os horários da escola<sup>46</sup>, são elementos que foram

---

46 As crianças vão à escola em diferentes períodos - matutino, vespertino ou integral – o que sempre dificultou reunir um maior número de crianças em algum horário durante a semana.

configurando o horário e tempo de acontecimento da Ciranda Infantil: sábado pela manhã, dia em que todas as crianças estariam livres das obrigações escolares e da casa para poderem se encontrar coletivamente.

As atividades da Ciranda Infantil, por acontecerem aos sábados, possibilitam o encontro da maioria das crianças do pré-assentamento, ao mesmo tempo que também traz algumas limitações, tanto para o desenvolvimento das atividades como para as relações entre as crianças. As atividades são realizadas com intervalo de uma semana, o que dificulta um processo cotidiano de construção de uma temática, ou de uma discussão mais aprofundada sobre um assunto em questão. Além disso, entendo que a vivência de novas relações entre as crianças também é dificultada, pois é um tempo restrito na semana em que o coletivo de crianças podem vivenciar momentos juntos de construção dos espaços, de auto-organização do café pelas crianças, de discussão das regras das brincadeiras, das atividades propostas.

No entanto, existe uma vinculação muito forte entre a vida cotidiana das crianças no pré-assentamento e as atividades da Ciranda Infantil, que são vistas como um alargamento da vida naquela comunidade. Esta simbiose entre educação e vida faz com que esse intervalo entre uma atividade e outra da Ciranda Infantil seja completado pelas vivências cotidianas do assentamento, compartilhando as práticas culturais com adultos e crianças, constituindo também a sua experiência de infância Sem Terrinha no pré-assentamento.

A existência da Ciranda Infantil no pré-assentamento possibilita que as crianças possam reelaborar as suas experiências de ser crianças no assentamento, dentro de uma história de luta compartilhada e das condições concretas vividas ali. Espaço onde as suas experiências individuais vão se tornando coletivas a medida em que as crianças vão compreendendo seu lugar no mundo e sua condição de classe e de pertença a um movimento social organizado que luta por transformações sociais.

Para os objetivos deste trabalho, observei os momentos coletivos das atividades da Ciranda Infantil em que as crianças constroem relação entre elas e com os adultos educadoras e educadores. Espaço e tempo em que o pesquisador pôde durante quase 8 anos conviver com as crianças, acompanhar seu crescimento e compartilhar com elas uma vivência coletiva e de produção de culturas infantis. Quando necessário, para os fins desta pesquisa, me reportarei a outros momentos de vivência das crianças entre elas em outros espaços do pré-assentamento.

As relações das crianças entre elas e entre elas e os adultos, na Ciranda Infantil, serão analisadas como produção de culturas infantis próprias daquele contexto. Discutiremos neste capítulo o conceito

de *cultura infantil* de Florestan Fernandes (2004) trabalhado em seu estudo sobre as *trocinhas do Bom Retiro*. Nesse estudo, o autor analisa os grupos infantis brincando nas ruas de bairros populares da cidade de São Paulo na década de 1940 e afirma que as crianças produzem uma cultura infantil própria delas na relação entre elas.

Para ampliar o conceito de cultura infantil de Florestan Fernandes, conectando-o às suas várias determinações, de classe, gênero, raça, etc., vou tratar de culturas infantis, no plural, com o intuito de negar a existência de uma só infância a ser vivenciada, uma vez que essa experiência de infância para cada criança depende de diversos fatores que a influenciam (PRADO, 2009). Para pensar as crianças e as culturas infantis, urge a necessidade se trabalhar com as diferentes concepções de infâncias – rural, urbana, quilombola, ribeirinha, indígena, negra, das meninas e dos meninos, rica, pobre, Sem Terrinha, etc.

Articularemos a essa discussão o conceito de *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2011) que nos ajuda a olhar a maneira pela qual as crianças produzem, criam e recriam cultura na sua qualidade de criança. A ideia de reprodução interpretativa trabalhada por Corsaro reconhece a atividade coletiva e conjunta das crianças entre si e com os adultos e como elas negociam, compartilham e criam cultura em suas relações cotidianas. Ao se relacionarem com a cultura adulta, as crianças as reinterpretam ativamente e produzem novos significados, isto é, produzem as culturas infantis.

Quero, nesse sentido, trabalhar, a partir daqui, com a ideia da Ciranda Infantil como *espaços de produção de culturas infantis* e de convivência do coletivo infantil das crianças que vivem no pré-assentamento Elizabeth Teixeira. Nessa perspectiva, considero as crianças sujeitos capazes de criar novas relações sociais coletivas, e de construir o que Nascimento (2008) chamar de espaços de experimentação da esperança, espaços nos quais vamos construindo no hoje as propostas, possibilidades e utopias para um novo projeto de sociedade.

## **2.1. A realidade nos molha de realidade – aproximação do coletivo Universidade Popular ao Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra**

Uma das especificidades da Ciranda Infantil no pré-assentamento Elizabeth Teixeira é ser realizada por educadoras e educadores infantis do coletivo de extensão Universidade Popular (UP). Coletivo que se configurou como apoiador do MST e que contribui em diversas frentes de atuação na comunidade, principalmente, em trabalhos de educação, a partir da Educação Popular.

No início deste trabalho afirmei que esta pesquisa inicia muito antes da escrita desta dissertação.

Ainda que o olhar intencional de pesquisador comece a partir da minha entrada no mestrado, considero que a pesquisa inicia-se com o meu trabalho sistemático como educador infantil junto às crianças Sem Terrinha do pré-assentamento Elizabeth Teixeira.

A história da Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira é a história de um sujeito coletivo. Configura-se pela participação de diversas pessoas - adultos e crianças - que foram conformando o que é hoje o espaço da Ciranda Infantil. Dessa maneira, mesmo que minha entrada nesse coletivo só tenha se realizado em 2009, o início dessa história é o momento da aproximação do coletivo de extensão Universidade Popular junto no processo de reocupação da área em dezembro de 2007, pois “é nessa reocupação que a história do acampamento Elizabeth Teixeira se cruza com o coletivo Universidade Popular” (Universidade Popular, 2015, p.18 – no prelo). Faz-se necessária essa explicação, pois a história do coletivo UP e os relatos das atividades da Ciranda Infantil são construções de uma história coletiva da relação do UP com o pré-assentamento Elizabeth Teixeira<sup>47</sup>.

O coletivo de extensão Universidade Popular surgiu a partir da crítica aos métodos, formas, posicionamento político e limites do movimento estudantil na Unicamp diante da greve que se instaurou em 2007<sup>48</sup>. Tais mobilizações mostravam a incapacidade de o movimento estudantil apresentar soluções concretas para os problemas da universidade, assim como de construir uma ação articulada com a sociedade que estava para além dos muros da universidade.

Diante das críticas aos caminhos que a greve tomou e das resoluções que tivera, vários estudantes formam o coletivo Universidade Popular, a partir da decisão de atuar para fora dos muros da universidade. Essa decisão de buscar fora da universidade um espaço de ação política, teve como base diversos estudos e formações que o coletivo realizou na tentativa de dar respostas para as dúvidas, críticas e angústias que surgiram no processo de mobilização da greve daquele ano.

Foram feitos diversos estudos sobre temas como: outros modelos de Universidade na América Latina; a delinquência acadêmica, baseado no texto de Maurício Tragtenberg (1981)<sup>49</sup>; a burocracia da Universidade e das organizações e grupos que tentavam “dirigir” a greve naquele ano; autonomia e

---

47 Breve histórico do coletivo de extensão Universidade Popular recontado a partir da publicação “Na autonomia do povo, o poder popular: experiências com Educação Popular no acampamento Elizabeth Teixeira”, que contém a integra do histórico do coletivo além da descrição das atividades e ações das diferentes frentes de trabalho que compõe o UP, a saber: Educação de Jovens e Adultos, Agroecologia e Ciranda Infantil. A publicação foi lançada em Abril do ano de 2015 a partir de recursos proveniente do edital PROEXT-MEC 2010.

48 Greve em oposição aos decretos do então governador paulista José Serra (PSDB) que tinha como tema central a questão da “autonomia universitária”. Para mais informações <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/%27Decretos-do-governo-interferem-na-autonomia%27-diz-vice-reitor-da-USP/13/13134>; <http://www.midiaindependente.org/pt/green/2007/06/383909.shtml>

49 TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 1, 1981.

autogestão; e, educação popular. Textos de Paulo Freire (1987), Carlos Rodrigues Brandão (1982)<sup>50</sup>, Pedro Benjamin Garcia (1980)<sup>51</sup>, Antonio Gramsci (1968)<sup>52</sup>, João Bernardo (2005), etc. sempre estiveram nas mãos dos integrantes nesse período de formação do coletivo.

Por conta da discussão sobre a autonomia universitária que a greve suscitou, assim como das críticas às organizações políticas que buscavam dirigir o processo grevista, começou a fazer parte dos princípios do coletivo a questão da *autonomia*, que era entendida como “a capacidade e o direito que cada sujeito tem de decidir livremente sobre sua vida, fazer escolhas e se juntar com outros para realizar coisas” (UNIVERSIDADE POPULAR, no prelo, p. 11).

Outro princípio muito discutido foi a *autogestão*, que para o coletivo era “quando um grupo de pessoas decide horizontalmente, todas em pé de igualdade (no votar, no falar, e no fazer) sobre como se organizar, o que fazer, e sobre tudo que lhes diz respeito.” (UNIVERSIDADE POPULAR, no prelo, p. 11). Esses dois princípios seguem sendo centrais na organização do próprio coletivo e se refletem o tipo de atuação e construção de espaços educativos e organizativos com a comunidade do pré-assentamento Elizabeth Teixeira.

Diante dessas formações e estudos, o coletivo resolve buscar espaços de atuação fora da Universidade. As primeiras ações aconteceram dentro da universidade, com o intuito de criar vínculo com a comunidade externa à Unicamp como, por exemplo, uma atividade em evento da Unicamp na qual o coletivo organizou uma apresentação de Hip-Hop com jovens da periferia de Campinas e proporcionou um espaço de conversa entre esses jovens e os alunos que iriam prestar o vestibular e que estavam visitando a universidade naquele dia.

Para fora dos muros acadêmicos, o coletivo realizou atividades na periferia de Barão Geraldo com grupo de jovens ligados à associação de moradores do bairro, com exposições de filmes, realização de debates e a tentativa de organização de um festival cultural. Contudo, a relação com a associação de bairro foi cortada no momento em que o Universidade Popular se recusou a fazer campanha eleitoral para uma das lideranças do bairro ligada a um partido de esquerda. Essas contradições e atividades levaram o coletivo a repensar seu *locus* de ação.

Ainda em 2007, em abril, o MST realizava na cidade de Limeira uma ocupação de terras com 250 famílias. Em novembro, a notícia do despejo violento sofrido pelos acampados chegou até os integrantes do coletivo Universidade Popular que se mobilizou para contribuir na reocupação da área junto ao MST, uma vez que o Movimento estava organizando um grande ato público e chamou

---

50 BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. Editora Brasiliense, 1982.

51 GARCIA, Pedro Benjamin. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: A questão política da educação popular. São Paulo, Brasiliense, p. 88-121, 1980.

52 GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

apoiadores para ajudar no processo.

Estar presentes no processo de reocupação da área foi fundamental para a relação dos estudantes com os acampados e com a coordenação do acampamento. Hoje entendo que ali pudemos descobrir a educação popular que pretendíamos realizar com os acampados, na qual o termo “popular” não se refere apenas ao povo, ao saber do povo, à educação para o povo, mas antes à aliança com o povo, ao lado do povo no enfrentamento político da situação desumanizante em que nos encontramos.

Após o processo de reocupação, os integrantes do coletivo Universidade Popular se mostraram dispostos a apoiar o acampamento. A coordenação disse que haviam muitas pessoas analfabetas e convidou o UP para contribuir nas atividades do setor de educação do acampamento, em atividades de educação e alfabetização.

O desafio colocado para o coletivo era de alfabetizar jovens e adultos do acampamento Elizabeth Teixeira. Para isso o coletivo decidiu organizar algumas formações sobre educação popular, já que ninguém tinha experiência com alfabetização. As formações, juntamente com novos estudos, foram constituindo a Educação Popular como mais um dos princípios do coletivo que, para além de um método de ensino, se colocava como compromisso com as classes populares, o combate à opressão, exploração e como projeto de emancipação e transformação social.

Em 2008 o coletivo iniciou a organização das atividades de alfabetização no acampamento. Foi um período de muitas visitas ao Elizabeth Teixeira, para conversas, vivências, planejamentos, levantamentos de informações, reuniões, avaliações, atividades culturais, etc., que serviram como elementos para o posterior trabalho com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no acampamento.

Nesse ano de 2008 as atividades que começaram a ser realizadas no pré-assentamento eram custeadas pelos próprios estudantes. A questão do financiamento das atividades foi tornando-se uma pauta para o coletivo e a partir das discussões realizadas buscou-se editais públicos de extensão universitária para ter acesso a recursos que pudessem viabilizar o trabalho de educação com as assentadas e assentados.

Desde então o coletivo Universidade Popular começa a acessar recursos de editais públicos, como o Programa de Extensão Universitária (PROEXT) do Ministério da Educação do governo federal e o Projetos de Extensão Comunitária (PEC) de própria Unicamp. Tais editais, desde 2009, contribuíram para cobrir, principalmente, gastos com transporte do coletivo até o pré-assentamento em Limeira e com materiais necessários para as aulas de EJA e atividades da Ciranda Infantil. No decorrer dos anos, outras frentes de trabalho foram sendo criadas a partir das demandas do próprio pré-assentamento como as frentes de Comunicação, Produção e Agroecologia, e foram os recursos acessados a partir dos editais

que possibilitaram ao coletivo ampliar sua atuação junto ao pré-assentamento.

O coletivo Universidade Popular sempre se organizou a partir de espaços coletivos de discussão e encaminhamentos. Semanalmente acontece a reunião geral com todas e todos integrantes do coletivo, além das reuniões específicas de cada frente de atuação. As diversas pautas e demandas que surgem no trabalho são levadas para as reuniões das frentes ou para a reunião geral onde são debatidas e encaminhadas coletivamente.

A cada semestre acadêmico variou o número de integrantes do coletivo sempre mantendo, em média, dez pessoas que se dividiam nas frentes de atuação. Atualmente o coletivo Universidade Popular conta com quinze (15) educadoras e educadores populares que atuam em três frentes junto às assentadas e assentados: a Educação de Jovens e Adultos, a educação infantil na Ciranda Infantil e o trabalho educativo a partir da Agroecologia. Além disso, as educadoras e educadores do coletivo Universidade Popular contribuem nos espaços organizativos do MST na regional Campinas, como o Setor de Educação e Setor de Produção.

Diferente de hoje, as primeiras atividades da EJA realizadas no ano de 2008 aconteciam nas casas de algumas pessoas do acampamento. As casas eram revezadas a cada domingo, dia escolhido pelas educandas e educandos. Nas atividades da EJA, os adultos, em sua maioria mulheres, enfrentavam dois problemas: ou não podiam ir aos encontros porque “precisavam ficar em casa cuidando das crianças” ou quando levavam as crianças essas “davam trabalho” e “atrapalhavam as aulas”. E todas as vezes que chegavam estudantes do UP para realizar atividades no pré-assentamento eram as crianças que primeiro os recebiam, requerendo a atenção e disponibilidade para brincar. Elas se fizeram presente desde o início.

Desse “problema” enfrentado pelos adultos nos encontros da EJA, por um lado, e dessa manifestação de interesse das crianças em terem a atenção das educadoras e educadores, por outro, que surgiu a necessidade de deslocar algumas educadoras e educadores do UP para “cuidar” das crianças. As educadoras e educadores não tinham experiência para lidar com elas. Nem a formação acadêmica, nem os estudos que faziam no coletivo de extensão davam conta de ajudar no *que fazer* com as crianças.

Contudo, as crianças foram mostrando quem eram elas. Nos contavam os processos de ocupação e despejo que passaram: as balas, tiros, os helicópteros, policiais, as famílias saindo da terra e barracos enterrados num grande buraco no chão, juntamente com documentos, móveis, roupas. Tudo era relatado com naturalidade como uma memória viva desse sofrimento que vivenciaram. Em meio aos relatos, cada criança tinha a sua versão da história. E criavam outras incríveis. Criações das mais

diversas em cima da “história real” que sabíamos que houvera. Mas porque aquelas histórias que contavam não eram reais?

Foram as mesmas crianças que nos mostraram o que queriam fazer, brincar, aprender. Elas nos iam educando a olhá-las como crianças. E como crianças que vivem no assentamento, vivenciam a história à sua maneira, que estudam, ajudam as mães e pais, convivem, compartilham e constroem cotidianamente aquele espaço. Tivemos que reaprender a olhar para as crianças, a olhar “para baixo e para a esquerda” – como dizíamos – pois, ali, abaixo e à esquerda, sempre havia uma criança pronta para brincar, aprender, ensinar, aprender-ensinar-brincando.

A partir das próprias crianças foi se conformando um espaço próprio para elas. Diferentemente da demanda do “cuidar” que viera dos adultos da EJA, as crianças mostraram as suas necessidades e foi-se conformando um espaço educativo pensado nas especificidades das crianças e da infância daquele lugar.

Descobrimos que algumas mães das crianças eram do Setor de Educação do acampamento e responsáveis pela infância e por cuidar das crianças em alguns momentos. Foram elas que contaram que o próprio MST tinha uma proposta de educação, a Pedagogia do Movimento (CALDART, 2012), como também uma proposta de espaço privilegiado para a infância sem-terra, a Ciranda Infantil. Assim como descobrimos que ali no pré-assentamento já houvera uma Ciranda Infantil antes da desocupação.

Nesse processo de aprender a dupla função de cuidar e educar as crianças Sem Terrinha, nos aprofundamos em estudos sobre Educação Popular, a Pedagogia do Movimento Sem Terra, sobre o a proposta do MST para a Ciranda Infantil, além de irmos aprendendo na prática, e como práxis, como podíamos dar novos contornos à “nossa” Ciranda Infantil Elizabeth Teixeira.

## **2.2. Como é a “nossa” Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira**

O contexto do pré-assentamento, suas condições materiais e objetivas de organização, dinâmica e produção, assim como a relação entre o pré-assentamento, o MST e o coletivo de extensão Universidade Popular são elementos que conformam a maneira como se organiza e é realizada as atividades da Ciranda Infantil.

O grupo de educadoras e educadores infantis do coletivo de extensão Universidade Popular, os *cirandeiros*<sup>53</sup>, saem do distrito de Barão Geraldo aos sábados por volta das 7h30 da manhã para chegar

---

53 As crianças ao longo dos anos criaram o nome de *cirandeiros* e *cirandieras* para identificar os educadores e educadoras infantis do coletivo Universidade Popular. Para o MST as pessoas que realizam as atividades nas Cirandas Infantis são chamadas de educadores infantis, independentemente da sua formação. Esse é um debate importante para um

entre 8h e 8h30 no pré-assentamento em Limeira. Passam nas casas das crianças para chamar cada uma delas e aproveitam para conversar com algumas mães e pais. Com o carro cheio vão até o barracão social da área coletiva e encontram com as outras crianças que moram nos lotes perto da área coletiva.

O barracão é sempre o ponto de encontro. A maioria das atividades acontece ali ou nos arredores. Antigamente o barracão social tinha uma estrutura e paredes de madeira, o que criava um grande e amplo espaço de sombra, onde as crianças ficavam protegidas do sol forte e tinham lugar livre para brincar, correr, pular. Atualmente a estrutura cedeu pela ação do tempo. Houveram tentativas de reforma, alguns ajustes, mas só restaram os pilares principais e uma parte da cobertura, o que dificulta a realização da Ciranda Infantil e é preciso sempre planejar algum lugar para que ela aconteça.

Como vimos no capítulo anterior, não existe um espaço físico das crianças onde se possa realizar as atividades da Ciranda Infantil. A falta desse lugar específico faz com que o grupo de educadoras e educadores pensem a pedagogia a partir dessa condição concreta que a área do pré-assentamento oferece. Nesse sentido, a sombra do barracão ou a sombra da árvore, a *mina* d'água, o viveiro de mudas<sup>54</sup>, a casa de alguma criança, a *escolinha* ou algum barraco de madeira e lona abandonado tornam-se o *espaço* da Ciranda Infantil.

A falta de um lugar destinado à Ciranda Infantil oferece certos limites para o trabalho com as crianças como, por exemplo, a dificuldade das crianças criarem identidade com o pré-assentamento, como vimos. Por outro lado, a não existência de uma estrutura física cria possibilidades de se pensar em toda a extensão do pré-assentamento como um lugar possível de atividades com as crianças. O espaço da vida do pré-assentamento se confunde com o espaço educativo da Ciranda Infantil. Como diz Ana Lúcia Goulart de Faria (2007, p. 70-71)

O espaço físico assim concebido não se resume à sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo as exigências das atividades programadas, individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto(s) e que permitam emergir as

---

movimento que tenta legitimar as práticas que realizam, vinculando ao pertencimento de classe e do próprio Movimento Sem Terra, como diz Rossetto (2009, p. 3): “Até 1996, o MST utilizava a terminologia “monitor” para identificar a pessoa que desenvolvia um trabalho de educação nas áreas de assentamentos, principalmente, na EJA – Educação de Jovens e Adultos. Este termo “monitor” foi questionado várias vezes por Paulo Freire. Neste sentido, ele levou o Movimento a refletir sobre o significado do termo “Educador Social”, pois este implica no pertencimento a uma classe social e, também, no pertencimento ao Movimento Sem Terra. Assim, a partir de 1997 no MST, começamos a denominar de “Educador e Educadora” todos e todas que desenvolvem o trabalho com a Educação no MST, mesmo os que têm uma formação de Nível Médio ou Superior.”

54 O viveiro de mudas localiza-se no lote individual de um acampado. Ele é um antigo projeto desse acampado que sempre sonhou com um espaço pedagógico e de produção para trabalhar com as crianças. Após o término da construção do viveiro, algumas atividades da Ciranda Infantil aconteceram ali, como veremos adiante em alguns relatos de atividades ainda neste capítulo.

múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis. (...) O ambiente contemplará processos e produtos, que deverão ser planejados pelas(os) professoras(es) e por todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente com as crianças, organizando o espaço e o tempo. Assim, não falaremos em rotina, mas em jornada; não falaremos em atendimento, mas em educação e cuidado; não falaremos em educadores, mas em professores, profissionais da educação; não falaremos em serviços, mas em direitos, e desta maneira as instituições de educação infantil estarão em movimento constante, sempre aprimorando seu desempenho e construindo sua pedagogia.

A mesma autora me ajuda a pensar nessa questão do espaço físico, da sua importância para a educação infantil a partir dos contextos específicos e dos objetivos pedagógicos, dizendo que

Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadoras de necessidades especiais etc.) deve, necessariamente, mediante nossa diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço, contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo às especificidades de cada demanda a fim de possibilitar identidade cultural e sentido de pertencimento. (...) Cada grupo de profissionais de uma determinada instituição organizará o espaço de acordo com seus objetivos pedagógicos, de modo a superar os modelos rígidos de escola, de casa e de hospital. Assim, a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia. (FARIA, 2007, p. 69)

Hoje frequentam as atividades educativas no pré-assentamento 30 crianças, com idade entre 1 e 12 anos<sup>55</sup>. A prática educativa das Cirandas Infantis do MST não tem um recorte rígido de idade, pois depende de cada realidade onde estão inseridas. A existência desse espaço das crianças garante o direito delas de serem educadas antes de irem para a escola, o que para dentro do MST tem uma importância a mais: a vivência coletiva das crianças na Ciranda Infantil vai criando nelas o sentido de pertencimento, de identidade Sem Terrinha. Essa formação as crianças dificilmente terão na escola e é importante para que elas sintam orgulho da luta da qual fazem parte e que possam superar os preconceitos que por acaso possam sofrer em outros ambientes.

Em média, aos sábados, 20 crianças participam das atividades. Diversos motivos fazem as crianças não participarem: ficam dormindo até mais tarde, mãe e pai não a deixam ir, tem que ajudar nas tarefas domésticas em casa, tem que cuidar da irmãzinha ou irmãozinho mais novo, tem que ajudar no trabalho na horta, estão de castigo, vão visitar parentes na cidade, etc.

Ao cruzar a linha do trem vimos umas crianças que estavam lavando roupa. Elas nos disseram

---

55 A educação infantil no Brasil é compreendida como a primeira etapa da educação básica para crianças com idade entre 0 a 5 anos e 11 meses. A Ciranda Infantil ainda que surja com a ideia de abarcar as crianças entre 0 a 6 anos, vai modificando esse conceito etário da educação infantil, uma vez que depende das condições objetivas dos acampamentos e assentamentos onde se realizam, onde podemos encontrar crianças com idade até 12 ou 14 anos. Isso se relaciona com o contexto de cada lugar, dependendo se as crianças frequentam escola nos assentamentos ou na cidade, da necessidade das mães e pais de terem um lugar para as crianças ficarem enquanto trabalham e produzem nos lotes, etc.

que iriam ajudar suas mães e não iriam pra Ciranda. O Cirilo também estava lá, a cavalo, e nos disse que iria pra Ciranda depois. Contudo, ao final da atividade o vimos ajudando – seus pais, acredito – a arar a terra e não foi na atividade. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 17/04/2010)

Chegamos ao acampamento por volta das 8:15, pegamos o João, o Guilherme e seguimos. Chegando na casa do Pedro, a Luana disse que ele não iria participar hoje pois parece que ontem ele respondeu/fez alguma coisa considerada “ruim” e por isso como castigo, hoje ele não iria para a Ciranda. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 09/10/2013)

Principalmente as meninas mais velhas têm a responsabilidade de ajudar nas tarefas domésticas ou cuidar da irmãzinha ou irmãozinho mais novo. Muitas vezes essas meninas levam suas irmãs ou irmãos mais novos para a Ciranda Infantil e com isso podem participar e partilhar com as educadoras e educadores o cuidado e educação dos pequeninhos<sup>56</sup>.

(...) lá demoramos um tanto porque a Ester arrumou o cabelo da Lila, trocou o Hugo, às vezes eles trocam de roupa. O Gabriel não estava lá, e a Ester teve que ficar por que a bebê não podia ficar sozinha. Levamos os pequenos e ela ficou de ir mais tarde. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 28/05/2011)

Fomos seguindo uma sequência de movimentos que a Luiza propunha, a Lupita ficava sempre atenta ao irmãozinho, sendo que não conseguia estar inteira na atividade, mas aos poucos foi se envolvendo e até deu um jeito na saia para que virasse um short. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 19/05/2012)

A gente estava no carro eu, Lia, Pedro, Eric, Guilherme e Evelin. Achei ruim, a Rita ficou trabalhando, ajudando a vó e as outras crianças foram brincar (...) Encontrei com ela no caminho e ela falou meio tristonha que não iria. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 20/04/2013)

O esforço de produzir a mulher submissa e excluída parece exigir uma programação especial desde a infância (WHITAKER, 2002), onde “as relações sociais, de formas mais, ou menos, sutis, vão estruturando a condição de ser-mulher, numa sociedade historicamente construída e constituída por e para homens” (LEITE, 2002, p. 65). Ao olhar para a vida das meninas da zona rural Whitaker e Leite observam que as meninas estão inseridas nas tarefas domésticas desde pequenas.

Ao longo da vida, meninas sofrem um processo de socialização que as prepara para a desvantagem, com menores expectativas de escolarização e profissionalização do que os meninos. (...) mesmo para as condições de vida na zona rural (...), o trabalho doméstico é referencial importante na socialização das meninas. (WHITAKER, 2002, p. 8)

As diferenças de gênero na questão dos trabalhos infantis domésticos são questões que

---

56 Estou chamando de crianças pequeninhas e pequeninhos aquelas com idade entre 0 a 3 anos. Dessa idade em diante muitas já conseguem correr, falar, interagir com as crianças maiores. Não é tão exata a separação das idades como indicado, mas depende das condições das crianças de conseguirem participar das brincadeiras e atividades com as mais velhas.

atravessam estruturalmente a sociedade ainda hoje. Essas tarefas são “tradicionalmente definidas como 'responsabilidade feminina'” (BLAIR *apud* CORSARO, 2011, p. 49).

(...) estudos têm documentado consistentemente também as diferenças de gênero, com meninas contribuindo mais do que meninos no trabalho doméstico. Além disso, as tarefas eram altamente diferenciadas por gênero, com meninas cozinhando, limpando e fazendo outras tarefas dentro de casa, enquanto os meninos exercem mais frequentemente tarefas ao ar livre, como jardinagem. (CORSARO, 2011, p. 49)

Os meninos geralmente ajudam nas tarefas fora de casa. Trabalham na roça, cuidam dos animais, vão comprar coisas que estão faltando no bairro mais perto enquanto as tarefas domésticas e de cuidado das irmãs ou irmãos mais novos são destinadas às meninas.

Fiquei com o Cirilo, Camilo, Mario e Bruna, que veio fugida de casa porque o Vinicius queria bater nela pois ela queria levar a irmã mais nova pra Ciranda e ele dizia que a mãe deles não tinha deixado. Quando o Vinicius chegou, mais tarde, chamei-o de canto e perguntei o que aconteceu. Ele disse que a mãe deles saiu de casa, ele tinha que cuidar dos porcos, da sobrinha e da irmã mais nova e a Bruna não estava ajudando. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 23/03/2013)

Contudo, essas imposições não são recebidas com conformidade e sem resistência pelas meninas que, como mostra a autora, elas expressavam sua resistência nas injustiças que enxergavam em relação ao pai, na relação marido e mulher, mas não percebia os privilégios dos irmãos em relação a elas (WHITAKER, 2002).

No pré-assentamento Elizabeth Teixeira, algumas meninas acordam mais cedo para fazer suas tarefas em casa para poderem ir para a atividade da Ciranda Infantil junto com as outras crianças. Entendo que esses pequenos atos demonstram a importância que a Ciranda Infantil tem para essas meninas, que transformam suas responsabilidades em pequenos atos de resistência a uma imposição da responsabilidade de gênero para conseguirem participar junto às outras crianças de um espaço coletivo de brincadeira.

No entanto, somada a estas diferenças entre os trabalhos realizados pelas meninas e meninos, vejo que essas crianças vivem desde pequeninhas experiências concernentes a classe social a qual pertence que, diferente das crianças da classe burguesa, trabalham desde o nascimento ajudando a família. Ao meu ver isso pode ser levado em conta como uma das características do que estamos chamando da experiência de infância das classes populares ou da experiência de infância da “criança proletária”, como nos sugere Walter Benjamin (1984, p. 91) pensando numa ótica materialista da história da criança e da infância.

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. Esta situação penetra-a desde o primeiro instante, já no ventre materno, como a própria vida, e o contato com ela está inteiramente direcionado no sentido de aguçar desde cedo, na escola da necessidade e do sofrimento, sua consciência. Esta transforma-se então em consciência de classe. Pois a família proletária não é para a criança melhor proteção contra uma compreensão cortante da vida social do que o seu próprio casquinho de verão contra o cortante vento de inverno. (BENJAMIN, 1984, p. 90)

O autor entende que é possível analisar a partir das crianças como sua experiência de infância é caracterizada por sua situação de classe. Para isso Benjamin propõe um inventário de atividades e objetos das crianças das classes populares, configurando uma antropologia dialético-materialista da criança proletária.

Esse estudo não seria outra coisa senão um confronto com a psicologia da criança, cuja posição teria então de ser substituída por minuciosos protocolos - elaborados segundo os princípios do materialismo histórico-dialético - a respeito daquelas experiências que foram realizadas nos jardins de infância proletários, grupos de jovens, teatros infantis, ligas da juventude. (*idem*)

Benjamin foi colecionador de livros infantis, de livros didáticos, de brinquedos, estudioso do teatro proletário para crianças, pois a partir desses analisava como a vida material é pensada para as crianças, ou seja, o que nós adultos produzimos para elas e como imputamos a nossa concepção de infância, de criança e de sociedade nesses brinquedos, livros, etc.

Aqui nesta pesquisa tento contribuir, a partir dos relatos de atividades da Ciranda Infantil produzidos pelo grupo de educadoras e educadores infantis do coletivo Universidade Popular, para pensar características a respeito da situação de classe das crianças Sem Terrinha.

Ainda que esse não seja o foco desta pesquisa, certos aspectos e situações de classe são apresentados, como pudemos ver no primeiro capítulo, e me parecem contribuir para essa antropologia da criança proletária proposta pelo autor. Tais características me ajudam a compreender a experiência de infância que as crianças Sem Terrinhas vivem.

O tempo previsto para acontecer a Ciranda Infantil é dividido, construído e planejado a partir da experiência e da reflexão da prática com as crianças, ou seja, é um planejamento do tempo e das atividades que se constitui no diálogo entre as educadoras, educadores e as crianças, a partir daquilo que as educadoras e educadores intencionalmente planejam<sup>57</sup> e da necessidade do coletivo infantil.

A atividade da Ciranda Infantil para o MST é dividida em tempos ou momentos educativos

---

<sup>57</sup> Ainda nesta seção trataremos mais especificamente do planejamento das atividades realizado pelas educadoras e educadores.

entendendo que cada tempo contribui no processo formativo da criança e no processo de desenvolvimento das crianças como sujeito. Considera as várias dimensões da pessoa humana (cultura, lazer, auto-organização, valores, etc.). Tempo mística/Formatura, tempo banho, tempo descanso, tempo esporte/lazer, tempo estudo/debate, tempo trabalho, tempo organização, tempo massagem, tempo acolhida, tempo leitura/teatro, tempo cultura/mística, tempo lanche, tempo arte/artesanato, tempo higiene, tempo oficina, tempo político, tempo avaliação. (MST, 2014b, p. 1)

A manhã de sábado no pré-assentamento Elizabeth Teixeira também se divide em momentos educativos específicos: brincadeira – roda – café – atividade principal – avaliação. Nem sempre se organizou dessa maneira. Hoje ela se organiza desse modo como resultado de um processo de ação e reflexão que foi modificando a prática a partir das necessidades das crianças e da própria realidade. Esses momentos são a forma aparente como se configura a Ciranda Infantil, como resultado do contexto e condições apresentados anteriormente que, ao longo do tempo, foram conformando como hoje funciona a Ciranda Infantil.

Os momentos educativos são referência para as próprias crianças que participam da Ciranda Infantil e ajudam as crianças a se organizarem no tempo e nas atividades a serem realizadas. Além disso, o caráter habitual dos momentos educativos fornece aos educadores e educadoras e às crianças segurança e identidade com o coletivo infantil da Ciranda no qual

essa previsibilidade muito fortalece as rotinas, fornecendo um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada. Dessa forma, rotinas culturais servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana. (CORSARO, 2011, p. 32)

William Corsaro, ao apresentar suas contribuições sobre a produção de culturas infantis pelas crianças, coloca importância nas chamadas *rotinas culturais* que são práticas sociais cotidianas de interação entre crianças e entre crianças e adultos que, pelo seu caráter previsível e habitual, propiciam a produção e fruição das culturas infantis.

No entanto, o autor não vê nas rotinas um aspecto repetitivo das ações cotidianas, uma vez que essa previsibilidade permite que crianças e adultos produzam novos conhecimentos a partir das culturas compartilhadas pelo grupo social a qual fazem parte. A relação entre as crianças e os adultos deve estar aberta a novos problemas, fatos inesperados, o que possibilita criar e recriar as culturas partilhadas.

Maria Carmem Silveira Barbosa (2006) critica a ideia de rotinas na educação com crianças. A autora entende a rotina como forma de organização do tempo e das atividades, pré-organizadas pelos adultos que podem controlar o que será feito durante o período em que as crianças estiverem nas

instituições de educação infantil.

Em contraposição à rotina, a autora vai trabalhar a ideia de cotidiano. Diz que o cotidiano é muito mais abrangente e inclui as atividades rotineiras, repetitivas, triviais, ao mesmo tempo que deixa margem para o acontecimento do inesperado, para a novidade. Entende, então, que se deve diferenciar a vida cotidiana, como cruzamento dialético entre rotina e acontecimento, das rotinas, que seriam uma racionalização dos seres humanos e de instituições para organizar e controlar a vida cotidiana.

Para a autora todos nascemos inseridos em uma cotidianidade e compartilhamos a vida, os costumes, regras, valores, ou seja, as práticas culturais cotidianas referentes ao grupo cultural que pertencemos.

A vida cotidiana é, assim, a vida dos sujeitos por inteiro, da qual eles participam com todos os aspectos de sua individualidade: todos os seus sentimentos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, suas paixões, ideias, ideologias. São partes orgânicas da vida cotidiana a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação. É nela, na sua execução, que adquirimos todas as habilidades, os conhecimentos e as práticas imprescindíveis para vivermos a vida em sociedade. (BARBOSA, 2006, p. 38)

Contudo, as rotinas também são entendidas como produtos culturais, como ações e atividades cotidianas como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar, comer que fazem parte do cotidiano dos grupos sociais. Nesse sentido, a autora vai criticar o que ela chama de *rotinas rotineiras*, entendidas como o vivido sem sentido, alienado, que não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a liberdade, a imaginação, as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos envolvidos nela tornando-se repetição, ações prescritas, procedimentos que não estão mais sob o domínio dos sujeitos (ibidem, p. 39).

Ao contrapor a ideia de *rotina rotineiras* à vida cotidiana, entendo que podemos trabalhar com a ideia de práticas culturais, entendida como práticas sociais cotidianas compartilhadas pelos sujeitos em relação, crianças e adultos. As práticas culturais são esses conhecimentos socioculturais que nos fala Corsaro. Isso nos auxilia a pensar nas crianças como produtoras de culturas infantis, colocando em movimentos as práticas culturais que compartilham cotidianamente na relação com outras crianças e adultos em sua vida.

Assim, embora Corsaro utilize a palavra “rotina”, que carrega a ideia de repetição e organização racional do tempo, como *rotinas rotineiras* apresentadas acima, entendo que seu uso não inviabiliza o conceito de *rotinas culturais* para pensar as culturas infantis. As rotinas culturais comportam uma ideia de previsibilidade ao mesmo tempo que apontam para uma abertura ao inesperado, ao novo, onde as

crianças possam produzir as culturas infantis a partir das práticas culturais que compartilham com crianças e adultos.

Na Ciranda Infantil do pré-assentamento, as educadoras e educadores trabalham nesse jogo entre o previsível e o inesperado, o planejado e o novo. A divisão em momentos educativos auxilia as crianças a irem compreendendo a organização do tempo da atividade, importante para a formação e identificação das crianças com a dinâmica da Ciranda Infantil. As crianças sempre lembram dos momentos educativos e cobram que eles aconteçam.

As educadoras e educadores levam uma cartolina com o planejamento do dia desenhado para que as crianças possam acompanhar o que acontece no dia.

A Vandana e a Bruna vieram contando que acharam o antigo cronograma da ciranda na escolinha. Fui com alguns pegar o novo cronograma e as canetinhas na kombi (...). Com o novo cronograma, as crianças lembraram qual era a ordem do antigo (...) Propus de relembrarmos o que havíamos feito NAQUELE dia. A Bruna e a Dora discutiram; A Bruna escreveu toda a ordem de como costumava ser enquanto outras crianças iam desenhando o que haviam brincado naquele dia. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 26/05/2012)

A partir do planejamento, por diversas vezes, fora colocado em discussão com as crianças como deveria acontecer a atividade e como deveria ser dividido o tempo. Antes de iniciar as atividades, as crianças realizaram uma assembleia delas onde decidiram a ordem dos acontecimentos com a possibilidade de modificar o que havia sido proposto pelas educadoras e educadores.

(...) ali, naquela manhã, eram eles quem iriam planejar todas as atividades que faríamos, desde escolher o que íamos fazer, a que horas, quanto tempo, quando iríamos lanche e como faríamos esse lanche. O processo, então, foi mostrando a nós mesmos, educadores, como lidarmos com ele, com o processo de ajudar as crianças a se auto organizarem. Tínhamos um teto de horário e acordamos que iríamos até às 13h (perguntamos que horas os familiares os esperavam para almoçar, e dissemos que os outros que estavam ali trabalhando no mutirão nos esperavam para almoçar às 13h) e portanto tínhamos pouco tempo. O que vamos fazer nesse tempo? Brincadeiras é o que de antemão já estava previsto por eles. Quais? A primeira que surgiu foi o “telefone sem fio”, e fomos escrevendo isto no nosso painel. Quanto tempo? Quando acaba a brincadeira? Tivemos que dar muitas sugestões ao longo de toda a atividade, mas sempre neste caráter sugestivo (...), e dessa forma também nos colocávamos parte integrante do grupo que ali tentava se auto organizar. “Depois, o que faremos?”, e alguns queriam “brincar de tinta” (em maioria as meninas) e outros (meninos em maioria) de “pega-pega corrente”. Como fazer? Alguém sugeriu, “Quem quiser, brinca de tinta, e quem quiser, brinca de pega-pega”, então chegamos a mais este acordo de dividir a roda em dois grupos nesse momento. Passamos pelo mesmo processo de pensar o tempo, e para isso precisaríamos de alguém cuidando dele. Sugerimos que alguém fosse a/o “guardiã/o do tempo” e uma das meninas manifestou vontade e, com alguma pressão das colegas, manifestou a escolha de pegar para si aquela tarefa, que ficou sendo a de nos informar as horas. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 17/11/2012)

Além disso, o planejamento também é modificado no curso da manhã, pela própria dinâmica da

atividade e, principalmente, pelas crianças na relação com as educadoras e educadores. Algum acontecimento no meio da atividade, algum tema polêmico, uma briga, uma nova brincadeira, um novo lugar para conhecer, até mesmo uma pequena formiga, já foram motivos para modificar o planejado.

Ficamos ali mais um tempo. Brian pegou o skate e voltou a descer sentado. Pedro animou e queria também. Algumas crianças foram. Outras pediram a bola – o Rafael e a Camila principalmente. Pegamos a bola para jogar queimada, que era o que eles queriam. (...) nos dividimos mais ou menos e começamos a jogar um pouco.

Ficamos uns 5 minutos jogando. Foi quando chegou a Dora e Bruna empurrando o skate com a Vanessa deitada de olhos fechados. Pegaram ela no colo e colocaram no banco de madeira. Disseram que a Vanessa estava morta mas que ia acordar e virar lobisomem. Todxs se agitaram. Quando a lobisomem levantou fez uma cara de malvada e garras com as mãos e saiu fazendo um rosnado de lobisomem e correndo atrás de todo mundo. Olhei para o Uruguaio, dei de ombros (como dizendo, é isso aí, entremos na brincadeira) e sai correndo atrás de todo mundo. Descemos do barracão até a escolinha. Chegando na escolinha a lobisomem disse que alguém tinha que atirar nela para ela morrer. Logo o Paulo atirou e ela caiu no chão. Fiquei ali com ela, mas as crianças haviam corrido até atrás da escolinha. Saíram de lá um pouco depois. A Bruna trazendo uma cruz de madeira grande, dizendo que o lobisomem não podia chegar perto da cruz.

Colocamos a lobisomem no skate de novo e foram todas as crianças em marcha com a cruz até o barracão. Muito simbólico. As crianças trabalhando símbolos religiosos e também uma lenda do lobisomem. Como a religião combate a lenda. A cruz sendo carregada na morte da lobisomem. Achei interessantíssimo. Quando chegamos ao barracão o lobisomem acordou e correu atrás de todxs de novo. Foi até a parte de trás da escolinha. A maioria das crianças subiu na escada da caixa d'água e ficaram ali fugindo do lobisomem. Mas a lobisomem mordeu algumas crianças que viraram lobisomem também.

Quando só havia sobrado Dora, Camila e Paulo de seres humanos. Eles resolveram conspirar contra os lobisomens. Fizeram de conta que conseguiram capturar todos. Dora nos levou até umas madeiras e fez todxs xs lobisomens sentarem. De um por um elas foram nos dando injeções para voltarmos a ser seres humanos. Todos foram acordando normais. Mas a Dora contou que pela Vanessa ser a lobisomem original ainda sobrou um restinho e ela não voltou a ser humano. Levantou e correu atrás de todxs até o barracão. Lá chegamos e a brincadeira meio que acabou. Ficamos ali na sombra perto da árvore. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 17/05/2014)

As crianças ao compreenderem o planejamento também interagem com ele, modificando-o.

(...) as crianças aprendem um conjunto de regras previsíveis que oferecem segurança e aprendem também que variações nas regras são possíveis e até desejáveis. Dessa forma, as crianças desenvolvem ideias sobre o caráter gerativo ou produtivo de participação cultural em uma rotina de jogo, da qual elas extraem grande prazer. (CORSARO, 2011, p. 33)

Nesse sentido, entende-se a importância do planejamento desde que ele seja passível de modificações na relação com as crianças.

A programação na creche, segundo esta concepção, resulta de uma construção coletiva da qual a criança também faz parte: os educadores responsáveis pelo seu aspecto propositivo e as crianças introduzindo os elementos casuais e não planejados. O papel da observação e da pesquisa tornam-se essenciais. (CAMPOS *apud* BUFALO, 1999, p. 121)

Voltando para a descrição de como funciona a Ciranda Infantil e para a divisão dos momentos educativos apresentada, a atividade inicia com as brincadeiras para esperar todas as crianças chegarem. No primeiro momento das brincadeiras, todas as crianças se encontram, sendo um momento importante para que elas possam estar à vontade para conversarem, brincarem, livres para irem se reconhecendo naquele espaço que também é delas. Fomos compreendendo a importância da brincadeira ao longo do tempo, da mesma forma que o próprio MST, como relata Rossetto (2009, p. 124)

Por outro lado, neste processo, alguns pontos foram melhor compreendidos pelo MST, tais como: a brincadeira é muito importante no cotidiano da criança - ela não é só fonte de prazer, como também de conhecimento. É o momento em que a criança exercita sua capacidade de sonhar, sentir, decidir, arquitetar, aventurar, agir, esforçando-se para superar os desafios dos jogos e brincadeiras, respeitando e recriando regras, numa dinâmica de fundamental importância para o coletivo infantil.

O momento das brincadeiras sempre é pensado como um momento livre, das crianças, do coletivo infantil se encontrar, um espaço para a realização e produção da cultura infantil. As educadoras e educadores participam das brincadeiras das crianças como também pensam em algumas brincadeiras, músicas de roda, brinquedos para compartilhar nesse momento com as crianças. A preocupação é possibilitar um espaço inicial de encontro das crianças, de uma liberdade para que elas estejam entre elas, mas também propiciar uma relação adulto-criança construída desde a perspectiva da criança, das brincadeiras das crianças e das possibilidades que as próprias crianças trazem para esse espaço.

Com a presença de crianças de idades tão diversas, as brincadeiras tentam integrar de alguma maneira as crianças pequenininhas e as maiores. Em alguns momentos as crianças pequenininhas vão no colo ou sentadas nos ombros das irmãs ou irmãos mais velhos, para também brincarem de pega-pega, pique-esconde, corrida, brincadeiras de roda, etc. Há toda uma preocupação das crianças mais velhas em fazerem com que as crianças pequenininhas participem. Na maioria das vezes não importa a idade e todas participam das brincadeiras.

O grupo de educadoras e educadores do UP partilham da concepção de que as crianças devem brincar juntas.

Nessa perspectiva, o foco da formação das crianças não se concentra exclusivamente na figura do educador. Considera-se que a convivência com aquele que encontra-se em outra fase da vida propicia o desenvolvimento de diferentes habilidades e é fator decisivo na socialização das mesmas. (FREIRE, 2013, p. 149)

As relações e brincadeiras das crianças todas juntas independentemente da idade, favorecem

aprendizados e conflitos que as crianças precisam enfrentar entre elas. Entendo que

(...) nas mediações com os outros, que ensinavam, aprendiam e faziam juntos, maiores e menores construía seu mundo de cultura através do estabelecimento de relações peculiares de confiança, de respeito e de amizade, durante as brincadeiras compartilhadas. Estas relações peculiares (...) compreende o direito delas de expressarem suas emoções e sentimentos, brincando, brigando, empurrando, abraçando, no exercício pleno de suas infâncias (...), de sua condição infantil. (PRADO, 2006, p. 101)

Outras vezes as educadoras e educadores se dividem para fazer brincadeiras específicas para as crianças pequenininhas. Estendem um pano no chão, espalham objetos com texturas e formatos diferentes para que possam experimentar as sensações, assim como cantam músicas para essa idade, algumas brincadeiras, deixando que as crianças interajam entre elas. A interação entre os bebês é valorizada, tanto pela presença das crianças com idade tão pequenas fazendo parte do coletivo e se reconhecendo junto com as outras pequenininhas, como pela possibilidade que a interação traz para o desenvolvimento conjunto de conhecimento, relações entre eles e produção das culturas infantis.

As crianças, mesmo quando muito pequenininhas, interagem, se relacionam e se expressam através de outras linguagens. Seus olhares, gritos, choros, silêncios, movimentos, gestos, ritmos, abraços, beijos são formas que encontram de se comunicar que vão além da forma falada e escrita. E nós adultos temos que conseguir captar essas diversas linguagens das crianças, não deixando que nosso adultocentrismo já encerre desde cedo nas crianças padrões de comunicação, de pensamento, de imaginação, de brincadeira, de criação, de descobertas e de sonhos, pois ao contrário, as *cem linguagens* existem.

A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
modos de escutar  
de maravilhar, de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundos  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar.  
Cem mundos  
para sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem cem cem)

mas eles roubam-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e de maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
de descobrir um mundo que já existe  
e de cem roubam-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.  
Dizem-lhe enfim:  
que as cem não existem.  
A criança diz:  
Ao contrário as cem existem.  
(MALAGUZZI, 1999, p. 1.)

Um espaço próprio para as crianças se encontrarem em coletivo no qual possam ter liberdade de brincar, se relacionar e produzir as culturas infantis, tem a possibilidade de garantir que não roubemos as noventa e nove linguagens das crianças. Entendo que a Ciranda Infantil no pré-assentamento Elizabeth Teixeira carrega essa potência de ser esse lugar de vivência da infância nas suas múltiplas linguagens, incluindo aí as crianças pequeninhas que não falam, mas se relacionam e brincam.

Há contradições nesse processo, pois ainda que as educadoras e educadores tenham uma atenção voltada para as pequeninhas que não falam criando espaços que possam estar entre elas, existe a dificuldade delas serem incorporadas na dinâmica cotidiana da prática educativa. Contudo, tem sido um processo constante de reposicionar os sentidos para captar essas linguagens infantis e não deixar que as contradições adultocêntricas das educadoras e educadores constrem o prazer das crianças de conhecer o mundo.

Na continuidade das atividades da Ciranda, as educadoras e educadores têm que estar atentos para saber o momento de iniciar a *Roda*. Geralmente se faz uma última brincadeira ou música para que se encaminhe para a roda. A mais usada na Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira é a “História da Serpente”<sup>58</sup>, onde as crianças devem ir formando a serpente que está em busca do seu rabo.

---

58 “Esta é a história da serpente/Que desceu do morro/Para procurar um pedaço do seu rabo/Você também, você também/Faz parte do meu rabão(2x)”. Na brincadeira canta-se a música e escolhe uma pessoa para ser mais um pedaço do rabo da serpente. Essa pessoa deve passar por baixo das pernas de toda a fila e ir para o último lugar. Assim que

Outra música muito pedida pelas crianças é “Abre a roda Tindolelê”<sup>59</sup>.

Essa música é muito utilizada pelo próprio MST nas atividades do Movimento. Os educadores e educadoras infantis do coletivo do UP conheceram essa música numa formação de brincadeiras da cultura da infância, realizada por uma militante do Setor de Cultura Nacional do MST, quando participaram como coordenadores da Ciranda Infantil do Encontro da Coordenação Nacional do MST, em janeiro de 2011, na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF)<sup>60</sup>. É uma música/brincadeira de roda tradicional que criou identidade entre os Sem Terra e em todos os lugares que se realiza atividades da Ciranda Infantil as crianças a conhecem.

Formada a *roda* inicia-se uma conversa com as crianças. O objetivo da *roda* é a conversa, o diálogo, onde as crianças contam sobre sua semana, coisas que vivenciaram na escola, algum problema que enfrentaram, falam da atividade da última ciranda, contam novas descobertas, atividades que querem fazer, etc. Nesse momento, as crianças falam um pouco do seu mundo e no diálogo com as outras crianças, e com as educadoras e educadores, vai se construindo uma discussão, uma conversa sobre diversos temas.

As educadoras e educadores da Ciranda Infantil foram descobrindo que as crianças falam e gostam muito de falar. Esse espaço da *roda* foi sendo criado com o tempo, pois informalmente se criavam rodas de conversa entre as crianças e as educadoras e educadores, onde muitos temas importantes eram conversados. Apesar de haver conversas entre pequenos grupos e as educadoras e educadores, algumas regras e combinados eram feitos informalmente com poucas crianças.

Em 2010, a partir de estudos de algumas autoras e autores da educação infantil, principalmente a partir do livro de Madalena Freire (1983), *A paixão de conhecer o mundo*, que decidiu-se criar um momento no dia para privilegiar essa conversa entre as crianças, e entre as crianças e as educadoras e educadores, como espaço coletivo de conversa, debate, troca de informações e decisões coletivas entre as crianças.

Nesse livro, a partir dos relatos de suas atividades com as crianças, a autora vai mostrando um

---

forma-se a fila completa a cabeça da serpente encontra-se com o rabo formando a roda.

59 “Ô! Abre a roda Tindolelê/Ô! Abre a roda Tindolalá/Ô! Abre a roda Tindolelê, Tindolelê, Tindolalá/Girando a roda, Tindolelê/Girando a roda, Tindolalá/Girando a roda, Tindolelê, Tindolelê, Tindolalá/Dá um pulinho, Tindolelê/Dá um pulinho, Tindolalá/Dá um pulinho, Tindolelê, Tindolelê, Tindolalá (...)”. Forma-se a roda e alguém comanda o que a roda deve fazer – girar, pular, abaixar, pular de um pé só, gritar, abrir, fechar, etc. – no ritmo da música. No decorrer da música alguém diz um gesto e todos e todas fazem igual.

60 A Escola Nacional Florestan Fernandes tem como objetivo garantir as necessidades de formação formal e informal de camponeses e camponesas, militantes de movimentos sociais e organizações políticas da classe trabalhadora. Como patrimônio das massas trabalhadoras, a ENFF oferece cursos superiores e de especialização, em convênio com mais de 35 universidades públicas, além de cursos de formação política, seminários, conferência, recebendo mais de 24 mil pessoas ligadas a movimentos sociais do campo e da cidade, nesses 10 anos de existência, completados em 2015 (a ENFF foi inaugurada em 23 de janeiro de 2005). Para mais informações sobre a ENFF ver em: <<http://www.amigosenff.org.br/pt-BR/>> e <<http://www.mst.org.br/>>.

pouco da sua forma de atuação em uma escola particular em que trabalhava. Em diversos momentos explicita a riqueza do momento da roda para o coletivo de crianças com o qual trabalhava.

Esta conversa gira em torno de vários assuntos: novidades que trazemos para mostrar ao grupo; qualquer acontecimento que impressionou de algum modo uma criança; (...) o que vamos trabalhar hoje?; (...). Esta é, principalmente, uma hora em que os elementos do grupo falam, dão suas opiniões, discordam ou concordam sobre qualquer assunto. (...) é a possibilidade de um conhecimento maior das crianças entre si, e da professora com relação a elas e vice-versa. (...) O papel da professora, enquanto participante também, nesta atividade, é o de coordenar a conversa. É o de alguém que, problematizando as questões que surgem, desafia o grupo a crescer na compreensão de seus próprios conflitos. (FREIRE, 1983, p. 20-21)

Na *roda* os educadores e educadoras devem estar atentos para ouvir, ver, olhar, e ir percebendo os assuntos que interessam às crianças. É um momento de entender os assuntos e temas que se destacam na conversa, podendo ser tomados como temas para próximas atividades. Algumas crianças ainda não falam o que faz educadoras e educadores estarem atento às diferentes linguagens das crianças, o que ainda é uma dificuldade, como vimos acima.

Ao mesmo tempo, o espaço da *roda* tornou-se um lugar importante para as crianças se sentirem à vontade para falar e se expressar. E começaram a falar bastante, juntas, uma mais alto que a outra. As educadoras e educadores criaram então o “pássaro da fala” - um passarinho feito em papel *marché* que serve como um microfone, ou seja, quem quer falar precisa estar com o pássaro na mão. Tal objeto foi sendo requerido cada vez mais pelas crianças que foram aprendendo a respeitar a fala do amigo ou amiga, criando o hábito de ouvir o outro.

Durante muito tempo o momento da *roda* foi importante e as crianças foram aprendendo a utilizar esse espaço. Como numa assembleia infantil, as crianças utilizavam o espaço para decidir coisas, conversar, debater, desabafar, entendendo que era um espaço coletivo que todos poderiam se ouvir e falar. Muitos temas polêmicos surgiram ali – a morte de uma amiga do pré-assentamento, questão das religiões das crianças e suas famílias, de deus e diabo, sobre a presença de um pedófilo na comunidade, etc.

Algumas crianças sentaram na roda. Não lembro quem puxou a conversa, acho que o Sebastião.

- A gente ia fazer uma mística para a festa (Rita ou Dora)
- Mas vai ter festa hoje? (Sebastião) – alguns disseram que sim e outros que não.
- Falaram que não vai ter festa porque se tivesse hoje não iria ter outro dia. (Dora)
- No carro a gente estava conversando, do que era mesmo?
- Do trator!
- Isso, mas tinha um outro lugar, que o Pedro foi, quem lembra?
- O Tatu.
- Isso. E o que é lá?

- É onde compra as coisas.
  - Compra o que?
  - Gás, açúcar, sal, comida, roupa. (Fernando)
  - E porque compra lá?
  - É o lugar mais perto daqui.
  - É perto quanto? Dá para ir a pé?
  - Eu vou em 20 minutos. (Fernando)
  - Tem um caminho por dentro que é mais perto, vai mais rápido. (Dora)
  - E tem uma coisa que vocês me falaram que gostam de lá que não falaram aqui...
  - Ah! Bolacha!
  - Chocolate!
  - Sorvete!
  - Ô tio, para ir pra lá passa pela linha do trem.
  - Ah, é?
  - Lá é perigoso.
  - Porque?
  - Porque já morreu muita gente.
  - Eu sei de duas pessoas que morreram lá. Eu vi, uma pessoa que estava pela metade (Fernando)
  - É, me disseram que viram uma vez uma pessoa com uma faca na mão e outra no chão.
  - Também já matou vaca lá.
  - Outro dia passei com a minha mãe lá, de noite, e a gente ouvia passos.
  - É, é perigoso lá.
  - Morre muita gente por aqui?! (Fábio)
  - É. Igual morreu a mãe da Tereza e ela. (Ficaram lembrando daquele dia)
  - Ô tio, vocês ficaram sabendo do Zetão, que morreu queimado? (Cirilo e Fernando)
  - Sim. - nesse momento a Dora lembrou que tinha gente nova:
  - E o que a gente faz quando tem gente nova?
  - Faz a roda, vai no meio, faz um gesto e fala o nome.
  - Então vamos fazer?
  - Vamos! Vamos! - abrimos a roda.
- (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 18/06/2011)

A *roda* não tem tempo para começar e terminar, depende bastante da dinâmica que acontece no dia. Contudo, há um momento em que as crianças não aguentam mais ficar sentadas, conversando. Esse é o momento em que já começam a pedir o *café*. No início era um momento apenas de se alimentar para fazer a refeição da manhã. As crianças, como saem cedo de casa para ir para a Ciranda, muitas vezes não têm tempo de tomar café com a família. Pensando nisso, as educadoras e educadores começaram a levar alimentos para fazer um café da manhã coletivo com as crianças.

O café é sempre um pão com manteiga ou requeijão, às vezes queijo, presunto ou mortadela para rechear, uma fruta, uma bolacha, um bolo, biscoito salgado, pipoca, suco e água. As educadoras e educadores compram ou preparam em suas casas e levam aos sábados para a atividade. Pode ter todos esses itens ou apenas alguns deles. Isso depende muito da possibilidade de organização das educadoras e educadores e também da atividade que vai acontecer.

No entanto, o café se tornou um momento importante para o reconhecimento daquelas crianças enquanto coletivo, uma vez que foi se tornando responsabilidade delas próprias a organização do café, de se auto-organizarem. Retomando um dos princípios pedagógicos do MST, Rossetto (2009, p. 56)

afirma que

A auto-organização para o MST implica em que os sujeitos tenham tempo e espaço autônomos para encontrar-se, discutir suas próprias questões, tomar suas decisões. Desse modo, a auto-organização é destacada como conteúdo pedagógico, para desenvolver a consciência organizativa das crianças. Em relação ao processo de criação e funcionamento dos coletivos é necessário que as crianças tenham um espaço de liberdade e iniciativas suficientes para organizar a vida nestes coletivos, sob orientação dos Educadores e Educadoras.

No momento do café as funções são divididas entre as crianças e educadoras e educadores. A primeira delas é lavar a mão de todas as crianças. Como até hoje não tem água encanada no pré-assentamento, as educadoras e educadores levam um garrafão de água para esse fim. Uma das crianças fica responsável por organizar a fila e jogar a água para a lavagem das mãozinhas.

Enquanto isso outras crianças ficam responsáveis por estender o pano no chão ou em alguma mesa, pegar os alimentos no carro e trazer para o pano, servir o suco, repartir a fruta, preparar o pão e servir, recolher os restos, jogar no lixo os copos plásticos e embalagens, colocar os restos de alimentos na composteira ou no pé de alguma árvore e guardar o que sobrou no carro.

Eles nem mencionavam o café, tamanha diversão. Como já estava meio tarde, sugerimos de fazer o café, e todos acudimos a ele. Os pequeninos, entre 3 e 4 anos, ficaram encarregados de pegar as coisas no carro, e eu com outras crianças colocamos panos no gramadinho embaixo da árvore. Comemos bem gostoso, todos juntos, juntando as cascas de banana. A hora do lanche foi um momento muito singular, onde as crianças juntas trouxeram as coisas do carro e montaram o espaço. Depois de lavar as mãos, comeram banana e pão com requeijão, preparado pela Vanessa e pelas meninas maiores. O respeito e cuidado que as crianças têm entre elas, mesmo apesar das brigas e desentendimentos, é algo que vem chamando a minha atenção, eles se protegem e se cuidam no grupo de maneira muito significativa, principalmente em se tratando das maiores para com as menores. Depois do lanche, Bruna recolheu as cascas de banana e junto com Rosa colocou-as no pé de uma das árvores. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 15/11/2014)

A partir dessas pequenas funções as crianças se dividem sempre nas tarefas para que elas sejam cumpridas. Diferente dos outros momentos da Ciranda, o café parece ser um dos poucos momentos que acontece de forma quase sempre organizada. Digo quase sempre pois há vezes em que as crianças não concluem as funções que elas escolheram ou foram designadas e acaba sobrando para as educadoras e educadores realizarem. Contudo, é um momento bem interessante de auto-organização das crianças para realizar uma atividade que para elas é vista como fundamental no decorrer das manhãs da Ciranda Infantil.

Entendo que esses pequenos atos de auto-organização são tarefas simples que as crianças realizam, mas que, idealmente, antecipam a utopia no presente, como vivência já experimentada de

uma gestão coletiva das tarefas. A auto-organização das crianças é uma prática que vai se organizando a partir das condições das próprias crianças e da realidade que está inserida a prática educativa.

A forma que vai assumir a auto-organização dos educandos/das educandas, depende muito de que tipo de prática de educação se trate, dos objetivos principais que ela tenha, da idade e das experiências anteriores dos/das estudantes, do preparo dos educadores/das educadoras, das condições objetivas de tempo e de espaço que se tenha. Não se poderia pensar, por exemplo, na autogestão pedagógica como forma de organizar as nossas escolas de 1ª a 4ª série nos assentamentos; mas talvez até se possa pensar algo semelhante para as de 5ª a 8ª, desde que na fase anterior se exercitem as práticas de auto-organização mais simples. O fundamental é que em cada realidade se reflita sobre isto e se encontre a forma mais adequada de garantir este espaço próprio para os/as estudantes. (MST, 2004, p. 21-22)

Foi a partir do café que alguns temas de atividades também surgiram como, por exemplo, a questão da compostagem. Os restos de alimentos eram descartados em qualquer lugar ou iam para a sacola de lixo para se jogar fora. Nas conversas com as crianças e partir da temática que estava sendo trabalhada se iniciou a prática da compostagem. Como veremos<sup>61</sup> as crianças com as educadoras e educadores abriram um buraco no chão perto do barracão onde despejavam o resto dos alimentos e cobriam com um pouco de terra ou mato seco. Hoje as cascas de banana, pedaços de pão, resto das comidas, são colocados no pé de alguma árvore e cobertos com mato seco, cumprindo a mesma função da compostagem.

Após o café, passa-se para o momento da *atividade*. O nome foi se consolidando, pois no decorrer dos dias de Ciranda as crianças sempre perguntavam às educadoras e aos educadores qual *atividade* iria fazer naquele dia.

É a etapa principal e mais duradoura da Ciranda. É nesse momento que realizamos as atividades relacionadas ao **tema geral** presente no planejamento. (...) É a hora de desenhar, pintar, modelar massinha e argila, brincar de teatro, caminhar pelo assentamento, viajar para outros lugares sem sair de cima da lona. Hora de permitir que as crianças usem a imaginação e se expressem em grupo ou individualmente. (Universidade Popular, no prelo, p. 62) (grifo no original)

As atividades que acontecem são previamente planejadas pelas educadoras e educadores. Semanalmente o coletivo de educadores e educadoras infantis se reúne para discutir diversos assuntos relacionados à prática da Ciranda Infantil, mas principalmente para avaliar coletivamente a atividade que aconteceu no sábado passado e, partir daí, planejar a atividade do próximo sábado. Assim como Joseane Bufalo (1999) entendo que

O planejamento na educação e aqui, em específico, na educação infantil de crianças de 0 a 6

---

61 A atividade da compostagem será trabalhada com mais detalhes ainda neste capítulo.

anos, é um dos pilares do trabalho pedagógico, para que se pense previamente o que e como será o trabalho da educadora/professora junto à criança. (p. 120)

Os planejamentos das atividades, assim como a realização das mesmas, são feitos coletivamente. Durante esses 8 anos de existência do coletivo Universidade Popular, já fizeram parte da Ciranda Infantil quase 40 educadoras e educadores infantis. A cada semestre (unidade de tempo da universidade) variava entre 4 à 15 o número de educadoras e educadores que se revezavam para as atividades com as crianças. Isso sempre garantiu a rotatividade das educadoras e educadores que, para o coletivo do UP, era uma necessidade e um princípio.

As atividades eram planejadas com a presença de todos os integrantes do grupo de educadoras e educadoras da Ciranda. Já a realização era feita por, no mínimo, duas, com um ideal de quatro pessoas, tanto pelo número de crianças por educadora e educador quanto pela necessidade de fazer rodízio para o trabalho aos sábados.

Entendo que esse caráter coletivo caracteriza uma prática educativa que se estende para além da relação entre educador e criança, e busca superar a relação solitária de uma professora ou professor que pensa, planeja, executa e avalia suas atividades. Ao mesmo tempo, para as crianças, é a possibilidade de criar relações com diferentes adultos, aprendendo a lidar de maneiras distintas com cada educadora e educador e entender as relações educativas do espaço da Ciranda, independente de quem eram as educadoras ou as crianças.

O caráter coletivo é também a prática do princípio da autogestão. Assim como entendemos que a autogestão é um princípio pedagógico do próprio MST e a estimulamos na prática educativa com as crianças, o coletivo de educadoras e educadores do UP tenta também praticar a autogestão na sua organização interna. Cláudio Nascimento (2004) considera a autogestão como gestão coletiva na qual o controle e as decisões na esfera da produção estão nas mãos do coletivo de trabalhadores. No entanto, ela não se limita à unidade produtiva, podendo abranger todas as esferas da sociedade.

Compreendo a autogestão como

processo organizativo cotidiano que se constrói nas múltiplas negociações (verbais ou tácitas) de interesses, em que concordância e discordância/cooperação e confrontação estão presentes o tempo todo enquanto conflitos a serem resolvidos pelo grupo. (...) os conflitos são parte inerente do processo autogestionário uma vez que sua existência indica a presença do debate público permanente entre os membros e, portanto, a possibilidade concreta de fazer política. (RAIETPARVAR et al., 2011, p. 66)

Para além disso entendo a autogestão como projeto de sociedade na acepção de Marx (2003) como sociedade de trabalhadores livremente associados. Ideia também recuperada por István Mészáros

(2008) como *alternativa concreta* à lógica do capital. Como processo organizativo, de luta e pedagógico, entendo como João Bernardo (2005) que a autogestão é um processo, e que ela deve ser construída cotidianamente, iniciando uma tendência na qual “a autogestão da sociedade prepara-se na autogestão das lutas” (BERNARDO, 2005).

Dessa maneira, pensar a autogestão organizativa de um coletivo, assim como da prática educativa com as crianças, é criar possibilidades para experienciar novos tipos de relações entre os membros do coletivo, ou entre as crianças e entre as crianças e as educadoras e educadores. A prática da autogestão é uma prática educativa para esse novo projeto de sociedade. Para além das ações estritamente ditas educativas, a prática da auto-organização, da gestão coletiva, da discussão, do debate, da democracia direta vai criando possibilidades de almejar um novo mundo.

É o coletivo de educadoras e educadores que se compromete com a educação das crianças, como método e movimento de educar sem perder de vista a criança, sua realidade, a prática social e educativa, o contexto e os fins previstos. Os variados pontos de vista, os diversos olhares sobre as crianças, sobre as atividades realizadas se somam para potencializar uma prática educativa não alienada, mas consubstanciada pelos elementos que a compõem.

Nesse planejamento coletivo das atividades levamos em conta um tema geral que a compõe. O tema da atividade surge a partir das crianças. Os educadores e educadoras ficam atentos o tempo todo, pois é na brincadeira, na roda, nas brigas, nas conversas, nos segredos que as crianças contam aos *cirandeiros* e *cirandieras* que as ideias para atividades aparecem. São geralmente temas que ficam em maior evidência na conversa das crianças, ou algum problema que elas estão enfrentando, questões que trazem para a Ciranda, ou alguma temática que o pré-assentamento ou o MST tem trabalhado. O trabalho das educadoras e educadores é ouvir, ver, perceber, esses temas, questões e transformar isso em atividades com as crianças para que elas possam pensar e refletir sobre o que elas mesmas estão tentando dizer e entender.

Desses temas que surgem as questões geradoras, que são perguntas, angústias e questões que não têm respostas simples, e que deverão ser respondidas ao longo das atividades. O semestre todo de atividades sai desses temas e questões, que vêm dessa observação atenta desses pedidos e desejos, das próprias crianças. Esse é o nosso tema geral ou tema gerador. (UNIVERSIDADE POPULAR, no prelo, p. 57)

O que estou chamando de atividades não se confunde com aulas. A Ciranda Infantil não tem como objetivo a alfabetização das crianças, assim como não pretende transformar os temas que surgem em aulas educativas. As atividades da Ciranda Infantil são momentos de encontro das crianças nos quais estas colocam em movimento as práticas culturais partilhadas no cotidiano do pré-assentamento,

como produção das culturas infantis, e que a partir de temas específicos podem ir problematizando a sua realidade através das brincadeiras, das artes, do teatro, das conversas, dos gritos, das mobilizações e das muitas maneiras de manifestações infantis, nas suas mais diversas linguagens.

As educadoras e educadores infantis do coletivo Universidade Popular são estudantes de vários cursos de graduação – sociologia, economia, música, dança, artes plásticas, pedagogia, engenharia de computação, biologia, psicologia, história, antropologia, geografia, filosofia, etc. – que, a partir das suas experiências de vida e das diversas formações acadêmicas, trouxeram contribuições para a educação com as crianças.

No entanto, como mostrei, a base de formação em educação das educadoras e educadores infantis do UP que realizam as atividades da Ciranda Infantil é, principalmente, a Educação Popular. A partir desse referencial que molda o seu olhar e o modo de se posicionar no mundo, os educadoras e educadores populares enxergam as crianças como sujeitos atuantes na sua realidade, que pensam e falam de seu mundo a partir da sua condição infantil, do seu ponto de vista, da racionalidade de que são capazes.

Os adultos, naturalmente, são rápidos para descartar ideias, conhecimentos e contribuições da cultura das crianças o tempo todo. Normalmente não fazemos isso de uma forma cruel (...); relaciona-se com o fato de encarmos os pontos de vista das crianças como naturalmente ingênuas e nossas próprias opiniões verdadeiras. Obter aceitação e ser aceito nos mundos infantis requer que os etnógrafos superem essa tendência (CORSARO, 2011, p. 65)

Corsaro fala, principalmente, da superação da atitude investigativa dos etnógrafos adultos em relação ao mundo infantil e às crianças que, normalmente, descartam as contribuições, ideias e conhecimentos delas. Partindo dessa ideia, entendo que as educadoras e educadores infantis também devem permanentemente estar atentos na tentativa de superar essa “normalidade”.

Dessa maneira, é das situações de vida concretas das crianças e de suas experiências que parte, como pressupostos, a análise das relações sociais como temas das atividades. A Educação Popular é entendida como essa pedagogia das relações concretas, desse saber do mundo vivido pelas crianças, dessa experiência marcada no corpo e na alma.

Partir da realidade próxima é um jeito ou um método pedagógico para chegar ao conhecimento da realidade mais ampla, o que por sua vez deverá se reverter na capacidade de análise e intervenção nas situações problemas que vão aparecendo na realidade que foi o ponto de partida do processo de conhecimento (MST, 2004, p.14)

As atividades geralmente seguem um planejamento semestral que o coletivo realiza, a partir de

um *tema gerador* que dá base para pensarmos cada atividade específica. O conceito de tema gerador trabalhado por Paulo Freire (1987) vincula-se à realidade imediata dos educandos, no nosso caso das crianças, para que o processo de conhecimento não seja estranho ou apartado da vivência das crianças.

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. (FREIRE, 1987, p. 86)

Contudo, o tema não deve se esgotar na mesma realidade a partir do qual ele parte. Ele deve tentar abarcar a totalidade na qual se insere, explicitando que a realidade é maior que aquele tema trabalhado e que não se encerra como problemas locais.

Ao trabalhar com as crianças, é interessante perceber como elas exercitam a sua capacidade de “ler o mundo” como coloca Freire (1988) quando diz, em relação à alfabetização de adultos, que o ponto de partida é a leitura do mundo, que todas e todos conseguimos fazer mesmo não sabendo ler as letras, ler as palavras.

Na Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira não trabalhamos com alfabetização. As atividades são realizadas como contação de histórias, brincadeiras de faz de conta, atividades artísticas, de música, teatro, dança, pintura, que partem de um tema surgido a partir das crianças. Mesmo não trabalhando com alfabetização, a ideia da *leitura do mundo* parece fazer sentido uma vez que reflete essa realidade que as crianças vivenciam, seus problemas cotidianos, as relações que estabelecem com o pré-assentamento, na escola, na família, com amigos e amigas, etc.

Leitura do mundo que as crianças explicitam, transformam em brincadeiras, em discurso, em perguntas, em expressões corporais que quando trazidas como tema da atividade cria a possibilidade de complexificar e trazer novos significados, novos caminhos para o pensamento, estabelecendo nexos mais complexos dos acontecimentos da vida.

Quando as crianças contam a história do pré-assentamento, elas traçam relações complexas de entendimento do mundo a partir das necessidades das famílias de terem uma casa, da terra improdutiva ou de monocultivo, da luta e resistência das famílias, da posição dos atores envolvidos no processo. A experiência de vida pela qual elas passam reflete também uma experiência de classe que torna as crianças capazes de compreender a sua posição no mundo e de se manifestarem a partir dela.

Nesse sentido, as temáticas que surgiram para serem trabalhadas com as crianças são expressões das suas experiências infantis naquele contexto de um pré-assentamento, da luta pela terra, da resistência e vitória das famílias pela área ocupada. A Ciranda Infantil se apresenta como esse espaço educativo que une vida e educação, que entende o processo de conhecimento do mundo como parte da

vida.

São exemplos de temas que já passaram pela Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira: identidade sem terrinha, identidade com a terra, mitos de criação, ciclos de vida, pensando sobre o espaço da ciranda, a construção do espaço físico da ciranda, etc. Temáticas que fazem parte do cotidiano daquelas crianças e que surgem fora do espaço da Ciranda e vão para além dele.

Pensar as atividades a partir dos temas geradores viabiliza a relação entre a educação com as práticas culturais cotidianas das crianças, o que diferencia a Ciranda da escola com seus conteúdos prontos. Da mesma forma, os temas geradores conseguem vincular as percepções imediatas das crianças com processos sociais mais amplos, permitindo explorar campos diversos do conhecimento para os fins de um tema específico.

Esse movimento de prática-reflexão-prática (FREIRE, 1997), que estou caracterizando a partir dos temas geradores, possibilita que os próprios temas possam ser modificados a partir da relação com as crianças no cotidiano da Ciranda Infantil. Bufalo (1999) ressalta a importância do planejamento e do papel do adulto como educador, quando afirma a possibilidade desse planejamento que permita a sua modificação.

Essa ideia tende a ressaltar a importância do papel do adulto na creche, que ganha assim mais significado pois, a partir da iniciativa da criança, como ressaltava Catarsi, que introduz o inesperado e o não planejado, é necessário que o adulto seja capaz de interpretar e reorganizar as condições do momento sem, no entanto, esquecer-se dos objetivos propostos. Nessa perspectiva, o adulto pode ser considerado também um aprendiz na medida em que, ao observar, conhece a criança e responde (ou ao menos tenta) às necessidades e ao inesperado. (BUFALO, 1999, p. 121)

Nesse sentido, o tema proposto é o pano de fundo da atividade na qual o planejamento deve servir como fio condutor daquele momento, com o intuito de, com as crianças, ir traçando uma discussão que faça sentido para elas. A relação entre o que se planeja, o imprevisto e o improvisado é sempre muito dinâmico, como diz Bufalo (1999)

Entendo que a prática educativa deve ser previamente organizada e sistematizada, para evitar o improvisado, mas permitir o imprevisto, possibilitando que os pequenos se tornem crianças e vivam a infância. As educadoras portanto devem ser profissionais e não consideradas como uma segunda mãe ou um parente. Elas devem organizar o tempo e o espaço criando ambientes educacionais diferentes da casa, da escola (...) (Idem, p. 120)

Algumas vezes as atividades mudam no decorrer da Ciranda Infantil, pois pode acontecer que na *roda* as crianças comecem uma conversa de interesse geral delas e que isso vire o tema do momento da atividade, na qual as educadoras e educadores tentam inserir o assunto que surgiu no momento da

atividade como um dos temas que as crianças precisam refletir, incluindo o imprevisto no que já estava planejado.

Outras vezes, a presença de um cachorro na Ciranda virou tema de discussão entre as crianças. Como também quando um formigueiro inteiro resolveu migrar de um lugar para o outro e as crianças começaram a contar histórias sobre as formigas, brincando com elas, contando o que comiam, como viviam. Uma vez um assentado emprestou um jumento para que as crianças pudessem passear, formando uma grande fila para subir no animal. São exemplos de momentos em que o inesperado virou brincadeira e divertimento na Ciranda Infantil. Inesperado que é o cotidiano do pré-assentamento e que as educadoras e educadores tanto valorizam nessa interação com os momentos educativos.

As crianças também ajudam a organizar o momento da atividade, organizando o espaço onde vai acontecer, buscando materiais no carro, dividindo os materiais, recolhendo tudo ao final. As crianças maiores sempre se dispõem a ajudar as pequeninhas para a realização de alguma tarefa, seja de desenhar, pintar, escrever, etc.

Em diversos momentos a diferença de idade é levada em conta pelas educadoras e educadores que tentam pensar atividades específicas para cada idade. No entanto, compreende-se também que a não separação é importante para aquele coletivo de crianças, uma vez que as pequeninhas vão aprendendo com as grandes, se desafiando e tentando fazer o mesmo que elas e, ao mesmo tempo, as crianças maiores se preocupam com as pequenas, respeitam seu ritmo, ajudando-as.

Há uma troca importante entre as maiores e as pequeninhas, na qual elas se educam entre elas, compartilhando as culturas infantis, os modos de fazer, ou seja, “se trata, exatamente, do aspecto da socialização elaborado no seio dos próprios grupos infantis, ou seja: educação da criança, entre crianças e pelas crianças.” (FERNANDES, 2004, p. 219).

Uma vez que o espaço da Ciranda Infantil não é um espaço escolar, assim como as atividades realizadas não visam um fim específico para uma certa idade, as diversas atividades acabam servindo para diversos fins para cada criança em particular, como “aquisições de elementos culturais por meio da atualização da cultura infantil, sem uma transmissão sistemática e ordenada das experiências, porquanto não há interferência dos adultos.” (FERNANDES, 2004, pg. 219).

Nesse momento, observa-se as dificuldades de cada criança, como lidam com as brincadeiras, com o desenho, com a fala, a mobilidade motora, a expressão artística, teatral, musical, como demonstram carinho, respeito, solidariedade, companheirismo, como compartilham com o coletivo, etc., ou seja, aspectos significativos para aquela prática específica da Ciranda Infantil que querem construir.

O último momento da manhã de sábado é a *avaliação*, onde senta-se em roda novamente e se conversa em coletivo sobre o dia que passou. Esse é o momento de maior dificuldade para ser realizado, muitas vezes por falta de tempo e organização das educadoras e educadores, ou pelas crianças estarem cansadas, ou muito agitadas. Por essa dificuldade é que na prática os ouvidos e olhos atentos das educadoras e educadores tem que perceber durante toda a manhã de sábado as pequenas avaliações que as crianças vão fazendo no decorrer da Ciranda.

As crianças fazem avaliações a todo momento como “Ah! Essa brincadeira é chata!”, “Eu não vou fazer isso!”, “Pintar não, vamos contar histórias?”, “Por que a gente não brinca antes e depois fazemos atividades?”. Falas que as educadoras e educadores entendem como expressão das crianças de sua avaliação como sujeitos que estão construindo o espaço da Ciranda, dizendo o que querem e que não querem.

Mostramos aqui como se organiza a Ciranda Infantil no pré-assentamento Elizabeth Teixeira. O formato, os tempos, momentos e o processo educativo foram sendo constituídos na práxis educativa de construção de uma maneira de cuidar e educar as crianças Sem Terrinha daquela comunidade. Nesse processo, o coletivo Universidade Popular teve como referência a Pedagogia do Movimento Sem Terra<sup>62</sup> e os estudos em Educação Popular, mas foi a prática educativa com as crianças que instigou as perguntas e estimulou o processo de reflexão, possibilitando a modificação da própria prática conformando a maneira pela qual se organiza a Ciranda Infantil hoje.

A análise da prática educativa também nos auxilia a pensá-la como processo em permanente construção. Enquanto tentativa de criação de uma prática educativa emancipatória com as crianças, se tem experimentado relações educativas que partam do mundo da criança e que as tome como sujeitos no mundo, capazes de fazer a leitura do seu mundo, pensar e falar sobre ele. Uma prática que não separa vida e educação e considere uma como prolongamento da outra, que vai tecendo as possibilidades de conhecer o mundo brincando.

Além disso, a Ciranda Infantil é um espaço do encontro do coletivo infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira. Espaço e momento em que as crianças entre elas constroem e partilham as culturas infantis, que partem da cultura dos adultos (da família, da vida no pré-assentamento, da relação com as educadoras e educadores) e que a colocam em movimento, interpretando-a a partir dos seus interesses e necessidades.

Pudemos observar a Ciranda Infantil como espaço educativo que se organiza a partir da realidade do pré-assentamento, que toma as crianças como centro do processo educativo do qual são

---

62 Será trabalhada mais detalhadamente no terceiro capítulo desta dissertação.

protagonistas, possibilitando, dessa maneira, pensá-la como *espaços de produção de culturas infantis*. Para isso creio ser importante destacar os conceitos de culturas infantis e reprodução interpretativa, trabalhados, respectivamente por Florestan Fernandes (2004) e William Corsaro (2011).

### 2.3. Cultura(s) Infantil(s)

A análise do formato, tempo e organização da Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira nos dá base para pensar a proposta educativa apresentada como *espaços de produção de culturas infantis* a partir do coletivo infantil das crianças que ali vivem e sua relação com as educadoras e educadores infantis.

Se tomarmos então a Ciranda Infantil como *espaço de produção de culturas infantis*, creio antes termos que responder algumas perguntas já colocadas no início dessa pesquisa a fim de nos ajudar a caracterizá-la como tal. Ao olhar para essa infância concreta vivida pelas crianças do pré-assentamento Elizabeth Teixeira nos perguntamos: que infância vivem e compartilham? Como a estrutura da sociedade brasileira configura o tipo de infância que essas crianças experienciam? Quais as especificidades e singularidades dessa infância Sem Terra? De que maneira ela nos recoloca a necessidade de modificar nosso olhar para a infância?

Tentamos, até aqui, mostrar de que maneira as configurações estruturais da sociedade brasileira, atravessadas pela questão agrária, se fazem presentes na história e realidade do pré-assentamento, incidindo nas condições materiais de vida e na sociabilidade partilhadas. Como vimos, isso tem reflexos também em como as crianças vivenciam tal realidade, construindo tipos de relações entre elas a partir dessas condições antes evidenciadas e configurando a infância que vivem.

A partir da discussão já anteriormente iniciada, buscaremos caracterizar o que são *culturas infantis* e de que maneira olhamos para a realidade concreta da Ciranda Infantil a fim de relatar episódios de compartilhamento e produção das culturas infantis daquele coletivo de crianças na relação com as educadoras e educadores.

Para isso, busco fazer aqui uma breve discussão teórica sobre o conceito de cultura(s) infantil(s) que nos ajude olhar para a realidade das crianças do pré-assentamento e das atividades da Ciranda Infantil através dos relatos de atividades realizadas nesse espaço de educação infantil, tentando colocar em evidência as culturas infantis partilhadas.

### **2.3.1. *Infância, infâncias, crianças e culturas infantis***

Na introdução desta pesquisa, pontuei a maneira pela qual a realidade imediata vivida nas práticas educativas com as crianças me levou a buscar teorias que pudessem responder algumas perguntas e angústias. Esse movimento de abstração da realidade imediata ajudou-me a complexificar minha compreensão sobre as crianças e me auxiliou a repensar e modificar o olhar e a prática educativa realizada com as crianças.

As crianças se mostraram muito mais complexas que as teorias do desenvolvimento individual e psicológico as caracterizavam. Elas superavam expectativas que meus precários estudos dos estágios de desenvolvimento da criança colocavam. As crianças concretas do pré-assentamento eram diferentes daquelas “abstratas” dos livros. As próprias crianças modificaram o meu olhar de pesquisador, me fizeram repensá-las de outra maneira.

Busquei algumas leituras do campo da Sociologia da Infância para compreender as crianças a partir de um ponto de vista modificado por elas que me deu suporte para afirmar aquilo que observava: as crianças como sujeitos no mundo. Essas teorias abordavam as crianças nas suas relações sociais entre as crianças, em coletivo, com adultos e com o mundo, ou seja, criticavam o olhar somente para a criança em seu desenvolvimento individual para focalizá-las socialmente, como atores sociais produtores de cultura, culturas infantis, na relação entre seus pares e entre elas e os adultos.

Marcel Mauss (2010) em *Três observações sobre a sociologia da infância*, texto de uma conferência que deveria apresentar em julho de 1937 em um Congresso de Sociologia da Infância, defende uma análise da infância a partir da sociologia, em contrapartida às análises psicológicas feitas, principalmente, por Jean Piaget.

Nesse texto o autor critica Piaget por olhar somente, em seu método de análise, para um pequeno grupo de crianças francesas, de classe média e alta, tirando desses estudos generalizações para todas as crianças. Para Mauss importa colocar a criança no mundo, como ser social, no meio social que é a infância.

É esse substrato social, como o próprio autor afirma, que determina as crianças como elas vão ser, se organizar, se desenvolver. Reiterando seu argumento, Mauss coloca que “em suma, o senhor parte do individual, e nós do social, mas é o mesmo objeto que observamos pelos lados opostos dos binóculos”. (MAUSS, 2010, p. 239).

Essa inversão dos binóculos, do individual para o social, uma das marcas do campo da Sociologia da Infância, sugere que olhemos para os sujeitos da análise, no caso as crianças, sem individualizá-los

na tentativa de abarcar um campo maior para explicação dos fenômenos da infância. Enxergar as crianças dentro de um espectro mais amplo é o movimento através do qual a Sociologia da Infância vem tratando de configurar a sua análise no campo das ciências sociais. Como diz Lisete Arelaro:

Admitir que uma criança ao nascer já é um ser pensante, que ela já é pessoa, é posição científica radicalmente diferente do que se admitia até então. E, ainda hoje, não admitida por muitos intelectuais e gestores de sistemas de ensino. Muitos cursos de formação de professores de nível superior ainda não admitem essas novas "verdades" pedagógicas, e muito da nossa formação, da nossa cultura pedagógica e social, ainda está presa à concepção de que a função da escola é "preparar a criança para" e não admite que ela, na condição de criança, já é muitas e variadas coisas. (ARELARO, 2005, p. 30)

O campo da Sociologia da Infância se constrói a partir da crítica a esse tipo de abordagem individualizada da criança, reconhecendo a infância como grupo social e as implicações “políticas, econômicas, sociais, geográficas, históricas etc. que atingem crianças e adultos submetidos à mesma ordem de problemas” (NASCIMENTO, 2011, p. 39).

Os primeiros estudos sobre crianças as colocavam como dependentes e subordinadas em relação à família e à educação, instâncias encarregadas de socializar a criança. Os estudos contemporâneos nesse campo evidenciam a criança no presente, nas relações sociais estabelecidas com adultos e com outras crianças e tratam, “então, de estudar relações entre sujeitos contemporâneos e não mais entre seres *maduros* e em *devir*” (NASCIMENTO, 2011, p. 40, grifo no original).

A relação entre adulto e criança, vista apenas como processo de desenvolvimento e socialização das crianças, é marcada por marginalizar as crianças e por não reconhecer seus direitos e suas vozes. A lógica da proteção e da socialização é também expressão da racionalidade adultocêntrica que chamamos atenção no início desta pesquisa, que nega às crianças as experiências e vida no presente, se preocupando com o futuro adulto que podem ser.

Na apresentação do livro “*Sociologia da Infância no Brasil*”, Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco (2011) dizem que esse conceito de socialização coloca as crianças em uma posição passiva em relação à cultura, considerando-as somente como receptora. As autoras apontam, então, para a construção social da infância como novo paradigma e buscam reconstruir os conceitos de criança e de infância marcados ainda hoje por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança. Nascimento (2011, p. 41) coloca que

A nova concepção sociológica considera as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola ou creche. Como sujeitos sociais, elas são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas, ou seja, forças políticas, sociais e econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário

social, político e cultural. Nesse sentido, a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos. As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino e feminino, a um espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e a uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade; atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele.

No Brasil, Florestan Fernandes em sua pesquisa sobre o folclore na cidade de São Paulo, realizada na década de 1940, observou grupos de crianças e suas brincadeiras e percebeu que, a partir da organização social dos grupos infantis, as crianças construíam os seus espaços de sociabilidade e as culturas infantis. Esse trabalho é pioneiro no Brasil por tomar as crianças como sujeitos sociais atuantes e como produtoras de cultura, a cultura infantil.

Em *Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo*, Florestan Fernandes (2004) observa a cidade de São Paulo em processo de industrialização e urbanização, num período de mudanças sociais. Nesse contexto, o autor observou os grupos infantis e as relações estabelecidas no interior desses coletivos de crianças nas ruas de um bairro operário paulistano.

Florestan Fernandes percebeu que as manifestações folclóricas parecem ter sido suprimidas pelas rápidas transformações pelas quais passa a cidade naquela época. Os novos valores da industrialização, do progresso, do trabalho, da urbanização, vão se tornando hegemônicos, ocupando o espaço do folclore como manifestações que para o autor davam conta de balizar o ser, o agir e o pensar da sociedade. No entanto,

(...) por reduzida que seja, a influência positiva do folclore facilita o ajustamento de certos tipos de personalidade ao mundo urbano em transformação e fortalece disposições psicossociais favoráveis à renovação cultural com base na conservação de elementos essenciais à integridade da “civilização brasileira. (FERNANDES, 2004, p. 28).

Na análise de Florestan Fernandes, o folclore ajudou a disciplinar as rápidas mudanças pela qual passou a sociedade paulistana da época. Observando os efeitos das mudanças sociais sobre o folclore, o autor se atenta justamente aos círculos sociais ou setores em que ainda não haviam sido neutralizadas as influências folclóricas.

(...) o “progresso” numa sociedade determinada não se realiza uniformemente. Por isso algumas camadas da população não acompanhavam o desenvolvimento geral da “cultura”, conservando suas antigas formas de ser, pensar e agir tradicionais (o folclore definido como “saber popular”, abrangendo as “sobrevivências”), e essas camadas eram constituídas, em países civilizados, pelos “meios populares”, pelo “povo”. (FERNANDES, 2003, p. 55)

Seu olhar se fixa nas manifestações folclóricas periféricas da cidade de São Paulo, a fim de

perceber de que maneira ainda essas manifestações cumpriam seu papel dentro daquela sociedade. Nesse sentido, a pesquisa com os coletivos infantis emerge como possibilidade de entender a influência sociodinâmica do folclore, pois, ainda que os coletivos de crianças estivessem imersos num ambiente de rápida mudança social, a existência de uma organização grupal e relativamente resguardada dos grupos infantis, as chamadas *trocinhas*, contribuía para continuidade e preservação da herança cultural tradicional (FERNANDES, 2004, p. 30).

É a partir desse lugar que Florestan Fernandes analisa os processos em curso no Brasil da década de 1940. No trabalho citado o autor parece romper com as teorias europeias sobre o folclore e a infância, seguindo trajetória de Mario de Andrade, ao vincular sua pesquisa com a realidade brasileira, mais especificamente às crianças dos bairros operários de São Paulo. As *trocinhas*, nesse sentido, trazem uma cultura do passado, em certo termo conservadora, herdadas na relação com os adultos, mas a atualizam para o presente momento da sociedade.

Por isso ao olhar para os coletivos infantis, o autor observa as crianças, ou coletivos infantis, como seres participantes nesse processo de transformação e de arregimentação da cultura moderna a partir da cultura tradicional. Por meio da observação direta das *trocinhas* em suas brincadeiras em lugares públicos, ruas e praças, fora do ambiente escolar, Florestan Fernandes pôde afirmar a existência de uma cultura infantil constituída por elementos culturais, das próprias crianças, produzidos nas relações entre elas a partir dos jogos e brincadeiras.

Os elementos da cultura infantil vêm em grande parte dos elementos constituem a cultura do adulto. “São elementos da cultura adulta, incorporados à infantil por um processo de aceitação e nela mantidos com o correr do tempo” (FERNANDES, 2004, p. 215). O autor reconhece que as próprias crianças produzem cultura, as culturas infantis, uma vez que as mesmas não se limitam somente à imitação da cultura adulta.

(...) existe uma cultura infantil – uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica atual (...), cujo suporte social consiste nos grupos infantis, em que as crianças adquirem, em interação, os diversos elementos do folclore infantil. (FERNANDES, 2004, p. 215)

Aqui entendo que ele coloca a cultura infantil em movimento e as crianças como atores sociais em constante criação. O autor caracteriza as relações entre as crianças, nos grupos infantis, como uma educação informal, fora da escola. Essa relação entre as crianças se apresenta como uma socialização que não consiste em transmissão direta, mas se refere, antes, às experiências em coletivo, no “intercâmbio cotidiano”, em que vão construindo a cultura infantil, transmitida, mas também criada,

atualizada, pois “(...) se trata, exatamente, do aspecto da socialização elaborado no seio dos próprios grupos infantis, ou seja: educação da criança, entre crianças e pelas crianças.” (FERNANDES, 2004, p. 219).

Essa é uma das novidades que Florestan Fernandes coloca para a sociologia: olhar as crianças como seres ativos e parte da estrutura da sociedade. As crianças, nas suas relações entre elas, entre elas e os adultos e com o mundo, vão produzindo as culturas infantis, suas regras, modos de ser e estar no mundo, se configurando dentro dos coletivos infantis.

Como exemplo de produção dessa cultura infantil entre as crianças do pré-assentamento, trago esse pequeno relato de um momento de uma das atividades da Ciranda Infantil, em que as crianças recriam no banco de areia a kombi utilizada pelas educadoras e educadores como transporte para buscar as crianças em suas casas para participarem das atividades da Ciranda.

Em 2011 o coletivo do UP adquiriu uma kombi para realizar os transportes até o pré-assentamento. Isso facilitava tanto o transporte dos estudantes até a área, como transporte de alimentos produzidos pelas assentadas e assentados para a venda em pontos específicos (feiras e ponto de venda na Unicamp), assim como das crianças para a Ciranda Infantil. A kombi foi um marco para as crianças, que se divertiam nas viagens pelo assentamento e a batizaram de Nicolina. Em uma das atividades na área da construção da escolinha, as crianças resolveram brincar no banco de areia que ali tinha para ser usada na construção. Foi ali que entre elas foram recriando a kombi na areia, decidindo os rumos, as regras para andar nela e organizando um café com “bolo de areia” para matar a fome no meio da viagem.

Quando chegamos perto da escolinha, o Pedro, o Guilherme e o Eric notaram um monte de areia com um buraco no meio e logo enxergaram um carro! Se meteram no buraco e imaginaram dirigir. Os outros foram se interessando e querendo participar, daí precisou fazer um banco de passageiro. Mais gente chegava junto, fizeram mais bancos com as tábuas que tinham por perto da escolinha. Pegaram mais tecos de madeira para poder fazer o acelerador, o freio e a embreagem do motorista. O Guilherme foi para um canto fazer bolinhos de areia, para matarmos a fome no meio da viagem. O Brian fez uns bolinhos também. O que era carro virou kombi. A kombi ficou linda, coube todo mundo dentro dela e teve bolinho para todo mundo também! (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 09/03/2013)

Ao colocar a questão da socialização não somente na relação entre o adulto e a criança, mas, também, entre as crianças e por elas, Florestan Fernandes enxerga na criança esse ser ativo no mundo e considera que a socialização, diferente da socialização pelo adulto e ao mundo adulto, pode ser vista como “aquisições de elementos culturais por meio da atualização da cultura infantil, sem uma transmissão sistemática e ordenada das experiências, porquanto não há interferência dos adultos.”

(FERNANDES, 2004, pg. 219).

Entendo aqui a potencialidade dos coletivos infantis, como espaço de criação de uma cultura que, partindo da cultura e da vida que compartilham, se diferencia ao produzir cultura infantil, com possibilidades de ruptura das lógicas adultocêntricas e dominantes de socialização.

Nessa mesma direção crítica à lógica de socialização das crianças pelos adultos, William Corsaro (2011), pesquisador estadunidense que vem desenvolvendo pesquisas etnográficas com crianças pequenas há mais de trinta anos, afirma que, na perspectiva sociológica, a socialização não refere-se somente à adaptação da criança à sociedade ou à internalização dos valores e formas de agir, ser e pensar da sociedade em que vive.

O autor percebe que o termo “socialização” carrega significados difíceis de se modificar por indicar sempre o caráter individual de formação e preparação da criança para o futuro. Assim, pode-se compreender a socialização como forma ideológica do adultocentrismo na educação das crianças. Na perspectiva da sociologia importa antes o reconhecimento da socialização como “atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si” (CORSARO, 2011, p. 31).

Em contraposição à ideia de socialização, Corsaro propõe a noção de *reprodução interpretativa* destacando como as crianças participam ativa e coletivamente na sociedade. O foco muda da internalização individual dos conhecimentos do mundo adulto pelas crianças e centra-se na participação das crianças na produção e reprodução cultural.

A reprodução interpretativa trabalha a ideia de que as crianças não somente internalizam o mundo adulto, mas elas também “criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações.” (Idem, p. 31).

Assim, enquanto “o termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade.” (Idem, p. 31, grifos no original), o termo *reprodução* traz a ideia de que as crianças são integrantes de uma estrutura social, e que a infância vivida por elas é afetada por essa sociedade e cultura da qual fazem parte. Entendendo que a sociedade e a cultura são construções sociais de um processo histórico de mudanças e, por isso, a ideia de reprodução é trabalhada nesse movimento da história, na qual também as crianças são sujeito e contribuem para a produção e mudanças culturais.

Para Marx

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. (MARX, 1977, p. 203)

Entendo, assim como Walter Benjamin (1984), que as crianças, ao nascerem em uma certa sociedade que as antecede, são seres históricos, pertencentes a uma classe social, parte de uma cultura, onde “o mundo infantil é marcado pela história, é constituído pelas relações que estabelece com as gerações precedentes.” (FLORES, 2005, p. 236). Dessa maneira, destaco que não só o homem faz a história nas condições dadas, mas também a mulher, o jovem, o velho e a criança (FARIA, 2006, p. 285).

Nesse sentido, a criança se insere no mundo a partir das suas determinações de classe, gênero, etnia, etc. e, para Corsaro (2011), na relação das crianças com os adultos elas iniciam a sua participação na sociedade e na cultura na qual está inserida. A partir dessa relação com a cultura, por um processo de participação crescente nas práticas culturais cotidianas, as crianças vão ampliando a sua participação e experiência no mundo.

Quando as crianças iniciam relações e atividades coletivas fora da família, elas começam a produzir *culturas de pares*, entendida como a apropriação criativa das crianças que “transformam as informações do mundo adulto a fim de responder as preocupações de seu mundo” (CORSARO, 2011, p. 53). A cultura de pares é a cultura produzida na relação entre as crianças fora do âmbito familiar em que a “produção coletiva de uma séria de culturas de pares tornam-se tão importantes como as interações com adultos” (*ibidem*, p. 151).

Corsaro refere-se a *pares* como o grupo de crianças que passa um tempo juntas todos os dias, focalizando as culturas que “são produzidas e compartilhadas principalmente por meio de interação presencial.” (*ibidem*, p. 127). Dessa maneira, o autor define a cultura de pares como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem ou compartilham em interação com as demais (CORSARO, 2011, p. 128).

A tradução por *cultura de pares* do termo *peer culture*, utilizado por Corsaro no texto original em inglês, pode levar a crer que a produção de cultura pelas crianças se dá somente entre elas, entre os pares, quando iguais. No entanto, entendo que o autor coloca ênfase na relação das crianças entre elas produzindo cultura, embora não exclua o papel dos adultos nas suas relações com as crianças. Nesse sentido, a cultura de pares não é uma cultura separada da dos adultos, ela é parte de uma mesma cultura, produzida pelas crianças, homens e mulheres.

Entendo as culturas de pares como culturas infantis, como coloca Florestan Fernandes, na qual

as crianças e adultos são sujeitos produtores de cultura. A ênfase marcada por Florestan Fernandes sobre a cultura produzida pelas crianças é para colocar em evidência um grupo social que continua sendo marginalizado como sujeitos no mundo.

As culturas infantis na noção de reprodução interpretativa é de grande importância, uma vez que evidenciam as crianças nas suas ações coletivas, como produzem e compartilham valores e, nesse sentido, a maneira pela qual as crianças configuram a sua participação infantil na produção cultural da sociedade. Dessa forma, é “por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas.” (CORSARO, 2011, p. 128)

O modo pelo qual Florestan Fernandes e Willian Corsaro observam as crianças contribui para pensar as crianças Sem Terrinha e as práticas educativas na Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira. As crianças, na relação com educadoras e educadores e entre elas, no coletivo infantil, criam suas regras e compartilham como entendem, interpretam e reinterpretem o mundo, produzindo culturas infantis, no plural.

Florestan Fernandes fala da cultura infantil, no singular, como uma cultura que as crianças partilham. Contudo, em seu estudo não esqueceu de observar as condições sociais e econômicas mais gerais que configuram a maneira pela qual as crianças e os grupos infantis puderam se organizar e se inserirem naquela sociedade paulistana em mudança.

Corsaro, por sua vez, coloca que as crianças estão restritas pela estrutura social, pela sociedade e pela cultura em que estão inseridas. Entendo que, dessa maneira, quando falamos da produção de cultura infantil vinculada a um coletivo de crianças, não podemos esquecer esses fatores que determinam as condições materiais de existência em que as crianças vivem e que configuram suas experiências de infância.

Podemos, então, falar em culturas infantis e infâncias, no plural, pois a maneira pela qual cada grupo de crianças vive a sua infância é configurada por uma série de fatores que diferencia a experiência infantil para aquelas crianças. Assim como as culturas infantis por elas partilhadas carregarão, ao mesmo tempo, as determinações estruturais que configuram esse modo de viver a infância e as especificidades de cada local onde se vive.

Diante das condições que configuram as especificidades de vivência de infâncias, pensar a infância Sem Terrinha é vincular a experiência das crianças nas suas relações cotidianas, com as culturas compartilhadas localmente nos assentamentos, com o contexto mais geral e histórico da questão agrária brasileira e da história do Movimento Sem Terra. Essa é especificidade da infância Sem

Terrinha que, dentre os diversos assentamentos, também se diferenciam a partir das culturas regionais, locais e das trajetórias vividas pelas famílias e crianças dentro do Movimento Sem Terra.

Por isso, não podemos esquecer que as práticas das Cirandas Infantis também se inserem nesse arranjo de determinações, e que surgem como síntese dos contextos locais, da questão agrária brasileira e da experiência política e educacional do MST na luta pela reforma agrária com vias à emancipação dos sujeitos e um novo projeto de sociedade.

Considero as crianças como parte da sociedade e, assim, observo a maneira que elas influenciam e sofrem influência dos fatores estruturais da sociedade que estão inseridas (Qvortrup, 2010; 2011), e como, a partir disso, produzem culturas infantis nas diversas relações que estabelecem com o mundo.

#### **2.4. Ciranda Infantil do Pré-assentamento Elizabeth Teixeira como espaços de produção de Culturas Infantis**

Com o objetivo de compreender a Ciranda Infantil como espaço de produção de culturas infantis, trago alguns relatos de atividades da prática educativa com as crianças do pré-assentamento e busco colocar em movimento, a partir das contribuições de Florestan Fernandes e Willian Corsaro, os conceitos de culturas infantis e reprodução interpretativa.

Os relatos foram agrupados em dois grandes temas: mitos de criação e identidade com a terra. Esses dois temas surgiram a partir de situações que as crianças e a comunidade enfrentaram no seu cotidiano e que, por vezes, se explicitavam nas falas e atitudes das Sem Terrinha na Ciranda Infantil. Diante disso, o coletivo de educadoras e educadores se propuseram a lidar com as duas temáticas a fim de problematizá-las junto às crianças, tomando-as como temas geradores de um conjunto de atividades da Ciranda Infantil.

A escolha dessas temáticas para esta pesquisa passa pela apresentação de alguns eventos importantes que aconteceram na prática educativa da Ciranda, nos quais evidenciou-se a identidade e produção de conhecimentos conjuntos (CORSARO, 2005) nas relações entre as crianças e as educadoras e educadores. Além disso, entendo que esses momentos demonstram a aceitação ou resistência das crianças em relação aos adultos, colocam em movimento as práticas culturais e possibilitam um espaço de produção de culturas infantis.

Alguns relatos apresentam atividades planejadas pelas educadoras e educadores que possibilitaram às crianças, ao trazer outras explicações para os fenômenos do mundo, questionar a

naturalidade e as verdades que as crianças tratavam os assuntos referentes às religiões existentes na comunidade.

Ao mesmo tempo, os relatos ligados à segunda temática, identidade com a terra, colocam em xeque a atuação das educadoras e educadores, uma vez que, ao se proporem a construir coletivamente a horta das crianças, estes foram surpreendidos com uma horta feita por elas próprias sem a presença das educadoras e educadores. As atividades propostas conseguiram estimular as crianças a se organizarem, compartilharem seus saberes, realizando sozinhas a horta delas.

Vejo, assim, a maneira pela qual a Ciranda Infantil coloca em movimento as culturas infantis produzidas e partilhadas pelas crianças pertencentes àquele pré-assentamento. A existência de um espaço educativo e de encontro das crianças no qual são questionadas e estimuladas a refletir sobre elas mesmas, sobre seu mundo e suas convicções, possibilita uma quebra na relação hierárquica entre adultos e crianças, onde as crianças não os veem somente como objetos externos ao seu mundo (BASTIDE, 2004, p. 195), assim como os adultos vão modificando a sua lógica adultocêntrica, tornando-se cada vez mais “criançocêntricos”.

### **2.4.1. Mitos de Criação**

Existe, no pré-assentamento famílias católicas e evangélicas, assim como outras que não seguem religião alguma. O processo de luta pela terra abarca uma diversidade de sujeitos que carregam suas trajetórias, valores e crenças para dentro das áreas de assentamento, e que se veem tendo que conviver com as diferenças. Entendo que esse processo de mobilização, ocupação e resistência na terra agrega sujeitos a partir das suas necessidades materiais imediatas – ter uma casa, um trabalho, uma terra para plantar, comer, vender e viver -, como processo de construção de classe, posicionados no mundo a partir de uma perspectiva política de transformação social.

Esse processo é atravessado por diversos anseios, necessidades e vontades que podem e se contradizem durante todo o percurso das mobilizações de luta dos movimentos sociais. No caso do MST, ao mesmo tempo em que hoje tem como um dos objetivos a formação política da base com vistas a uma sociedade socialista, na sua origem, a mobilização política se conjugava aos anseios materiais imediatos do acesso à terra.

Os anseios e necessidades daqueles expulsos da terra, dos sem-terra, foram se traduzindo em palavras de ordem como “Reforma Agrária, na lei ou na marra”, “Terra pra quem trabalha nela”, “Reforma Agrária, uma luta de todos”, “Reforma Agrária, por um Brasil sem latifúndios” ou “Ocupar,

resistir, produzir” que demonstram anseios políticos de mudança nas relações de propriedade cristalizadas nos latifúndios que caracterizam o processo histórico de constituição da propriedade rural e da economia brasileira. Somado a isso, o MST também tem, na sua origem organizações católicas ligadas à parte da igreja católica mais progressista, como as Comunidades Eclesiais de Base (CEB) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Vemos que o próprio MST se constitui a partir de atores e anseios aparentemente contraditórios, como, por exemplo, os princípios socialistas e a religião, mas que o constitui como um amálgama de experiências, trazendo até hoje valores e formas organizativas das organizações católicas, mas que foram sendo ressignificadas, de forma crítica, a partir da experiência política da classe trabalhadora, a partir da qual o MST se constitui e se fortalece.

As pessoas que se mobilizam para as ocupações de terra também carregam essas contradições, os valores religiosos, ideais políticos, que idealmente parecem se contradizer, mas que a realidade os mobiliza conjuntamente para a ação política de ocupação de terra ou ação necessária para a sobrevivência.

Nos processos de ocupação e assentamento das famílias é comum que essas contradições em algum momento se explicitem, de forma a trazer novos elementos para a organização interna das áreas. É comum encontrar assentamentos com uma igreja católica ou com um templo evangélico ao lado do barracão de reuniões e assembleias, quando não é o próprio barracão que é utilizado para diferentes manifestações religiosas, com um calendário para as missas e dias de culto.

Essa é também um pouco da história do pré-assentamento Elizabeth Teixeira. No processo de ocupação houve a participação da igreja católica na figura de uma freira. No despejo as famílias foram acolhidas em estabelecimentos da igreja católica no município de Limeira. A presença da freira nesse processo se explica em parte por essa parcela da igreja católica dita progressista que se vincula historicamente com as causas sociais, mas também pela relação do MST e de algumas pessoas da liderança e da base do pré-assentamento com a freira. Outras pessoas e famílias que hoje fazem parte do pré-assentamento seguem religiões pentecostais ou neopentecostais.

Após a ocupação e estabilização das famílias na área essas famílias foram se organizando, a partir do círculo de relações próximas que já existia antes mesmo da ocupação ou que foram se estabelecendo na dinâmica da vida dentro do pré-assentamento, pela presença nos cultos e nas relações de vizinhança. Um dos assentados é pastor em uma das igrejas evangélicas de dentro do pré-assentamento, contribuindo para ressaltar a sua figura de liderança na comunidade.

A falta de uma organicidade do processo organizativo do MST na região somada às novas

formas de organização dos cultos e de estabelecimentos de um “trabalho de base”<sup>63</sup> a partir dessas novas/velhas igrejas (GASPAR, 2010), contribuíram para que as famílias ligadas às correntes evangélicas se organizassem no que chamaram de “Associação” e se desligarem do MST. Esse processo criou divergências internas entre os grupos no pré-assentamento que marcam até hoje os processos de discussão e decisão coletiva.

Nas atuais reuniões de legalização da área e assentamento das famílias, prevalece essa divisão, o que exige representações entre as famílias que são do MST e as que são próximas ao MST, e outras vinculadas à “Associação” da igreja evangélica ou que não estão ligadas a nenhum tipo organização.

(...) ouvimos umas músicas do celular do Thiago, do Luan Santana, uns *funks* e eletrônica da moda, e uns pagodes das antiga. Eu tentei puxar uma música do Sem Terrinha, mas o Caio brigou:

- Quem sem-terra? A gente não é do MST! (Se referindo a ele e ao Thiago)

(Relato de atividade da Ciranda Infantil, 01/07/2011)

Essas divergências tiveram reflexo também nas atividades da Ciranda Infantil. A identidade Sem Terrinha sempre foi uma questão trabalhada pelo Movimento, assim como pela Ciranda Infantil naquele pré-assentamento. As crianças, ao participarem das experiências de luta e mobilizações vão se identificando com as simbologias do Movimento, como as bandeiras, gritos de ordem, músicas e formas de mobilização. Aprenderam também, durante todo esse tempo, os gritos de ordem das crianças do MST, as músicas dos CDs infantis produzidos pelo Movimento, assim como participaram de diversos Encontros dos Sem Terrinha, regionais ou estaduais.

Essas relações internas conflitantes do pré-assentamento também vão configurando as contradições na formação de identidade entre as crianças que se expressam no momento de afirmação da identidade Sem Terrinha como vimos na passagem relatada acima.

Outras vezes, a presença do conflito se expressa de forma sensível nas crianças, em alguns atos cotidianos que se apresentam como mecânicos mas que demonstram a vivência das crianças em meio a essa realidade que vai se compondo no pré-assentamento.

No meio disso tudo teve um momento em que ela espirrou e eu disse “saúde” e ela respondeu, “obrigado, ah, não é mais obrigado agora, é amém”. Falei que ainda podia ser obrigado, mas não sabia o que dizer de fato. (...) Não sei como foram as outras Cirandas, mas ela não participou muito dessa. Ficou ajudando a mãe e parece que as “mulheres da igreja” estavam visitando o barraco dela. Uma hora ela foi chamar o Ronaldo [irmão] para ver essas mulheres.

---

63 Para uma discussão mais aprofundada da relação entre a crise do trabalho de base pelos partidos de esquerda e a ascensão das igrejas pentecostais e neopentecostais nos bairros periféricos assim como nos movimentos sociais, ler a tese de doutorado de Marco Aurélio Fernandes Gaspar, realizada no Instituto de Psicologia da USP, “A falta que faz a mística - Elementos para a retomada do trabalho de base nos movimentos populares” (2010).

(Relato de atividade da Ciranda Infantil, 11/09/2010)

Durante algum tempo as crianças expressaram ativamente a presença da religião na vida delas durante as atividades da Ciranda. Foi em meados do ano de 2010 que essas questões começaram a aparecer com mais frequência. Em uma atividade, no momento do *café* aconteceu essa conversa

Fomos comer e as comidas estavam deliciosas. No fim desse momento "lanche", rolou uma conversa com a Roberta e a Tereza que me deixou pensativa. Elas começaram a falar de Deus e reproduziram um discurso de salvação muito cabuloso. A Miri trouxe vários questionamentos tentando desconstruir as ideias prontas que elas traziam, mas elas tinham resposta pra tudo, até que no fim eu senti que elas ficaram em dúvida em relação a alguns argumentos. O papo foi mais ou menos assim, eu lembro só de um trecho:

- Porque quando a gente for pro céu não vamos precisar de mais nada - Roberta
- Mas e lá vocês vão comer o que? – Miri
- A gente não vai precisar comer porque não vamos sentir vontade - Roberta
- A gente vai se alimentar da palavra de Deus – Tereza
- E a palavra de Deus enche a barriga? Porque hoje eu só fiquei satisfeita depois que eu comi um monte de bolo de chocolate. – Miri
- Ah é verdade! Eu comi um monte também – Roberta (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 03/07/2010)

Esse diálogo foi relatado ao coletivo de educadores e educadoras infantis na sua reunião semanal logo após a atividade daquele sábado. Isso fez com que as educadoras e educadores ficassem atentos para outras manifestações como essa nas atividades, o que logo aconteceu em um momento de brincadeiras entre as crianças

Houve um momento que o Ronaldo pediu para brincarmos de polícia e ladrão e o Júlio logo disse que não gostava dessa brincadeira, pois ela “não é de Deus”. Questionei e ele não soube muito argumentar, falou algo sobre os gestos da brincadeira, nada mais. Falei que não tinha nenhuma relação com religião e que era uma brincadeira que trazia aspectos da nossa sociedade (a polícia e o ladrão). Logo depois disso, ele topou brincar de polícia e ladrão, mas acabou não acontecendo a brincadeira. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 07/08/2010)

As crianças traziam para a Ciranda Infantil essa cultura que compartilhavam com as famílias e com os adultos e davam outros significados a partir das experiências e relações com as outras crianças.

De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares. (CORSARO, 2011, p. 36)

Interessa pontuar que durante algum tempo nas atividades da Ciranda Infantil, chamar algumas crianças de Sem Terrinha, cantar o hino ou músicas dos Sem Terrinha ou fazer referência à bandeira do

MST eram coisas “ligadas ao diabo” para algumas crianças. Ainda assim, as mesmas crianças continuaram a participar da Ciranda. Como veremos, no decorrer das atividades e do contexto geral do assentamento, as crianças voltaram a cantar o hino e se identificarem como Sem Terrinha.

Após essas manifestações mais expressivas, as educadoras e educadores do UP discutiram em reunião sobre os acontecidos e perceberam que era um tema frequente entre as crianças. Somado ao contexto específico de organização das famílias em relação ao MST ou às igrejas evangélicas, o tema, que aparecia também nas falas das crianças, foi analisado como um possível tema gerador a ser trabalhado nas atividades da Ciranda Infantil.

Assim, ao final do processo de planejamento das atividades, o coletivo de educadoras e educadores chegou à conclusão de tratar o tema gerador como “mitos de criação”. A ideia era problematizar *a verdade* que a religião trazia como única, como um Deus único e uma história única para as explicações do mundo. O planejamento se materializou em atividades de contação de histórias nas quais, por vezes, as crianças representaram personagens de história com a possibilidade de brincar de faz-de-conta, vivenciando as histórias contadas.

O tema foi tratado a partir de diversos mitos, contos e histórias de comunidades originárias sul-americanas, de países africanos, da mitologia grega, entre outros, com o objetivo de apresentar para as crianças outros pontos de vista, a fim de mostrar a possibilidade de coexistência de diversas visões sobre a criação das coisas e do mundo, contra os perigos de uma única história<sup>64</sup>, contra a história dos vencedores que trata de apagar a história a partir do ponto de vista dos vencidos.

A história única que encobre a luta de classes e apresenta a história da burguesia como a única história e caminho possível de se construir o mundo; que coloca a cultura eurocêntrica ou estadunidense como a cultura superior e a partir da qual pode-se contar a história *dos outros*, assim como a religião, que não reconhece outras explicações para o mundo, a não ser a criação divina. Faz-se necessário recontar a história, escová-la a contrapelo (BENJAMIN, 1987), importando reconhecer o mundo como construção humana, de sujeitos que atuam no mundo e o transformam.

A seguir, trago partes de relatos das atividades desse tema gerador, com o intuito de evidenciar a maneira pela qual foram propostas a discussão e as atividades educativas dentro de um planejamento que partia da realidade imediata das crianças, do *simplesmente complexo* (KUHLMANN Jr., 2003), pois

---

64 Referência ao vídeo “Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história”, disponível em: <[http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt-br#>](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br#>). Último acesso em 27/12/2014.

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo a criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (*Ibidem*, p. 57)

### *Porque o morcego só sai de noite?*

Já na escolinha, o Sebastião apresentou a atividade das fantasias para as crianças e elas se entusiasmaram bastante. Foi dividido dois grupos que representariam os animais da terra e do ar, e embora a gente tenha ajudado um pouco a fazer as máscaras, a criançada foi bastante criativa na confecção das mesmas, até porque cada uma escolheu o animal que queria. Depois disso, o Sebastião passou a contar a história, e como todos estávamos fantasiados, todos participamos da encenação, foi muito legal. Eu fiz o papel de morcego, o Eduardo era animal da terra e a Janaína fez de pássaro, e as crianças se juntaram a seus respectivos grupos. Só a ressalva de que, quando chegou a cena em que todos os animais descobrem que o morcego mudava de grupos, as crianças começaram a me dar uns tapas e até a me enforcar na fantasia, mas não foi nada de mais... hehe. Ao final, a gente fez uma roda e o Sebastião perguntou o que tinham achado da história. Todas elas disseram que gostaram bastante da atividade (...) O Fernando falou "o morcego não sai de dia porque não pode, não enxergar". (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 28/08/2010)

No planejamento o primeiro mito a ser trabalhado foi o “mito do morcego”. A história conta a relação entre os bichos que voam (do ar) e aqueles que não voam (da terra), e quais as características de cada grupo de animais para se dividirem dessa maneira. Os dois grupos entraram em guerra e o morcego ora estava de um lado e ora do outro, pois ele reunia características dos dois grupos – podia voar, mas tinha pelos ao invés de penas, e também dentes. O objetivo do morcego era se utilizar da sua especificidade para garantir que ficaria no grupo vencedor da guerra entre os bichos. Ao final da história os animais perceberam a tramoia do morcego e começaram a persegui-lo. Ele se escondeu num lugar escuro e a partir de então só saía de noite para passear.

Nessa história as crianças puderam escolher fazer parte de cada um dos grupos de bichos. Fizeram máscaras de cartolina colorida, pintaram-nas e se fantasiaram dos diversos bichos do ar ou da terra. Com as personagens fantasiadas e caracterizadas, a história foi recomeçada e as crianças participaram interpretando junto com as educadoras e educadores.

### *Origem da mandioca*

Quase onze horas e começamos a atividade da mandioca. Primeiro retomamos a história do morcego, abrimos o mapa e perguntamos pra eles onde ficava a África. O Leandro e o outro menino que eram mais velhos participaram bastante. O Rafael fez várias perguntas, como onde era o país fora da África com maior população negra. Eles ficaram surpresos por ser o Brasil. Foi bem bacana. Então perguntamos da mandioca, se eles sabiam da onde vinha. Depois de um tempo falando outros lugares, falaram Brasil. Eles também sabiam como era o plantio da

mandioca. Daí a gente propôs a atividade. Distribuímos as cartolinas. As revistas, jornais, lápis, cola e giz. (...) Uma menina fez sozinha, o Leandro e o outro garoto fizeram juntos e os pequenos ficaram em um grupo só junto com a Joana. Demorou um pouco pra que as meninas começassem a inventar uma história. (...) elas tiveram um pouco de dificuldade para começar uma história. Pensavam bastante em como se plantava e quando eu e o Uruguaio perguntávamos sobre como seria a história, elas descreviam pra gente o plantio. Daí começamos a pensar em como estaria o dia no dia em que a primeira mandioca surgiu, se era claro ou escuro, se estava frio. E foi rolando a partir daí. E elas foram desenhando e recortando coisas da revista. Como seria noite, fizeram as estrelas, cada um à sua maneira e a Isis fez a estrela dela que parecia um sol. Lindo! Eu tentei estimular perguntando "quem foi que descobriu a primeira mandioca?". Foi legal que o Pedro falou os Sem Terra e a Lila concordou. Mas o Lucas não estava no espírito da história, ele queria desenhar um poço. Eu tentei voltar pra história, perguntei, "Um poço para ter água para regar a mandioca?" Ele disse que sim (...). De repente todos quiseram desenhar um poço igual ao dele. E desenharam. (...) Já era mais de meio dia e eu ainda resolvi contar a história que os índios contam sobre o surgimento da mandioca. (...) Quando terminei a história eles começaram a comer a mandioca crua. Não sei se faz mal, mas eles comeram e adoraram! (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 11/09/2010)

Nessa atividade a proposta era trazer alguma história com elementos que faziam parte do cotidiano das crianças no pré-assentamento. A mandioca é planta mais cultivada, praticamente todas as famílias produzem nos seus lotes. Por isso também é base da alimentação das crianças. Além disso, naquela época, as crianças adoravam comer “mandioca chips” - mandioca fatiada bem fina, frita e salgada - que um grupo de mulheres do pré-assentamento começaram a produzir de forma coletiva<sup>65</sup>.

A atividade estava planejada para que as crianças se dividissem em grupos para criarem as suas histórias do surgimento da mandioca no mundo. A história poderia ser montada em formato teatral ou utilizando meios visuais, como desenho, pintura, colagem. Cada grupo, ao final, iria contar a história que haviam criado e as educadoras e educadores contariam um conto indígena sobre a origem da mandioca. Com as várias histórias criadas e contadas, o objetivo da atividade era trabalhar a ideia de que não existe uma história verdadeira, mas que cada grupo de pessoas, ou povos podem contar as suas explicações sobre cada elemento do mundo.

Uma das crianças disse que quem descobriu a mandioca foram os Sem Terra, o que me faz crer que sua experiência com a mandioca no mundo vem da relação com o pré-assentamento, onde a maioria das famílias produzem e comem mandioca. É parte da vida delas e é como entendem o mundo, com suas experiências de infância marcada por sua pertença a classe trabalhadora.

### *Origem do Rio Amazona*

---

65 O Grupo de Mulheres “Luisa Mahin”, formado somente por assentadas do pré-assentamento Elizabeth Teixeira, participaram de uma oficina de mandioca chips com as mulheres da AMA – Associação de Mulheres Agroecológicas, do Assentamento Horto Vergel de Mogi Mirim. Tal oficina aconteceu por intermédio da relação dos dois grupos com a Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP) da Unicamp, programa de extensão da Unicamp que trabalha com grupos autogestionários e/ou cooperativas populares. Mais informações em <http://www.itcp.unicamp.br/drupal/>.

(...) lá pelas 10h chegamos no Elizabeth Teixeira. O primeiro carro tinha ido buscar as crianças na linha do trem. Quando todas as crianças chegaram (talvez umas 15), brincamos de gato e rato, pega-pega gelinho, pega-pega de frutas e outras brincadeiras de correr. (...) Enquanto algumas crianças brincavam, outras ficaram sentadas e outras nos ajudaram a montar o barco. (...) As crianças mais novas super entraram na brincadeira enquanto que as mais velhas ficaram meio dentro meio fora (talvez por vergonha da atividade ser externa). Mostramos o mapa e falamos um pouco sobre o rio Amazonas e do nosso percurso. Fizemos muito barulho e o barco saiu! Nesse momento acenamos para os que não queriam ir no barco e ficaram no porto. Alguns nos alcançaram nadando depois. Descobrimos que precisávamos de remos, então cada um pegou um remo e começou a remar. Passamos por grandes aventuras como muitas ondas, turbulências, cavalos-marinhos gigantes, pássaros, feras, morcego, agricultores... Foi uma longa viagem...Durante a viagem tentamos lembrar de outras lendas que tínhamos ouvido (...) Então, no meio do mato, vimos uma figura brilhante...era a lua regando as plantas! Logo desembarcamos e fomos falar com ela. Ela nos contou que o Rio Amazonas nasceu das suas lágrimas por não poder ficar com seu amado, o Sol. Mas ela já não estava triste...e como superamos essa grande jornada ela nos levou para sua casa e nos ensinou a fazer chapéus de marinheiro! Vestimos nossos novos chapéus, pegamos o barco e voltamos para o Elizabeth Teixeira. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 16/10/2010)

O terceiro mito a ser trabalho surgiu das conversas das crianças sobre elementos da natureza e sobre a mina d'água de que já falamos anteriormente. Na reunião do coletivo das educadoras e educadores foi conversado sobre a importância da água para o pré-assentamento, uma vez que, como vimos, não existe água encanada na comunidade.

Diante disso, surgiu a proposta de fazer um barco fictício que pudesse navegar nos rios do Brasil, mas que também tratasse da importância da chuva para a formação dos rios e para as plantações. Assim, foi surgindo entre as educadoras e educadores uma história de aventura onde as crianças pudessem viajar dentro de um barco que passasse por alguns rios e no meio do caminho avistasse as personagens que já haviam sido temas das histórias e mitos das atividades passadas como morcego, mandioca, a agricultura e o camaleão.

### *Origem do mundo*

Acabaram as brincadeiras e fomos para aquela área com sombra que a Lele tinha falado. Ao lado dessa área tinham uns tratores passando, já na parte que não é assentamento. Saímos de lá e fomos para uma área ao lado do barracão que está sendo coberto... perto de onde tem umas flores plantadas dentro de pneus. Colocamos os papelões no chão e começamos a atividade. Anakin salvou o dia contando a história sozinho, de maneira muito massa. Ele chegou com um bloco enorme revestido com plástico preto, sentou de perna de índio e colocou o bloco sobre o colo. Contou que todos nós havíamos vindo do que tinha naquele bloco... que uma tribo que mora não muito longe conta que há muito tempo todo mundo vivia debaixo da terra... "Quem já morou debaixo da terra?"... "Lá as pessoas não conheciam a luz da Lua, a Luz do Sol, nem o vento"... Um dia uma dessas pessoas estava enjoada e passou mal... saiu da terra para ir vomitar. Lá ela encontrou um favo de mel... "É gostoso favo de mel?"... Ela levou o favo de mel para dentro da terra e todos comeram e acharam uma delícia. Então todos saíram da terra para ver o que mais tinha. Então eles descobriram que podiam modelar a terra e criar coisas novas...

criaram animais, árvores, frutas.... "Se eu coloco uma bolinha com quatro bolinhas embaixo o que forma? Um cachorro... e se eu coloco uma bolinha bem grande? Um hipopótamo... e se eu coloco um pescoço bem grande? Uma girafa..." Bom, sabe como eles faziam para a terra ganhar vida? Eles tinham um ingrediente mágico... mas ainda hoje, sem esse ingrediente, podemos fazer as formas ganharem vida...com a IMAGINAÇÃO. Então abrimos o bloco... que era argila. (...) Distribuimos um pedaço para cada (não teve briga). O Marcelo logo pôs um pedaço na boca... levamos ele para lavar a boca. As crianças e os cirandeiros começaram a modelar... passamos um bom tempo nisso... Saíram muitas flores espetadas em vasilhinhos de argila, tamanduá, ninho de pássaro, piscina, barcos, homens, lápis, dados... No final paramos a atividade a contragosto deles, colocamos todas as esculturas no banco do barracão e cantamos o hino dos sem-terrinha em roda. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 23/10/2010)

As atividades até então tratavam da origem dos animais, plantas, rios, mas não tocavam em um tema relevante dentro das religiões que é a origem do mundo e dos homens como criação divina. A proposta da atividade era tentar articular um elemento da natureza importante na vida das crianças – a terra – com uma história na qual as coisas do mundo fossem criação dos próprios homens. Assim, surgiu essa história dos homens que viviam embaixo da terra e que ao descobrirem a superfície descobriram que podiam modelar o mundo a partir da terra. As crianças puderam vivenciar o processo criativo com a argila, como crianças que criavam coisas do mundo.

O tema das religiões não se esgotou nas atividades propostas naquele semestre planejado. Continuou sendo um tema recorrente, pois faz parte da vida cotidiana das crianças. Elas continuaram expressando suas experiências, dúvidas e contradições em relação a esse tema.

A Dona Neusa disse que o Pedro tinha ido no Tatu com alguém e que não sabia se a Fernanda já tinha tirado ele do castigo. Ai eu lembrei que a Fernanda disse que tinha um monte de material na casa da Dona Neusa e pedi. Ela me deu uma sacolona. Na volta pro carro perguntei:

- O que é o Tatu?
- É onde compram as coisas.
- Que coisas?
- Tudo. Bala, chiclete, refrigerante...
- Uai, só isso?
- Não mais coisas.
- E quem gosta de refrigerante? Uruguaio você gosta?
- (Uruguaio) Gosto sim, mas gosto mais de suco!
- (todos) A gente gosta muito!
- Eu gosto mais de suco. - eu
- (Rita) Eu gosto mais de Deus.
- Mas você gosta mais de Deus do que de Refrigerante?
- Sim!
- Mais de Deus que de chiclete?
- Sim!
- Mas não tem nada que você gosta mais que Deus?
- ...
- (Rita) Eu gosto de chocolate branco! - responde de forma envergonhada mas quase se confessando.
- (todos) Eu também!
- E quem gosta de chiclete?

- EU!
  - E quem gosta de bolacha?
  - EU!!
  - E de refrigerante?
  - EU!!
  - Quem gosta do Uruguai?
  - (cri-cri-cri) – um monte de risadas!
  - E quem gosta do Fábio?
  - (a mesma coisa)
  - E quem gosta da CIRANDA?!!
  - EU!!!
- (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 18/06/2011)

Entendo que a contradição aqui se expressa no questionamento diante da criança sobre o lugar em que o amor pelo seu deus ocupa na sua vida. No momento em que os educadores afirmam gostar mais de suco do que de refrigerante, a criança coloca que gosta mais de *Deus* do que de refrigerante, suco e chiclete. Quando questionada sobre se há algo que ela gosta mais do que Deus, a pergunta parece desconstruir uma verdade de que ela não poderia gostar de alguma coisa mais do que gosta de Deus. Há uma pausa na conversa, até a menina responder envergonhadamente que gostava mais de chocolate branco que de deus. Ela deu brecha para que as outras crianças também se “confessassem” de que havia coisas que elas podiam gostar mais do que deus.

A participação das crianças nas rotinas adulto-criança muitas vezes gera perturbações ou incertezas em suas vidas. Essas perturbações (incluindo confusão, ambiguidades, receios e conflitos) são um resultado natural da interação adulto-criança, tendo em conta o poder dos adultos e a imaturidade cognitiva e emocional infantil. Embora as crianças desempenhem um papel ativo na produção de rotinas culturais com adultos, elas geralmente ocupam posições subordinadas e são expostas a muito mais informações culturais do que elas podem processar ou compreender. Certamente, muitas confusões, medos e incertezas são tratados à medida que surgem na interação adulto-criança. (CORSARO, 2011, p. 128)

Nesse último relato percebo como as educadoras e educadores buscam acolher as preocupações das crianças e criar um espaço propício para construir um conhecimento compartilhado com as crianças.

Dizer que os adultos sempre buscam o entendimento compartilhado com crianças e que a adoção de uma atitude “como se” [“como se” as crianças fossem capazes de intercâmbios sociais] em jogos entre pais e filhos é crucial para a realização de atividades conjuntas não significa que a compreensão compartilhada seja sempre alcançada e mantida na interação entre adultos e crianças. O importante não é que o entendimento compartilhado sempre seja alcançado, mas que haja tentativas, tanto dos adultos quanto das crianças, para chegar a tal entendimento. (CORSARO, 2011, p. 33)

Reproduzo aqui uma parte considerável do relato de uma das atividades da Ciranda Infantil que

a temática da religião foi tema profundamente debatido na *roda* pelas crianças e educadoras e educadores. As crianças utilizaram o momento da *roda* para colocar algumas questões que as incomodaram em relação ao motorista do ônibus que as levou para a escola na cidade.

Interessante notar como educadoras, educadores e crianças vão compartilhando entendimentos do mundo, tentando construir juntos um conhecimento a partir da relação estabelecida no espaço da Ciranda Infantil.

Ciranda esta que diria nada típica (aliás, qual delas que é típica?). Mas diria atípica não apenas de quem planeja uma atividade e vê ela bastante alterada. (...). Era a surpresa de algo Novo com N maiúsculo, e talvez o melhor nome que achei seja esse, porque se trata de um Novo problematizador, que vem das entranhas daqueles que fazem a história. Aviso de início que não me lembro ao certo das palavras exatas com que aquele diálogo se desenrolou por quase uma hora. Logo de início, a Dora disse

- Eu sei o que vocês vão falar, vão perguntar como foi nossa semana.

Mas sem dar tempo para qualquer reação dos cirandeiros, a Dieniffer foi logo falando de sua semana – ou ao menos daquele ponto que seria o “tema” do dia:

- O motorista do ônibus que leva a gente pra escola é “mó chato”, fica falando que essas músicas “lady gaga” e outras são todas do diabo, e só coloca música de igreja, diz que as que ele coloca são de Deus.

- Mas eu não concordo com o motorista, tem música como o sertanejo raiz que não é do Diabo, é de Deus também. - disse Camilo?

Nessa, tanto nós cirandeiros como as outras crianças estávamos loucos para falar, mas estava bem alvoroçado, então pegamos o chinelo e decidimos que quem quisesse falar precisava pegar o chinelo que estava no meio. Era algo muito doido, não porque o tema da religião não tivesse sido tratado (aliás, já muito presente), mas ele estava sendo questionado pelos “chiquilines”, acompanhado do tema da música. O improviso e o medo quanto à abordagem da discussão eram notáveis pelos cirandeiros, mas ao longo da discussão me senti feliz. Não estávamos ali fazendo apenas o papel de quem educa, mas também de quem está aprendendo junto, de quem falava de igual para igual com aquelas crianças que subverteram qualquer existência de idade, tamanho, cor ou procedência. Por isso, não o chamarei de improviso, mas de diálogo.

- Mas todas as músicas são do diabo ou de deus? - disse Francisco

- E os outros tipos de música, como samba, axé, rock? - Completei

Nessa, vários deles colocaram a presença de deus nessas coisas que são boas, enquanto o resto é ruim e do diabo, algo bem maniqueísta e recheada de religião. Camilo, Dienifer, Cabecinha e Dora estavam bem participativos, muito firmes, falavam com naturalidade, pegavam o chinelo com vontade, mas foi o Camilo que chamou bastante atenção: não concordava com o motorista, mas defendia – e bem articulado – a existência de deus e o diabo. Dizia que o diabo estava presente nas coisas ruins que fazíamos, e que o pecado levaria as pessoas para o inferno, e eles falavam que esse inferno ficava embaixo da Terra. Os cirandeiros também falaram e colocaram suas opiniões com prudência, cuidando de não tomar a atitude impositiva do motorista, dizendo que não acreditávamos em Deus e o Diabo. Após várias falas, a Dora perguntou:

- Mas tio, o que é que tem embaixo da terra, se é que tem inferno? (Achei legal e bonitinho, já me fiz essa pergunta várias vezes quando criança, e o jeitinho dela foi muito legal, pausado, não conseguirei reproduzir).

Francisco aproveitou essa pergunta, fez um desenho na terra e ensinou para as crianças as camadas da terra (crosta, manto, núcleo, do que é feito cada um e onde nós vivemos, uma aula de geografia), as crianças gostaram. Mas o Camilo não se contentava, repreguntava, dizia que o diabo estava nas coisas ruins que as pessoas faziam (enquanto as outras crianças acrescentavam), deu exemplos de pessoas que tinham sido possuídas pelo diabo faziam mal por isso (deu o exemplo de uma moça do ET, e disse que ela tinha problema e se “curou” porque tomava remédio), dizia que o diabo andava por aí procurando as pessoas para se apoderar e torná-las pecadoras, falava que essas coisas estavam escritas na bíblia. Nessa, perguntei:

- Mas quem escreveu a bíblia? Vocês sabem de onde vêm esses textos? Será que o que está escrito é verdade?

Responderam que tinha sido Deus quem escreveu aquilo. Francisco, mais uma vez, explicou com sua linguagem e forma pedagógica particular a história da formação da bíblia aproveitando minha pergunta, contou um monte de coisas que eu e a Larissa nem sabíamos, do velho e novo testamento, e de como este era uma compilação de textos de histórias contadas por discípulos de Jesus sobre este, e de como havia vários textos, mas foi um cara chamado Constantino, de um Império (o Romano) que tinha escolhido alguns deles para serem colocados na bíblia. Ou seja, deixou-se claro que aqueles foram textos escritos por homens, e escolhidos pelos homens, sem negar ou aceitar se de fato deus existia ou não, e também se lembrou de que em todo este tempo essas histórias podem ter sido reescritas até chegarem a nós da forma como conhecemos, diferentes do que podem ter sido.

Larissa também fez uma comparação das histórias da bíblia com outras histórias, como a do chapeuzinho vermelho, para mostrar que às vezes trata-se de histórias imaginadas, e que, para alguém que as conhece no futuro podem ser interpretadas como verdadeiras. “Alguém acha que o caçador abriu a barriga do lobo e saiu a vovozinha?” Não! Disseram as crianças.

Também surgiu dos pequenos a ideia de que quando a criança é bem pequenininha, bebê, ela não faz mal. (...) Larissa disse que ele chegou para ela depois e perguntou mais de uma vez se de fato ela não acreditava em Deus!

(...)

Foi um dia Novo, com crianças que pronunciavam coisas Novas. Não me furto a dizer que aprendi como nunca com aquelas crianças e cirandeiros cheios de opinião, de ideias e de imaginação. Pensar e falar em Deus e o Diabo, na religião, em crenças, em música, em um mundo subterrâneo, nas camadas da terra, na bíblia, nos romanos, em histórias, nos bebês, nas formigas...depois disso, me peguei várias vezes a pensar essas coisas, como quem tinha medo de questioná-las ou as achava sem sentido...já não me lembro mais quem era educando e quem era educador. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 15/10/2011)

Creio que esse relato nos mostra como uma temática que faz parte da vida das crianças do pré-assentamento se apresenta no espaço da Ciranda Infantil se transformando em tema da discussão coletiva partilhada entre as crianças e educadoras e educadores.

É possível observar como as crianças se apoderaram do momento da *roda* como momento propício para colocar questões que trazem de outros espaços que convivem. A existência de um momento de conversa coletiva na Ciranda Infantil, entendido como parte das práticas culturais cotidianas estabelecidas, fez com que as crianças se sentissem seguras a colocar suas inquietações. Observa-se também a maneira pela qual as educadoras e educadores tomam essas conversas coletivas como momentos educativos, em que é possível construir coletivamente um entendimento sobre o mundo, num diálogo profundo entre crianças e educadoras e educadores.

Além disso, as educadoras e educadores do coletivo Universidade Popular não tem um método de avaliação educativa e de acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Entretanto, em alguns momentos como visto nesse relato, percebo como as conversas e os pequenos detalhes do cotidiano contribuem para que entendamos como que adultos e crianças compartilham as culturas infantis produzidas.

Vemos como os participantes se movem rapidamente de uma questão fundamental (...) para uma discussão de uma grande variedade de fatos, valores e relações culturais. Embora o quadro geral da rotina em si (...) seja recorrente e previsível, o que emerge dessa conversa (extensões e variações da rotina) não o é. O que vemos aqui é que as crianças, à medida que se tornam parte de suas culturas, tem ampla liberdade interpretativa para dar sentido aos seus lugares no mundo. Assim, praticamente qualquer interação na rotina diária é propícia para que as crianças aperfeiçoem e ampliem seus conhecimentos e competências culturais em desenvolvimento. (CORSARO, 2011, p. 36)

## **2.4.2. Identidade com a Terra**

Como vimos no primeiro capítulo, o primeiro semestre do ano de 2010 foi marcado por uma série de atividades com o tema *identidade com a terra*. O tema surgiu na reunião de planejamento das atividades da Ciranda Infantil com pais e mães, a partir das trajetórias de vidas de algumas crianças que não se vinculavam a uma trajetória rural. Partiremos dessas atividades do primeiro semestre de 2010, que marcaram o início de uma temática que se estendeu por outros anos, em diversos momentos da Ciranda Infantil.

Além das trajetórias das famílias que chegam nas ocupações de terra nem sempre terem uma história ligada ao meio rural, outra dificuldade que o Movimento Sem Terra tem tentado enfrentar ainda hoje é questão da permanência das e dos jovens no campo.

Os jovens rurais brasileiros continuam a abandonar a agricultura e o meio rural para tentar a sorte nas cidades. Esse êxodo não é fruto apenas de uma lógica que dita que a cidade é o mundo das possibilidades, enquanto o campo é uma área atrasada, mas principalmente de questões materiais e estruturais de um modelo agrícola predominante junto com práticas políticas que excluem o jovem da produção rural e minam suas possibilidades de ter uma vida digna no campo. (COUTINHO Jr., 2012)

A falta de perspectiva do jovem no campo explica-se por uma política de Reforma Agrária que não inclui diretamente a juventude: o INCRA privilegia agricultoras e agricultores mais velhos, que têm família constituída e que estão aguardando a mais tempo o acesso à terra. Ademais, as dificuldades enfrentadas pelas famílias para a produção no campo, não garantem à juventude um trabalho e uma

renda fixa, que procura, na cidade, um trabalho para ganhar, na maioria das vezes, até um salário mínimo e ainda assim ajudar a família.

Ainda que as atividades da Ciranda Infantil não tenham a perspectiva e nem capacidade de formar jovens para continuar na luta pela terra ou continuar a vida no campo, entendo que a educação infantil que se atente a trabalhar com as crianças vinculadas a um movimento social deveria ter como objetivo fazer com que as crianças conheçam a sua história, seu passado, as lutas da família, delas próprias e que se reconheçam como parte dessa história de lutas.

Não é questão posta para o coletivo Universidade Popular formar futuros militantes da classe trabalhadora. Trabalhamos com a possibilidade de que crianças possam levar consigo essa experiência histórica de classe, enquanto crianças que vivem dentro de um assentamento ligado a um movimento social, para que o capitalismo não consiga domá-las desde cedo limitando suas possibilidades de ação no mundo (GUATTARI, 1985).

Dessa maneira, a temática da identidade com a terra foi iniciada com a possibilidade das crianças construírem uma horta coletiva das crianças na área do lote coletivo, perto do barracão social. À essa atividade somou-se a atividade da composteira, com relação aos resíduos orgânicos do café da Ciranda que podiam virar composto para a horta das crianças. Essas primeiras atividades se desdobraram em outras, como veremos: a plantação de mudas no entorno da mina d'água, oficina de mudas de manga e de como fazer enxertos no viveiro de mudas do Seu Chamaru<sup>66</sup>, um dos assentados do pré-assentamento.

### *Horta coletiva das crianças e composteira*

Tendo como ponto de partida a temática *identidade com a terra*, o coletivo de educadoras e educadores infantis do grupo Universidade Popular decidiu, em suas reuniões coletivas, propor a realização de uma horta coletiva das crianças, vista como uma atividade que congregaria diversos objetivos que queríamos trabalhar com as meninas e meninos.

A horta seria uma atividade prática em que as crianças pudessem trazer os saberes que aprendem com mães e pais, para construírem uma horta coletiva delas, em que pudessem plantar, regar,

---

<sup>66</sup> Quando fui perguntar o nome que esse assentado gostaria de ter na minha pesquisa ele logo lembrou das atividades que as crianças realizaram no viveiro de mudas e que elas começaram a chamá-lo de “Chamaru”. Disse que essas histórias ficaram muito marcadas em sua memória e por isso gostaria de ser chamado de Seu Chamaru no texto final desta pesquisa. Essa explicação se faz necessária pois Chamaru tanto é o nome do monstro que faz enxerto, como o nome desse assentado. Para distinguir utilizei o prenome “Seu” para o nome do assentado.

cuidar, colher, criando uma relação e identidade das crianças com o trabalho na terra, a partir da sua própria produção.

Nesse processo de planejamento, de pensar em como trabalhar o tema, as educadoras e educadores decidiram que a realização da horta seria uma atividade que fosse sendo construída a partir de outras e que seria finalizada com a horta coletiva das crianças. Assim, a primeira atividade realizada tinha a intenção de pensar a importância da terra para as plantas e quais elementos eram fundamentais para que a ocorresse o crescimento das plantas.

A minhoca ganhou destaque nas conversas entre as educadoras e educadores, por ser um animal interessante para se trabalhar com as crianças, pela facilidade de se encontrar livros de histórias sobre a minhoca, fácil acesso de informação e porque ela poderia ser o disparador de uma atividade de cuidado com a terra.

Na atividade, um dos educadores inventou que ele tinha uma minhoca de estimação chamada Juca, de quem cuidava todos os dias, dando comida, afofando a terra, para que a sua minhoca pudesse viver feliz. A história instigou a curiosidade das crianças para conhecer a minhoca de estimação, pois ele havia prometido que na próxima atividade da Ciranda ele traria o Juca para as crianças conhecerem. Essa história

foi uma introdução que casou perfeitamente com a história da “Nhoquita, a minhoca”<sup>67</sup> [livro] e que pudemos levantar alguns questionamentos sobre o plantar, a importância de arar a terra, o trabalho da minhoca.

O Fernando, Vinicius e outros meninos depois da ciranda desceram até a mina para pescar e disseram que não iam levar minhoca, pois gostaram da história e viram a importância dela para a terra. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 27/03/2010)

Nas semanas seguintes as crianças ficavam perguntando quando aquele *tio* ia trazer o Juca para elas conhecerem. A oportunidade veio quando começou a conversa com as crianças sobre construirmos uma horta coletiva com elas. As crianças se animaram muito.

(...) a Luiza chegou bem na hora com o Juca em um potinho e um pé de manjeriço. Aí o Anakin pôde criar algo. Sentamos em círculo no chão e o Anakin retomou a história do Juca, dessa vez introduzindo o pé de manjeriço. (...) Brincamos de procurar o Juca na terra, e depois ele fez um passeio pelas mãos das crianças. (...) Foi interessante ver a reação de uma delas, a mais velha, em relação ao Juca. Enquanto todas as crianças pegavam a minhoca na mão, ela ficou super assustada só de estar perto da minhoca. Propusemos a eles um desenho coletivo para iniciarmos a hortinha com a casa do Juca [o pé de manjeriço]. Depois do desenho, fomos colocar o manjeriço com o Juca no barracão junto com a plaquinha que fizemos da casa dele. Escolhemos um cantinho e combinamos de regarmos o Juca e o manjeriço todo dia. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 17/04/2010)

---

67 CAMPOS, Mariluiza. Nhoquita, a Minhoca. Editora Santurio, 1986.

A ideia da horta das crianças estava começando a se concretizar. As crianças já estavam instigadas a pensar o que fazer. Antes de ela se realizar, as educadoras e educadores pensaram em compor a atividade da horta com a construção de uma composteira para reutilizar os resíduos orgânicos do café que eram descartados, produzindo composto (adubo) para usar na horta das crianças.

Fomos ao barraco do Fernando pedir a enxada para fazer o buraco da composteira. (...) ele nos viu e começou a falar das hortas deles! Tem de tudo lá no terreno! Tá muito bonito, hoje mesmo ele e a mãe deram o maior gás. Explicamos para a Marisa [mãe do Fernando] qual era a intenção da Ciranda, de trabalhar com a composteira e a horta. (...) primeiro fizemos a roda do batizado mineiro. Perguntamos: porque seus pais fazem horta? O que eles plantam? (...) Conversamos um pouco sobre o adubo; perguntamos o que é preciso para se fazer uma horta, responderam: esterco de vaca! Daí nós perguntamos o que os pais deles faziam com os restos de frutas, as cascas etc. Eles disseram que jogavam na terra, espalhados... eu e o Anakin fizemos o maior drama: falamos que nós não fazíamos daquele jeito, e que nós tínhamos um grande segredo!!! Eles ficaram super curiosos! Contamos que o segredo era colocar tudo junto, concentrado em um buraco e com palha para não feder. (...) Daí, nós contamos a história do Murilo, um amigo fictício do Anakin que morava na cidade e não sabia o que fazer com os restos das comidas e tinha deixado com a gente um monte de coisas. Nós mostrávamos o material e perguntávamos o que podia ou não ir para a composteira: tinha resto de cano, botão, saco de pão, rúcula, milho, cenoura, casca de banana, chuchu, plástico, latinha de cerveja, café com o filtro... (...) sabiam quase tudo o que podia e o que não podia ir para a composteira! Fizemos o buraco. O Anakin, Ronaldo, eu e Tereza revezamos e ficou lindo o buraco. Picamos os compostos que podiam ir na composteira pequenininhos. E na hora que íamos colocar o Juca (que estava no vaso de manjeriço) chegou a Joana com um monte de crianças (Leandro, Helena, Roseli, Vanessa, Pedro e mais alguns que esqueci). Foi legal, contamos para eles porque estávamos fazendo aquilo, e eles ficaram BEM interessados...prestaram bastante atenção! Cobrimos a composteira com palha, colocamos o Juca e o Roberval (outra minhoca amiga do Juca) na composteira e fomos fazer os cartazes. Os pequenos ficaram fazendo o cartaz que dizia o que podia ir para a composteira e a Tereza, Vanessa e Helena escreveram: Composteira da ciranda (adubo). Depois o Leandro e a Roseli ajudaram a passar papel “contact” e o Fernando pregou os cartazes nas toras [pilar] de madeira! Ficou ótimo...Enquanto isso, limpamos um pouco o terreno (...) (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 24/04/2010)

A composteira foi utilizada durante algum tempo, mesmo depois que as atividades da horta das crianças pararam. Contudo, as crianças não esqueceram da prática de reutilizar os resíduos orgânicos para adubar as plantas. Hoje, como vimos anteriormente nesse mesmo capítulo, os restos de comida do café, como cascas de frutas, pedaços de pão, raspas de bolo, são colocados no pé de alguma árvore perto do barracão e cobertos com palha ou mato seco.

Após essa atividade as educadoras e educadores infantis entenderam que as crianças estavam bastante envolvidas e que seria interessante dar início à horta das crianças. Prepararam uma atividade só para isso: decidiriam coletivamente o lugar onde seria feita a horta, levariam algumas ferramentas para usarem com as crianças para limpar, capinar e preparar a terra e água para regar as sementes e

mudas que fossem plantadas. Contudo, tiveram uma surpresa quando chegaram para a atividade no sábado de manhã.

O Fernando e mais dois (...) plantaram na horta. Estavam super contentes, contaram tudo o que plantaram: alface, cebolinha, cebola e almeirão. Eles limparam, fizeram os canteiros e estavam revezando para regar, mas não estava dando certo porque precisava ter um galão perto da horta para o caminhão-pipa abastecer; e o revezamento não estava dando certo, a Roberta não estava regando, eles relataram, mas ela não estava lá para se defender. (...) Elas estão esperando mais sementes, de cenoura que a tia Luiza vai arrumar, e as mudinhas do Fernando, que de acordo com eles, estão pequenas ainda. A Noele queria plantar flor, mas os meninos não deixaram porque senão estraga as outras mudas, espalha a semente e vira mato. Eles mesmos resolverem isso. (...) Uma coisa chata que aconteceu foi que a Isis pisou na horta (que era super defendida pelos que plantaram) e o resto mandava ela sair de lá, e ela emburrou e não saiu. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 02/05/2010)

A ideia de ensinar aquelas crianças a fazerem uma horta coletiva se mostrou um equívoco. Ainda que algumas crianças não tenham uma história familiar vinculada à terra, aquelas famílias já viviam no pré-assentamento desde 2007, quase três anos. As famílias, desde o início, começaram a produzir alimentos na área e as crianças aprenderam juntamente com suas mães e pais a plantarem, pois muitas ajudam no trabalho da horta familiar.

Percebeu-se que a horta para elas era ao mesmo tempo uma brincadeira e uma responsabilidade. Gostavam de brincar de mexer com a terra. Mostraram isso com o *Juca*, depois com a composteira e também por terem construído sozinhas a própria horta. E tomaram-na como uma responsabilidade da Ciranda, de fazer acontecer, de dividir as tarefas para cuidar, para regar. Discutiam o que podia ou não plantar, o que era melhor e até ficavam bravas umas com as outras se estragavam o plantio.

Mostraram também para as educadoras e educadores que entendiam os problemas estruturais do pré-assentamento, como a falta de água, que dificultava a organização delas para trabalhar na horta, uma vez que não tinham um galão onde podiam armazenar água para regar a plantaçãõ adequadamente.

Além de criarem canteiros para plantar algumas verduras e legumes, as crianças criaram um sistema de irrigação com garrafas de plástico. Fizeram uma estrutura com algumas ripas de madeira onde amarraram barbantes para sustentar as garrafas com a boca para baixo. Em cada tampinha das garrafas havia um furo para gotejar a água colocada ali dentro. As crianças reinventaram ao seu modo a técnica de “irrigação por gotejamento”, muito usada na produção agrícola.

A horta não durou muito tempo. As crianças não conseguiram se organizar entre elas para os cuidados necessários e a periodicidade das atividades não contribuiu para que a horta se tornasse um tema para diversas outras atividades da Ciranda. As mudinhas morreram, mas a experiência ficou

marcada nas crianças, que lembram sempre da música que criaram naquele dia que as crianças mostraram a horta que haviam feito sozinhas:

A horta, vamos começar a plantar  
A horta é das crianças  
Mas vamos todos cuidar  
Abóbora, couve e cenoura  
Cebola, alface, tomate  
Vamos começar a regar (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 02/05/2010)

### *Viveiro pedagógico de mudas, mangas e enxertos*

Nos anos seguintes outras atividades relacionadas ao tema aconteceram, principalmente a partir da relação com um dos assentados. Seu Chamaru, desde sempre, dizia que seu sonho era conseguir um espaço para que pudesse realizar atividades educativas relacionadas à produção agrícola. A partir de algumas conversas com ele, disse às educadoras e educadores que o projeto de assentamento do Elizabeth Teixeira se enquadrava no tipo Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS), como vimos no primeiro capítulo. Esse tipo de assentamento prevê um modelo de produção calcada na ideia da agroecologia<sup>68</sup>, além da necessidade da reserva de uma parte da área do assentamento para preservação ambiental e o cuidado com a nascente e com o rio que ficam na área do assentamento.

Dessa conversa surgiu a ideia de uma atividade com as crianças de plantar mudas de árvores nativas na beira da mina d'água, uma das nascentes do rio Tatu. A atividade ocorreu no início do ano de 2011 e foi uma primeira experiência para novas atividades juntamente com esse assentado. Outros membros do coletivo Universidade Popular realizam um projeto de construção de um viveiro pedagógico de mudas no lote do Seu Chamaru. O projeto é parte do sonho desse assentado de ter um espaço para educar as crianças sobre a importância da terra e da organização de uma produção de mudas para garantir o plantio e alimentos para a comunidade, respeitando a natureza e seu ciclo. Além disso, o viveiro de mudas poderia garantir uma maior autonomia em relação à compra de mudas do mercado, que muitas vezes necessitam de muitos nutrientes, agrotóxicos e trabalham com a lógica do lucro.

As educadoras e educadores da Ciranda Infantil propuseram algumas atividades que pudessem estar relacionadas com o viveiro de mudas. Isso garantia uma vivência das crianças em outros lugares

---

68 Para uma discussão mais aprofundada sobre as experiências em Agroecologia realizada por trabalhadores rurais nos assentamentos e acampamentos do MST, ver: NETO, Wilson Mazalla. Agroecologia e Reforma Agrária: entre o debate teórico e sua construção pelos agricultores. Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Agrícola. Campinas, SP: [s.n.], 2014.

do pré-assentamento, assim como a criação de respeito pelo saber de um assentado mais velho da comunidade e identidade das crianças com as atividades produtivas da comunidade.

(...) eles também foram escutar a história das mangas de Chade, na África. Antes de iniciar a história, Luiza pegou uns panos na kombi e esticou no chão, preparando o terreno pra história, algo mais aconchegante, e ficou responsável pelos efeitos sonoros enquanto eu contava a história (...). Ouvimos a história e comemos mangas ao mesmo tempo. (...) Terminando a história, nos perguntamos quem seria a pessoa mais velha do assentamento para nos ajudar a plantar os caroços de manga. Ouvimos: minha vó, minha mãe! E então perguntamos se tinha alguém que sabia muitas histórias, e logo ouvimos “Seu Chamaru!”. “E se perguntarmos pra ele como podemos plantar as mangas?”. “E se formos agora?”. “Então vamos?”, “Vamos!!!”. Todos correram pra kombi, em mais uma aventura! Mas antes, criamos asas pra kombi com os tecidos que a Luiza levou, enfeitamos ela por dentro e saímos (...) voando para a casa do Seu Chamaru, todos se lambuzavam de manga, e íamos inventando as histórias sobre ele: “eu ouvi dizer que Seu Chamaru já chupou 100 mangas” e outras tantas, Pedro entrou na brincadeira e inventou histórias sobre Seu Chamaru e as mangas também.

Enquanto lanchávamos, Seu Chamaru nos contou histórias sobre a manga, falou da relação que a fruta tinha com os escravos, contou umas histórias que ele conhecia, e ainda confirmou ter comido 100 mangas! (rsrs), arrumamos as coisas e perguntamos como poderíamos plantar as sementes, ele logo deu uns saquinho pretos e nos ensinou até onde encher de terra. As crianças, super independentes, enchiam os saquinhos, até os pequenos fizeram, cada um enchendo o saquinho do seu jeito. (...) Depois, colocamos a semente, ainda um pouco mais de terra (...) e com uma carriola, levamos as mudas para o viveiro, onde regamos bastante.

Depois nos reunimos na frente da casa do Seu Chamaru para as finalizações (...). Seu Chamaru falou do viveiro, que havia ficado muito feliz com a nossa presença, que se as crianças quisessem aparecer por lá para ver as mudas, poderiam, falou que o viveiro era um espaço para as crianças e que poderia ensinar outras tantas coisas. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 19/05/2012)

As crianças saíram da atividade com as mangas e com vontade de aprender outras coisas com o Seu Chamaru. Logo foi programada outra atividade por lá: uma oficina de enxerto.

Era a segunda atividade que iríamos fazer no Viveiro de Mudas, que o Seu Chamaru havia nos convidado, e seguia insistindo a tanto tempo. (...) antes de preparar esta atividade, fomos conversar com ele, e ver quais seriam as atividades que ele gostaria de fazer com as crianças. Sem hesitar, ele propôs de fazermos enxerto. Não imaginaria que duas plantas diferentes poderiam entrar nesta simbiose e crescer em harmonia, uma produzindo os frutos da outra. (...) Eu comecei contando a história e o Uruguaio encenando. Era um livrinho sobre mitos africanos, e escolhemos uma história que havia um monstro que “produzia” alguma coisa. A ideia era que com isso pudéssemos criar nosso próprio monstro que faz enxertos. No meio da contação a Dora resolveu que ela que queria contar a história, e assim foi; pegou o livro, começou a ler, e mais crianças quiseram interpretar. No final da história, contamos que existia um monstro lá no assentamento, que fazia enxertos, e eles falaram que já sabiam e super entraram no clima; contando histórias sobre como ele era, ao mesmo tempo, em coletivo criaram esse monstro. Então começamos a instigar, perguntando qual eram as cores do monstro: vermelho, azul e amarelo! (...) Depois o nome: vários nomes já conhecidos foram ditos, mas queríamos mais! Queríamos criar um nome próprio, com a nossa identidade. Então, com a junção de várias sílabas que iam sendo ditas fora criado o nome: Chamaru!! “E esse monstro tem uma música? Quando queremos chamar alguém para fazer enxerto o que devemos cantar?” – Foi assim que criamos o grito de ordem do Chamaru:

“Chamaru

É bicho, bicho do mato  
Que não come gente  
E faz muito enxerto.”

Nos “fantasiamos de Chamaru”, pintando o rosto com suas cores, e fomos para o lote do Seu Chamaru, onde fica o viveiro, cantando o grito do Chamaru, para chamá-lo, e também alguns gritos de ordem dos sem-terrinha. Chegando lá fizemos uma roda, cantamos com o Seu Chamaru (...) sentamos para ouvir o Seu Chamaru nos explicar como se faz enxerto. Ele começou explicando com uma muda pequena, ali mesmo, em frente ao seu barraco, e depois nos levou para fazer em algumas arvores que ele tinha plantado em seu pomar. Então as crianças quiseram ir para o viveiro ver como estavam as mudas de manga que havíamos plantado – mas nenhuma tinha vingado. Eles ficaram maravilhados com a quantidade de mudas que o Seu Chamaru tinha feito neste meio tempo. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 30/06/2012)

A relação com o Seu Chamaru e o viveiro se estendeu durante algum tempo, e sempre que sobrava um tempinho na Ciranda aproveitávamos para fazer uma visita surpresa ao Seu Chamaru e ao viveiro.

Lotamos a kombi (...) Terminamos a ciranda meio-dia e, por ser um pouco cedo, passamos todos pelo lote do Seu Chamaru para mostrar o viveiro para as pessoas novas e apresentar o Seu Chamaru também! Poxa, o Seu Chamaru ficou muito feliz com a visita e nos ensinou muito sobre as platinhas dele, o uso das ervas medicinais, como plantar certas mudas. Foi bacana a visita, Seu Chamaru até ficou emocionado. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 29/09/2012)

Percebo que mais do que trabalhar com as crianças a identidade delas com a terra, essas atividades da Ciranda Infantil possibilitaram o reconhecimento delas como sujeitos do assentamento que conhecem a sua realidade e sabem colocar em prática aquilo que vivenciam no cotidiano com as famílias no pré-assentamento. Mais uma vez a relação entre a vida das crianças se conecta com as atividades educativas da Ciranda, agora por intermédio de um assentado, um senhor que via nas crianças a possibilidade de continuar a vida daquele pré-assentamento.

Nós, educadoras e educadores, tivemos que aprender muito mais que as crianças sobre a terra, suas qualidades, possibilidades; tivemos que aprender como fazer uma horta, que ferramentas deveríamos utilizar. Buscamos informações e histórias, que se vinculassem à realidade das crianças, para que pudéssemos realizar algumas atividades que despertassem nelas o pertencimento ao lugar, com o objetivo de conhecerem a sua história, as pessoas com quem convivem na comunidade e as possibilidades que a terra e o pré-assentamento lhes dão.

Entendo que ao tentar trabalhar a identidade das crianças com o lugar em que vivem, com a luta que participam, contribuimos para que o capitalismo não apague mais essa história. É a possibilidade de deixar marcado na memória e experiência daquelas crianças essa trajetória que as vincula com uma

luta maior e que, mesmo que não se projetem como militantes, possam se reconhecer como sujeitos que agem no mundo e podem modificá-lo a partir dos seus objetivos.

Assim, se no primeiro capítulo tentamos abarcar a maneira pela qual a infância e as práticas educativas da Ciranda Infantil no pré-assentamento Elizabeth Teixeira trazem as marcas da estrutura da sociedade na qual está inserida, neste segundo capítulo focalizamos o olhar nas especificidades da realidade do pré-assentamento. Esse olhar mais micro nos deu a oportunidade de observar como se configuram as relações entre as crianças internamente na comunidade e as condições pelas quais o espaço educativo da Ciranda Infantil foi se tornando um dos poucos espaços de encontro do coletivo infantil daquele pré-assentamento.

Em suma, o objetivo desse segundo capítulo foi descrever e analisar os momentos coletivos das atividades da Ciranda Infantil. Para isso apresentei a organização, funcionamento, formato e prática da Ciranda Infantil no pré-assentamento, a fim de compreendê-la como uma experiência em permanente processo de construção de uma nova prática educativa que se pretende emancipatória e que tem como ponto de partida e de chegada as crianças como sujeitos no mundo e no presente, as culturas partilhadas e a realidade por elas vivenciada.

Como espaço de encontro do coletivo infantil do pré-assentamento, a Ciranda Infantil favorece que as crianças criem e partilhem suas infâncias e as culturas infantis produzidas. Como espaço de educação, toma as crianças como centro do processo educativo, partindo do mundo delas e as considerando sujeitos, capazes de fazer a leitura do seu mundo, pensar e falar sobre ele.

Na relação das crianças com as educadoras e educadores na Ciranda Infantil, pudemos ver como as crianças colocam em movimento a cultura que partilham com os adultos, interpretando-a a partir dos seus interesses e necessidades. O espaço da Ciranda Infantil possibilita, assim, a criação de culturas infantis entre as crianças e na relação com as educadoras e educadores.

Discutimos, dessa maneira, o conceito de cultura infantil trabalhado por Florestan Fernandes, como a cultura que as crianças criam entre elas próprias sem a presença de adultos. A análise de Florestan me ajuda a entender que a cultura infantil parte da cultura adulta mas é apropriada pelas crianças que a recria a partir das suas regras e entendimentos, enquanto relações coletivas, em grupo, entre as crianças.

Nesse mesmo caminho, Willian Corsaro analisa que quando as crianças iniciam relações e atividades coletivas fora da família, elas começam a produzir *culturas de pares*, entendida como a apropriação criativa das crianças da cultura adulta. Transformam as informações do mundo adulto para dar respostas às preocupações do seu mundo, no movimento que ele chamou de *reprodução*

*interpretativa*, isto é, não somente internalizam a cultura adulta, mas elas “se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares.” (CORSARO, 2011, p. 36).

Os dois autores trabalham a relação das crianças entre elas e como produzem as culturas infantis a partir da relação com a cultura. As práticas culturais vivenciadas pelas crianças na vida cotidiana com mães, pais, vizinhos, amigas, amigos, educadoras e educadores na experiência de fazer parte de um movimento social, são mobilizadas pelas crianças que encontram na Ciranda Infantil um espaço propício para produção e fruição das culturas infantis.

A forma de organização das atividades da Ciranda Infantil foi se constituindo em momentos educativos em que as crianças puderam se apropriar, sentindo-se seguras para participarem ativamente no processo educativo. Quando as crianças apreenderam o conjunto de regras previsíveis e cotidianas da Ciranda Infantil, se possibilitaram a modificar as regras e reinterpretá-las como caráter produtivo da participação cultural delas.

As práticas culturais vivenciadas na Ciranda Infantil são relações de produção, interpretação, reinterpretação e criação de conhecimentos. Pudemos observar, assim, alguns relatos de atividades da Ciranda Infantil nos quais as manifestações culturais partilhadas pelas crianças com os adultos na realidade em que vivem tornaram-se temáticas trabalhadas pelas crianças, educadoras e educadores na relação da educação com a vida, criando, assim, um espaço educativo com ampla liberdade das crianças interpretarem e problematizarem suas culturas, dando sentido aos seus lugares no mundo.

A existência desse espaço educativo construído coletivamente como um espaço de liberdade entre crianças, educadoras e educadores, possibilitou também que as crianças Sem Terrinha pudessem reelaborar as suas experiências de infância como condição de classe que se impregna e se arrasta até a vida adulta. A Ciranda Infantil pode contribuir para que essa experiência que marca as crianças desde cedo possam fazer parte da vida delas de modo consciente enquanto estiverem crescendo, não só como experiência individual mas com uma importância compartilhada de reelaboração de uma identidade coletiva que alimente o respeito e identidade com a luta dos pais e mães, amigos e amigas que também estão vivenciando esse processo de luta, resistência e conquistas.

As perspectivas de análise de Florestan e Corsaro contribuíram para pensarmos as crianças Sem Terrinha e a maneira pela qual as relações que estabelecem entre elas, no coletivo infantil e nas relações com as educadoras e educadores podem possibilitar uma prática educativa com as crianças que levem em conta o seu mundo, suas particularidades e a criação das culturas infantis.

Culturas infantis tratada no plural, pois a infância vivenciada pelas crianças é marcada por suas identidades de gênero, etnia, classe, etc. Cada grupo de criança vivencia de maneira específica a sua infância, configurada por diversos fatores estruturais e conjunturais que, também, marcam as culturas infantis por elas partilhadas.

Dessa maneira, pudemos ver que a prática educativa do coletivo Universidade Popular na Ciranda Infantil tem como horizonte a vivência das crianças no presente enquanto infâncias marcadas histórica e socialmente e que as crianças possam carregar essa experiência de classe para a sua vida. É uma tentativa de impedir que a lógica do capital se imponha às crianças desde os anos iniciais limitando sua ação no mundo.

O ideal seria que sua economia de desejo conseguisse escapar ao máximo a política de sobre-codificação do capitalismo, ao mesmo tempo suportando, sem traumatismo maior, seu modo de funcionamento. Não se trata, pois, de contornar os fluxos descodificados do capitalismo, mas de dar-lhes o devido lugar, de localiza-los, e, de um certo modo, de governá-los. A luta pela polivocidade da expressão semiótica da criança nos parece então ser um objetivo essencial dessa micropolítica ao nível da creche. Recusar fazer "cristalizar" a criança muito cedo em indivíduo tipificado, em modelo psicológico estereotipado. (...) Não se trata aqui de opor uma forma à outra, uma codificação a outra, mas de criar condições que permitam aos indivíduos adquirir meios de expressão relativamente autônomos e portanto relativamente não recuperáveis pelas tecnologias das diversas formações de poder (estatais, burocráticas, culturais, sindicais, da comunicação de massa, etc.). (GUATTARI, 1985, p. 54)

Entendo, então, que podemos olhar a Ciranda Infantil como *espaços de produção de culturas infantis*. Como espaço que, tomando as crianças como sujeitos e participantes da sociedade e da cultura, possibilita a convivência do coletivo infantil das crianças que vivem no pré-assentamento Elizabeth Teixeira e que, em suas relações entre elas e com as educadoras e educadores infantis, criam e produzem culturas infantis que podem escapar das lógicas hegemônicas e adultocêntricas.

Algumas perguntas que ainda ficam da pesquisa, até esse ponto da dissertação, é se podemos analisar a educação infantil que se realiza na Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira como uma proposta de Educação Infantil Popular? Entendendo que ela trabalha na perspectiva da emancipação e do reconhecimento das crianças como protagonistas no próprio processo de luta pela terra, é possível, retomando a pergunta da pesquisa, pensar numa Educação Infantil Popular a partir da Ciranda Infantil do MST?

São essas perguntas que balizarão a discussão do terceiro capítulo. Apresentamos nesses dois primeiros capítulos elementos que nos ajudam a caminhar com essa discussão e que tentaremos retomá-los no terceiro capítulo para uma análise mais aprofundada, com o objetivo de caracterizar aquilo que estou querendo chamar de Educação Infantil Popular.

### 3. EDUCAÇÃO INFANTIL POPULAR?

A cultura como agente das transformações também quer dizer a superação, por exemplo, de uma cultura profundamente paternalista e fatalista, em que um camponês se perdia na perda de si mesmo, enquanto objeto quase puro do processo de produção, excluído do processo de produção. Quando ele se reincorpora ao processo de produção, evidentemente ele ganha uma posição social, histórica e cultural que ele não tinha. Ele termina a partir das transformações que ele vê realizando-se socialmente na sua comunidade, ele descobre que agora o fatalismo já não explica coisa nenhuma, então ele descobre que tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a história, de transformar a cultura; então, da posição fatalista, ele renasce numa posição de inserção, de presença na história, não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história. (FREIRE *apud* CALDART; KOLLING, 2001, p. 39)

No intuito de situar a experiência de educação na Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira na trajetória da Educação Popular brasileira, empreendo, neste terceiro capítulo, um esforço de traçar o caminho histórico das experiências educacionais vinculadas aos interesses das classes trabalhadoras que se apresentaram como propostas de Educação Popular.

Cada experiência de Educação Popular apresentada, nos diferentes períodos da história brasileira, são expressões do contexto em que se inserem, que tentaram responder as questões concretas enfrentadas pelas classes populares em cada época e que se vinculam a uma trajetória mais ampla de luta e de construção de outro projeto de sociedade. Nesse sentido, entendo que cada prática educativa é marcada histórica, política e culturalmente e está dentro de um mesmo percurso de enfrentamento e superação da lógica do capital e que busca a emancipação social através da transformação estrutural da sociedade.

A proposta educativa da Ciranda Infantil do MST faz parte da Pedagogia do Movimento Sem Terra, a qual retoma, reinterpreta e modifica, no atual período histórico, as propostas educativas dos socialistas, libertários (anarquistas e anarco-sindicalistas), comunistas, dos Centros Populares de Cultura, dos Movimentos de Cultura Popular e da pedagogia de Paulo Freire. Nessa perspectiva a Pedagogia do Movimento Sem Terra insere-se, também, na trajetória da Educação Popular brasileira.

Retomando a análise feita no primeiro capítulo, há que observar a maneira pela qual as crianças dos acampamentos e assentamento vivenciam as suas infâncias marcadas estrutural e contextualmente (QVORTRUP, 2011) pela sua condição de classe, inseridas na questão agrária brasileira atual e

vinculadas a um movimento social popular. Essa configuração estrutural da infância sem-terra conforma as diferentes experiências de Ciranda Infantil espalhadas pelos acampamentos e assentamentos rurais do MST pelo Brasil, como é o caso do pré-assentamento Elizabeth Teixeira, objeto desta pesquisa.

Assim, as experiências de Ciranda Infantil ao mesmo tempo que estão preocupadas em responder as questões concretas da infância sem-terra hoje, se apresentam como proposta pedagógica que possibilita às crianças a continuarem construindo-se como protagonistas do Movimento e a se identificarem como Sem Terrinha. Como vimos, essa mudança de postura em relação às crianças Sem Terrinha faz parte da história do MST, que passa pela ação das mulheres e das próprias crianças lutando pelos espaços dentro do Movimento.

As diversas experiências de Educação Popular e os novos elementos do contexto atual da luta pela terra e pelo Movimento Sem Terra, me ajudam a olhar para as crianças Sem Terrinha como produtoras de cultura e sujeitos da história. Esse novo olhar para as crianças que quero trabalhar neste capítulo será feito através da apresentação de relatos de atividades da Ciranda Infantil, nos quais as crianças se colocaram como protagonistas no e do seu mundo, à sua maneira, criando e recriando as culturas infantis, como *pequenos sujeitos* da Educação Popular.

### **3.1. Trajetória histórica das experiências de Educação Popular no Brasil**

A educação assume funções e características diferentes, a partir das condições materiais e objetivas pelas quais se estrutura qualquer formação social e econômica em um determinado momento histórico. Dentro do capitalismo, a educação vincula-se à dinâmica da reprodução social ampliada do capital como instrumento de hegemonia em uma sociedade dividida em classes antagônicas. Enquanto instrumento de hegemonia, a educação se apresenta como campo de disputa dentro da luta de classes, ou seja, os interesses sociais antagônicos se expressam na construção da hegemonia ou da contra-hegemonia.

Nesta pesquisa, estamos preocupados em trabalhar as concepções de Educação Popular que atravessaram a história do Brasil até hoje, como concepções e práticas pedagógicas vinculadas à luta de classes a partir da construção da contra-hegemonia ou da hegemonia da classe trabalhadora enquanto projeto alternativo para a sociedade.

As experiências de educação popular que surgiram no Brasil se relacionam com a trajetória histórica da formação econômica e social do Brasil, marcada pela dependência e subordinação aos

interesses do capital externo, assim como essas experiências respondem aos anseios da classe trabalhadora brasileira diante dos desafios colocados em cada período histórico e as possibilidades organizativas da classe para lidar com os problemas relacionados à educação com vistas à construção de outro projeto de sociedade.

Retomar a trajetória histórica da Educação Popular tem como objetivo, nesta pesquisa, situar a Ciranda Infantil do MST e a experiência no pré-assentamento Elizabeth Teixeira, numa história mais ampla, que a antecede e que vai para além dela. Nos parece interessante observar como os elementos que se apresentam nas experiências em cada período histórico são retomados, reinterpretados, negados e modificados a partir dos desafios e necessidades colocadas pelo contexto atual.

Diante disso, me apoio em alguns autores e autoras (BRANDÃO, 2002; FÁVERO, 1983; GHIRALDELLI, 1986; PALUDO, 2001) que demarcaram pelo menos três momentos específicos dentro da história brasileira nos quais surgiram propostas de educação a partir dos interesses das classes populares: as propostas alternativas de educação dos socialistas, anarquistas e comunistas na Primeira República; os movimentos de cultura popular na década de 1960 e a proposta pedagógica de Paulo Freire como expressão dessa época; e a educação dos movimentos sociais populares a partir dos anos 1980.

Essas experiências são manifestações de um mesmo processo dentro da história da formação social e econômica dependente brasileira a partir da sua inserção no capitalismo mundial, ou seja, expressões, na educação, de projetos de sociedade ligados aos interesses das classes trabalhadoras no Brasil.

Nesse sentido, creio ser necessária uma breve contextualização do país em cada momento histórico em que se situam as experiências que apresentaremos, a fim de entender as concepções de Educação Popular de cada período, e como estas estão vinculadas aos desafios colocados pela realidade, uma vez que

Os sistemas educacionais e os movimentos educativos em geral, embora influam sobre a sociedade a que servem, refletem basicamente as condições sociais, econômicas e políticas dessa sociedade. Por isso mesmo, as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político. (PAIVA, 1973, p. 19)

Além disso, esse voo panorâmico me ajuda a constatar que a preocupação com as especificidades da educação das crianças não tivera centralidade nos debates da educação popular, assim como apareceram esporádica e marginalmente nas experiências abordadas. Ao ressaltar esse

silêncio da educação popular perante à educação infantil, quero resgatar elementos dessa trajetória histórica que nos ajudam a contextualizar a Educação Popular atualmente e que abrem a possibilidade de olharmos para a experiência de educação infantil no pré-assentamento Elizabeth Teixeira como uma experiência de Educação Infantil Popular.

### **3.1.1. Educação Popular na Primeira República**

O período entre o fim do Império, instituição e conformação da forma de governo republicana no Brasil condensa acontecimentos importantes para a história brasileira. A passagem do Império à República é marcada por mudanças no país que acompanham as transformações da sociedade em nível mundial: a instituição da República, o fim da escravidão e o trabalho livre são expressões da necessidade de reconfiguração das estruturas da sociedade brasileira geradas pela ampliação das bases produtivas e do mercado consumidor do capitalismo mundial, fundamentais para a sua reprodução.

Apesar de mudanças significativas, o desenvolvimento do capitalismo brasileiro não rompeu com as antigas relações sociais e morais que constituíam a base da sociedade colonial brasileira. As novas relações entre patrões e trabalhadores são a continuidade, com nova roupagem liberal, das velhas relações entre escravos e senhores. A então burguesia brasileira mantém a forma violenta e autocrática de lidar com os subalternos, utilizando a ideologia liberal da igualdade jurídica para nublar a realidade de superexploração a qual a classe trabalhadora é submetida.

A instituição da república não contou com a participação popular. Foi um movimento que partiu dos interesses da elite brasileira em um projeto de Estado-nação que não se estenderia para todo o seu “povo”. No processo de desenvolvimento do capitalismo no país, a burguesia brasileira não realizou sua tarefa histórica da incorporação dos valores democráticos (ainda que liberais) e expansão dos direitos básicos a toda sociedade nacional.

A entrada do país em seu período republicano marca decisivamente a invasão do imperialismo inglês e americano no Brasil. A dependência do mercado externo da economia colonial se aprofunda reafirmando o lugar do país da divisão internacional do trabalho - sua posição periférica e dependente no capitalismo mundial (FERNANDES, 2009).

A reprodução do capital em âmbito mundial depende da exploração do trabalho nos países periféricos, a fim de manter as condições socioeconômicas e culturais dos países centrais. Às classes populares resta a superexploração de sua força de trabalho, ou seja, a existência de enorme e contínuo exército industrial de reserva que garante a baixa remuneração da mão-de-obra brasileira, tornando os

produtos competitivos no mercado mundial.

Dentro desse quadro, o apogeu e a crise da economia cafeeira, a rápida industrialização nacional nascente, a urbanização dos grandes centros urbanos (principalmente nas capitais dos estados) e a efetivação do trabalho assalariado com o emprego, principalmente, de mão-de-obra imigrante marcam a chamada Primeira República<sup>69</sup>. Assim, “muito mais que o final do Império, a Primeira República foi testemunha inevitável da gênese da classe operária no Brasil” (GHIRALDELLI, 1986, p. 31)

Ainda que a indústria começasse a se desenvolver, o país continuava predominantemente agrícola. Conceição Paludo (2001) descreve o quadro social em que vivia a classe trabalhadora no campo e na cidade.

Era triste a situação de grande parte do povo. Os escravos libertos, discriminados por serem pobres e negros, sem condições de integrarem-se, não sabiam o que fazer com a liberdade. Constituíam um imenso contingente de população desenraizada e largada à própria sorte. A população rural, cerca de 70% da população economicamente ativa, carente de terra, saúde e educação, era qualificada de “caipira”. Com as mãos calejadas, crianças, homens e mulheres viviam mergulhados num mundo de privações e sofrimentos. A situação do proletariado que emergia não era muito diferente. O trabalho nas fábricas rendia muito pouco, as condições de trabalho eram, além de rigorosas, brutais. Trabalhando entre 10 e 12 horas, os operários eram punidos com agressões e multas; mulheres e crianças, embora trabalhassem tanto quanto os homens, recebiam salários mais baixos. (PALUDO, 2001, p. 26)

A dependência econômica e política também se explicita, dialeticamente, nos âmbitos social e cultural. São expressões de um mesmo processo. À burguesia nascente interessava a reprodução da ordem e do progresso da sociedade brasileira. Para isso a subordinação das classes trabalhadoras era garantida pela dominação cultural, que afastava o povo das decisões políticas e naturalizava o caminho de desenvolvimento da sociedade brasileira.

Nesse sentido, a educação, enquanto promessa liberal de formação do ser humano, cumpre o seu papel na modernidade – garantir a reprodução social. Num primeiro momento não é de interesse da burguesia republicana a extensão da educação pública a toda população, uma vez que não havia a necessidade de uma mão-de-obra qualificada para a produção, tanto no campo quanto na cidade.

No processo de modernização da sociedade brasileira, a industrialização e a consequente expansão da urbanização, vão configurando a necessidade de difusão do ensino elementar às camadas populares. A educação serviu para a conformação em nível sociocultural, nas classes populares, das novas relações sociais de ordem capitalista liberal e afirmação do projeto nacional em desenvolvimento pelo Estado-nação nascente.

---

69 Conhecida também como República Velha, é o período entre o fim do Império no Brasil com a instituição da forma republicana em 1889 e o golpe militar de 1930, que depôs o presidente da república Washington Luís e impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes, alçando a cargo de chefe do “governo provisório” Getúlio Vargas.

No entanto, a passagem do império para a república não foi um processo linear e sem contestação. Um fato novo para o Brasil nessa época era a participação política do povo nas decisões dos rumos do país. Uma das maneiras de participação era pelo voto, onde somente o “cidadão” é quem vota. Nesse bojo, para ser cidadão e votar deveria ser alfabetizado, saber ler e escrever e assinar seu nome, fato tal que fez movimentar muitas pessoas e grupos na luta pela defesa da alfabetização de todos como um direito político. A luta pela educação que se observa nessa época passa pela garantia desse direito político, assim como uma disputa por um projeto para o Brasil, que passava pelas propostas educativas para os filhos das classes trabalhadoras.

Setores da classe operária nascente começam, então, a se posicionar frente aos interesses dominantes com propostas alternativas ao projeto nacional colocado.

Dentro desse proletariado, que se desenvolveu continuamente nos grandes centros, não tardou a nascer uma predisposição para a militância política e sindical. (...) o movimento operário soube se expressar frente aos interesses dominantes através de suas vanguardas socialistas, anarcosindicalistas, anarquistas e comunistas (...). (GHIRALDELLI, 1986, p. 31)

Tais divisões dentro do movimento operário refletem a configuração do proletariado brasileiro da época, composta de trabalhadores livres brasileiros, ex-escravos libertos e um novo contingente de mão-de-obra imigrante, estes últimos como parte considerável da força de trabalho nas indústrias e no campo.

Em um primeiro momento devemos registrar que o processo de formação da classe trabalhadora brasileira carrega a herança das lutas populares e de resistência que têm sua origem no passado colonial e escravista da formação social brasileira. (...) Foi, entretanto, com o processo de transição para uma economia capitalista na passagem do século XIX para o século XX, que se inaugura uma organização de classe que implicava em um trabalho específico de “formação” ou “educação”. (IASI, 2009, p. 28)

As ideias socialistas, anarquistas e comunistas fizeram parte do movimento operário da organização da classe trabalhadora brasileira. Destaco as contribuições desses grupos da classe trabalhadora para a discussão educacional que se configuram como as primeiras propostas de uma Educação Popular no Brasil.

Já na Primeira República, num movimento que desde o início expressa o compromisso entre educação e classes populares (...), encontra-se o embrião de muitas dimensões substantivas do que viria a culminar, nos anos 1970 e 1980, como sendo a concepção de Educação Popular. (PALUDO, 2001, p. 86)

A parte do movimento operário que se vinculava aos ideais socialistas vai constituir partidos com vistas à disputa do poder político no Brasil. Enfrentando o forte poder das oligarquias agrárias brasileiras, as vias eleitorais perdem força, deslocando a ênfase de suas ações para as organizações dos trabalhadores em sindicatos, na imprensa operária e nas lutas em torno da educação: criação, manutenção e ampliação das escolas públicas; fundação de bibliotecas populares e Escolas Operárias para adultos e crianças.

As Escolas Operárias socialistas são consideradas a origem de uma pedagogia socialista no Brasil (GHIRALDELLI, 1986, p. 32). A proposta pedagógica das Escolas Operárias tinha como princípio a união dos conhecimentos da prática dos trabalhadores e trabalhadoras com o saber científico elaborado. Essa relação se dava tanto na prática educativa como também no corpo docente: integração entre professores formados e operários como educadores. Além disso, o conteúdo pedagógico socialista se aproximava de uma instrução científica, negando veementemente o ensino religioso e dogmático.

É importante e significativo o registro de que, com os socialistas, a educação obteve um cunho de formação política embalada pela perspectiva de construção da justiça social, distribuição de riqueza e igualdade. Além disso, em vários momentos, apesar de ainda ligados às correntes utópicas e reformistas, conseguiram se diferenciar (...), explicitando a educação como atividade também inserida nas lutas sociais e passível de determinação histórica. (PALUDO, 2001, p. 83)

Dessa forma, o movimento socialista colocou em pauta a vinculação entre política e educação, como instrumento de organização dos trabalhadores. Ainda que houvesse diferenças de concepções dentro dos grupos socialistas, alguns mais reformistas enquanto outros mais combativos e radicais, todos colocaram em questão o caminho que seguia o projeto liberal de desenvolvimento para o país.

Segundo Ghiraldelli (1986), após 1906, os “libertários, ou seja, os anarquistas e anarco-sindicalistas, passaram a obter uma sensível hegemonia no seio do Movimento Operário brasileiro” (p. 32). Essa tendência permaneceu forte dentro das organizações das classes trabalhadoras até 1922.

Enquanto os anarquistas negavam qualquer tipo de organização formal, os libertários anarco-sindicalistas se empenharam na organização dos trabalhadores em sindicatos livres como instrumento de resistência ao capitalismo, conseguindo maior influência entre a classe trabalhadora brasileira.

Houve, assim, um redirecionamento ideológico das preocupações educacionais em relação ao movimento operário, pois “ao contrário dos socialistas, os libertários recusavam a luta partidária. Toda a luta dos libertários se dirigia 'contra os patrões, contra a Igreja e o Estado'.” (Idem). Isso significa dizer que os libertários se propuseram a fundar seus próprios centros educativos autogeridos, uma vez que criticavam o ensino público que, pela influência controladora do Estado na educação, favoreciam

os interesses ideológicos da Igreja e das classes dominantes.

Diante disso, as correntes anarquistas e anarco-sindicalistas criaram no Brasil três iniciativas práticas no plano educacional: a Universidade Popular, fundada no Rio de Janeiro; os Centros de Estudos Sociais; e as Escolas Modernas para as crianças, filhas e filhos das trabalhadoras e trabalhadores.

A Universidade Popular foi uma tentativa de fornecer uma formação, em nível superior, complementar aos trabalhadores e trabalhadoras, onde, a partir de palestras autônomas poderiam fazer cursos sem formalidades ou comprometimentos diante da frequência de acompanhamento do curso. Pretendiam fornecer uma formação científica e política ao proletariado. Contudo, tal iniciativa durou somente poucos meses, principalmente pela dificuldade financeira de sustentar um empreendimento de tal porte.

Os Centros de Estudos Sociais objetivavam a reunião dos trabalhadores e trabalhadoras para a discussão e leitura de obras literárias o que, efetivamente, significou grupos de discussão e de ensino mútuo de educação libertária, dos ideais anarquistas e da organização sindical.

As Escolas Modernas, por sua vez, tinham o objetivo de educar as filhas e filhos da classe operária mediante a pedagogia libertária inspirada na *Educação Racionalista* do educador espanhol anarco-sindicalista *Francisco Ferrer i Guàrdia* (TRAGTENBERG, 1978). Foram fundadas algumas dessas Escolas principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro, mas também em outros estados.

Segundo Mauricio Tragtenberg (1978), a educação racionalista enfatizava o papel da educação na renovação social, ou seja, a formação científica, livre e solidária das crianças que garantiria as bases racionais para o combate e transformação das relações dominantes da sociedade.

As ideias de Ferrer estão baseadas na sociedade espanhola de sua época, onde a vinculação das classes dominantes com a influência da Igreja era representada pelo Estado espanhol. A educação das massas representava o aperfeiçoamento dos trabalhadores para o modo capitalista de produção (TRAGTENBERG, 1978, p. 31). A escola serviria então ao poder e à sua reprodução, sendo interesse do Estado garantir a extensão da educação pública para o povo.

O povo trabalhador se continuar na ignorância permanecerá escravizado pela Igreja ou pelo Estado, isto é pelo capitalismo representando estas duas entidades. Pelo contrário se inspirar na razão e na ciência, o seu interesse bem compreendido breve impelirá a pôr termo à exploração, a fim de que o trabalhador se possa tornar árbitro dos destinos humanos. Trata-se por conseguinte, a nossa ver, de pôr antes de tudo, a classe operária em estado de compreender estas verdades elementares. A medida que nos sindicatos essas verdades elementares vão penetrando cada vez mais os trabalhadores adultos, tentamos fazê-las entrar igualmente nos cérebros das crianças e dos adolescentes. Estabeleçamos um sistema de educação pela qual o homem possa chegar a conhecer, depressa e bem, a origem da desigualdade econômica, a mentira religiosa, o

malefício do patriotismo guerreiro e as rotinas familiares e todas as demais que o mantêm na escravidão. Não é o Estado, expressão da vontade de uma minoria de exploradores, que pode ajudar-vos a atingir esse objetivo. Essa ilusão seria a pior das loucuras. (O Sindicalista, 1924). (FERRER apud GHIRALDELLI, 1986, p. 35)

A educação racionalista valoriza o ensino racional e científico em oposição ao ensino religioso e político ministrado nas escolas do Estado, pois “não devemos perder tempo pedindo a um deus imaginário o que unicamente pode dar-nos o trabalho humano.” (FERRER apud TRAGTENBERG, 1978, p. 34).

A coeducação sexual e das classes era outro princípio das Escolas Modernas. Baseando-se no princípio em que “os homens nascem livres e iguais”, da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, a proposta das Escolas Modernas afirma que não poderia haver diferenças sociais entre os sexos e as classes. Dessa maneira, era necessária a participação de homens e mulheres como educadores e educandos, assim como a convivência de crianças das camadas ricas e pobres que, por meio da vivência da igualdade, poderiam ir constituindo os fundamentos para uma vida em igualdade numa sociedade renovada.

Interessante notar que, de certo modo, Ferrer entende as crianças como participantes da vida em seu tempo e vê a importância de educar as crianças no presente, não achando “justo inculcar-lhes sentimentos e/ou opções que são próprios dos adultos” (TRAGTENBERG, 1978, p. 27). Dessa maneira, a “Escola Moderna estima ser necessário que as iniciativas da criança constituam o pré-requisito de sua aquisição cultural, respeitando a sua individualidade ao invés de 'submetê-la ao molde estrito de pais e professores'.” (FERRER apud TRAGTENBERG, 1978, p. 29).

Entendo que essa predisposição em entender as crianças como protagonistas do seu processo de conhecimento é posição radicalmente diferente das proposições educativas da época, que se preocupavam com a socialização das crianças, baseados nas ideias de Durkheim (*Ibidem*, p. 26).

Isso pode ser observado quando Ferrer fala da importância do jogo para a educação da criança

O desenvolvimento da criança passa pelos jogos, entendidos como área que ela pode manifestar sinceramente seus desejos. Isso substituiria 'arrancar o aluno das salas de aula com mutismo e quietude insuportável, característica de morte, substituindo-as pela alegria e bem-estar infantil'. (...) Daí por que “os pais e educadores devam, até certo ponto, serem passivos na obra educadora”. Educar, consiste em ajudar as tendências positivas da criança a se desenvolverem e não submetê-la a preceitos imperativos do tipo de mandato dogmático religioso ou secular. (...) É o jogo que pode mostrar não só a competição como a lei da solidariedade onde predomina a cooperação. (*Ibidem*, p. 29) (grifos no original)

Nessa citação vejo a valorização do protagonismo e a importância da vivência em coletivo pelas crianças. Ao pontuar a importância do jogo na educação das crianças, entendo que o autor coloca a

relação das crianças entre elas, uma vez que chega a afirmar a posição passiva de pais e educadores na prática educativa.

A proposta pedagógica das Escolas Modernas afirma um projeto educativo que tinha como objetivo a *renovação social*, com a construção de uma outra sociedade, autogerida e livre, a partir de

uma orientação que tende a uma sociedade justa, mostrando às novas gerações as causas dos desequilíbrios sociais, preparação de uma humanidade feliz, livre de ficções mitológicas e de uma submissão à desigualdade econômico-social, como se ela fosse um inevitável destino. (TRAGTENBERG, 1978, p. 28)

No Brasil, as Escolas Modernas funcionaram durante sete anos, de 1912 até 1919 (GHIRALDELLI, 1986). Diante da repressão às greves intensas feitas pelo movimento operário as Escolas Modernas foram fechadas. Ficou, então, explícito para parte da classe trabalhadora a não neutralidade da educação e a vinculação entre educação e política.

A repressão ao movimento grevista e aos grupos anarquistas e anarco-sindicalistas arrefeceram a ação dos libertários junto às classes trabalhadoras. Somado a isso, notícias da Revolução Russa, de 1917, começaram a influenciar as discussões no interior do movimento operário. Em 1922, por dissidência do movimento anarco-sindicalista, surge o Partido Comunista do Brasil (PCB)<sup>70</sup>.

Diferentemente dos socialistas dos primeiros anos da república brasileira, as discussões sobre a questão educacional não tinham como objetivo somente a luta pela escola pública. As primeiras contribuições comunistas à questão da educação popular colocaram em pauta temas como a *escola unitária*, *união do ensino com o trabalho produtivo* e *a administração da escola com participação dos trabalhadores* (GHIRALDELLI, 1986, p. 36). Além disso, consideravam o professor como um assalariado comum, o que criou condições para lutar por melhores condições de trabalho.

Contudo,

se na experiência anarquista a formação encontrava sua maior expressão na esfera da agitação e da formação da cultura operário-libertária (sem que desconsideremos que a estas esferas ligava-se a um intenso trabalho organizativo), a tradição comunista colocava a ênfase na organização, de maneira que a formação assumia o papel de socialização de uma doutrina marxista, como síntese de um pensamento revolucionário capaz de dotar de homogeneidade o corpo da classe enquanto partido. (IASI, 2009, p. 30)

A organização do partido era central para os comunistas, pois a partir dela podiam disputar o poder do Estado nas campanhas eleitorais. Nesse sentido, a prática educativa real realizada pelos

---

<sup>70</sup> O nome de fundação do partido é Partido Comunista do Brasil, mas seus militantes se referiam à organização indistintamente como Partido Comunista Brasileiro ou do Brasil. Somente em 1960 o PCB vira legalmente Partido Comunista Brasileiro. Em 1962, como dissidência do PCB é criado o PCdoB – Partido Comunista do Brasil.

comunistas foi a formação política das massas, que, subordinada à organização partidária, se realizava como socialização das linhas de ação do partido. Ao mesmo tempo, “o trabalho que o partido realizava de organização dos trabalhadores, de propaganda, as atividades esportivas, as palestras e os cursos de “teoria marxista”, era considerado educativo” (PALUDO, 2001, p. 84), como um verdadeiro trabalho de educação popular

Embora os comunistas da Primeira República tenham sido os responsáveis pela introdução, no Brasil, dos princípios de uma pedagogia mais afinada com o socialismo científico, de certa forma, foram eles os responsáveis por um certo arrefecimento da discussão pedagógica no seio do Movimento Operário. Os comunistas priorizaram demais a prática política, ou melhor, a prática político-partidária, e não souberam dar continuidade ao debate cultural e pedagógico que o Movimento Operário vinha tecendo desde os primeiros dias da República. A própria insuficiência teórica dos militantes do PCB levou o partido a não conseguir articular um discurso pedagógico próprio. Assim, de certa forma, os comunistas acabaram por deixar o Movimento Operário, quanto às questões pedagógicas, ainda sob a influência dos libertários, socialistas e, principalmente, das concepções das elites dominantes. (GHIRALDELLI, 1986, p. 37).

Resistindo a esse projeto de desenvolvimento do país e, ao mesmo tempo, propondo reformas, modificações e transformações estruturais, os grupos socialistas, anarquistas, anarco-sindicalistas e comunistas se prontificaram a tentar organizar a classe trabalhadora das indústrias nascentes na Primeira República. Diante das suas mobilizações foram conformando suas propostas pedagógicas e educacionais, configurando, de certa forma, a origem do que viria a ser chamada, uma Educação Popular.

As lutas pela ampliação da educação pública, gratuita, laica, tecno-profissional, por melhores condições de trabalho e salário para os professores; a criação de Escolas Operárias, bibliotecas populares, Centro de Estudos Sociais, da Universidade Popular, de Escolas Modernas, de uma imprensa operária, de partidos políticos de organização das classes trabalhadoras demonstram a intervenção teórico-prática das propostas de educação associadas aos projetos de sociedade pelo qual se orientavam cada uma das correntes do movimento operário.

A emergência da concepção de Educação Popular pode e deve ser associada ao fato de as classes populares existirem e às suas condições de vida; às opções que as elites tiveram de rumos para o desenvolvimento do Brasil; ao movimento internacional dos trabalhadores; às ideias pedagógicas predominantes num determinado período; ao desejo e esperança de construção de um mundo melhor; e às possibilidades de, via educação, contribuir para a emancipação das classes subalternas e para a sua entrada no cenário político. De uma forma ou de outra, estas três forças [socialistas, libertários e comunistas] estavam preocupadas com a construção de um poder popular, embora, para cada uma delas, o significado desta construção e a forma de realizá-lo fosse diferenciada. (PALUDO, 2001, p. 85)

### **3.1.2. Os Movimentos de Cultura Popular na década de 1960**

O período característico de efervescência político e cultural da década de 1960, que possibilitou o surgimento de experiências educacionais associadas às classes populares que objetivavam outro projeto de sociedade, só pode ser analisado se tomarmos em conta o processo de mudança pelo qual passa a sociedade brasileira desde os anos 1930.

A ruptura com as velhas bases da estrutura econômica e política agrário-comercial e a formação de uma nova estrutura urbano-industrial pode caracterizar grosseiramente o período entre 1930 e 1964. Antes de 1930, a economia agrária exportadora, principalmente o setor cafeeiro, determinava os rumos do país, tanto em termos econômicos quanto em termos políticos, ou seja, o poder político brasileiro estava nas mãos da oligarquia agrária do país.

O contexto do capitalismo ao fim da década de 1920 é de crise estrutural. A depressão econômica enfrentada pelos países centrais do capitalismo determinou uma reestruturação e reorientação de investimentos internos no Brasil. A crise brasileira não se refletiu só na economia como também na crise do padrão de dominação oligárquico (FERNANDES, 2005) que modificou os rumos de desenvolvimento do país.

O processo de industrialização e urbanização que atravessou a sociedade brasileira entre 1930 e 1960 ampliou os laços da dependência externa, com o investimento do capital internacional no setor industrial, mantendo o padrão de segregação social, pilar estruturante para o desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Como vimos, a existência de uma imensa massa de condenados do sistema possibilitou a superexploração do trabalho garantindo o padrão de exploração e de dominação da burguesia interna diante das classes populares.

Outra característica desse período é a contradição entre o desenvolvimento capitalista dependente e a integração nacional. Para Caio Prado Júnior (2005) até 1945, o Brasil dá uma resposta positiva à crise: promoveu a integração dos mercados regionais, avançou no desenvolvimento das forças produtivas (fortalecimento das indústrias), aumentou o processo de proletarização (migrações internas e fortalecimento dos trabalhadores brasileiros, direitos trabalhistas), tudo isso impulsionado por um capital local, embrião de uma burguesia nacional, de uma certa “base empresarial nacional”.

No período pós-guerra (1945 a 1960) a resposta é negativa: internacionalização do mercado interno, liderado pelos trustes, oligopólios internacionais, aprofundando opção pela substituição de importações. O imperialismo destruiu qualquer possibilidade de formação de uma base empresarial nacional, com o capital internacional controlando as indústrias nacionais.

O que vemos é que o país chegou à década de 1960 numa conjuntura que permitiu a industrialização, a urbanização, a extensão de poucos direitos básicos às classes populares, mas que não rompeu com o padrão de acumulação (dependente) e de dominação política e cultural. Somada a uma burguesia nacional autocrática e violenta, esses foram os fatores que dificultou a organização da classe trabalhadora e a luta democrática por direitos.

Enquanto se pôde manter a expansão do sistema produtivo brasileiro, a conjuntura econômica e política brasileira também se manteve. Esse quadro se vê ameaçado a partir das crises econômicas do início dos anos 1960.

Essa crise econômica configurou-se (...) a partir das contradições resultantes da combinação de modelos econômicos distintos - o modelo exportador, o de substituição de importações e as tentativas de efetivação do modelo de desenvolvimento econômico “autônomo”. Além disso, parecia, revelar toda a sintomatologia de uma “crise conjuntural”, expressão das contradições básicas do modo capitalista de produção agravada pelas características específicas do desenvolvimento deste modo de produção numa sociedade economicamente dependente. (MANFREDI, 1978, p. 36)

Caio Prado Júnior (2005) analisa essa conjuntura como “revolucionária”, com condições materiais para efetivação da “revolução brasileira”, ou seja, enfrentar as causas estruturais que condicionam o país a um desenvolvimento dependente com superexploração do trabalho.

O governo do presidente João Goulart (1961-1964) criou possibilidades de realização de reformas de base que tenderiam a atacar as bases estruturais do capitalismo brasileiro.

A reforma agrária (...) superaria o afastamento crescente entre as regiões desenvolvidas e subdesenvolvidas, opondo-se à tendência do capital e da tecnologia em se concentrarem nas primeiras. A estrutura agrária (...) era vista como um dos maiores obstáculos à ampliação do mercado interno, no sentido de que, em primeiro lugar, ela impedia o abastecimento alimentar das cidades e, em segundo lugar, dificultava a expansão da economia monetária, isto é, o aumento do consumo de produtos industriais entre os setores rurais. Além disso, uma reforma da estrutura de propriedade latifundiária debilitaria o poder político dos fazendeiros (...) Finalmente, as reformas do ensino, particularmente os programas de alfabetização em massa, ou ainda o reconhecimento do direito ao voto aos analfabetos fortaleceria as bases de apoio da liderança populista. A maior igualdade social assim gerada reduziria a pressão sobre o Estado quanto a promessas inexecutáveis para as “massas”, assim facilitando um plano coerente de desenvolvimento. (SCHELLING, 1990, p. 238-239)

Com um contexto mais aberto à participação política, há uma ampliação da luta dos trabalhadores e trabalhadoras na reivindicação por salários mais altos e contra a inflação crescente desse período instável da economia brasileira. Greves, campanhas salariais e o desenvolvimento de organizações sindicais, são algumas ações que ocorrem no meio urbano por parte da classe operária.

No campo, as mobilizações se concentram em torno da reforma agrária e da sindicalização do

trabalhador rural. Surgem nesse período as Ligas Camponesas que lutavam em prol da reforma agrária e por melhorias da vida no campo. Elizabeth Teixeira foi uma das lideranças das Ligas Camponesas no estado da Paraíba. Lutadora homenageada e que dá nome ao pré-assentamento de Limeira.

O contexto político mundial - disputa de hegemonia entre o mundo capitalista e socialista, representado pelos EUA e URSS na chamada Guerra Fria; as revoluções Chinesa, de 1949, e Cubana, de 1959 - influenciou que intelectuais, organizações de esquerda, entidades estudantis, organizações católicas, etc. se engajassem nas lutas junto à classe trabalhadora do meio rural e urbano. Atuando principalmente na promoção da cultura popular a partir da “educação de base” e da educação popular, os Centros Populares de Cultura (CPC) e do Movimento de Cultura Popular (MCP) são as experiências que marcaram profundamente a trajetória da Educação Popular.

Como vimos, esses movimentos vão atuar diretamente na questão educativa, que, a partir da alfabetização e educação de base e tinham um objetivo maior que só alfabetizar, ou seja, estava vinculado à possibilidade de conscientização e organização das classes populares para a participação política e transformação da sociedade brasileira.

Os movimentos que surgiram na primeira metade da década dos 60, voltados para a promoção popular, prendiam-se às condições políticas e culturais, vividas pelo país naquele momento. Eles nasceram das preocupações dos intelectuais, políticos e estudantes com a promoção da participação política das massas e do processo de tomada de consciência da problemática brasileira que caracterizou os últimos anos do governo de Kubitschek. (...) Os diversos grupos lançam-se ao campo da atuação educativa com objetivos políticos claros e mesmo convergentes, embora cada um deles enfocasse o problema à sua maneira e mesmo lutassem entre si. Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influenciados pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo. Para tanto, a educação parecia um instrumento de fundamental importância. (PAIVA, 1978, p. 230)

O analfabetismo era uma das manifestações das condições econômicas, políticas, sociais e culturais, enfrentadas pelas classes populares. Para sua erradicação necessitavam transformações estruturais na sociedade brasileira (SCHELLING, 1990, p. 276).

Partindo da conscientização da população sobre o contexto político e as condições socioeconômicas do país, o CPC e o MCP combinavam alfabetização, educação de base, organização comunitária, formação política, valorização e difusão da cultura popular, como modo de atuar junto às comunidades, fortalecendo a participação política do povo nas possíveis mudanças no país.

As questões colocadas em torno da cultura popular, da cultura nacional e da necessidade de democratização cultural que aparecem com força no início dos anos 1960 no Brasil, já estavam

presentes no movimento modernista brasileiro (BRAYNER, 2013), assim como nas discussões sobre a revolução cultural nos países socialistas e nos debates da elitização da cultura e acesso do povo aos bens culturais, na França (PALUDO, 2001).

As experiências que serão apresentadas a seguir - os Centros Populares de Cultura e dos Movimentos de Cultura Popular – buscaram redefinir o papel da cultura diante das possibilidades de transformações da realidade brasileira. Dentro do debate da cultura popular, incluíam discussões sobre a consciência histórica e o papel do sujeito na história; arte popular e arte revolucionária; papel das vanguardas e intelectuais; diretividade e não-diretividade nas práticas educativas; conscientização (formar sujeitos da história) ou massificação (indivíduo considerado objeto no processo educativo), como veremos a seguir.

### *Centros Populares de Cultura (CPC)*

O CPC da UNE (União Nacional dos Estudantes) teve como origem os debates de intelectuais e artistas pertencentes ao Teatro de Arena, transferido de São Paulo para o Rio de Janeiro em 1959. O contexto político e social do país colocou uma série de questões em relação à função do artista, à marginalização da arte e do artista a esse contexto e à necessidade de ampliar o público a quem se dirigiam as peças produzidas por eles. Vincularam-se a UNE em 1961 com objetivo de difusão da cultura popular, possibilitando a discussão dos problemas socioeconômicos e político-culturais através do teatro político

Ainda que o teatro de rua, a produção e montagem de peças tivessem sido a base de atuação e atividade do CPC da UNE, apoiados por outros intelectuais ligados às artes, promoveram outras ações no campo da cultura popular: cursos de teatro, cinema, filosofia; exposições fotográficas; festivais de cultura popular e de música popular brasileira; gravação de discos e filmes; publicação de literatura de cordel e de uma revista com obras de poetas e análises da realidade brasileira (PAIVA, 1973; SCHELLING, 1990; MANFREDI, 1978).

Novos Centros Populares de Cultura surgiram por diversos estados do país, frequentemente divergindo da orientação do CPC da UNE, tanto em relação ao debate teórico sobre cultura popular, quanto à prática política, onde muitos consideravam como fundamental o papel da alfabetização para o trabalho político com as classes populares.

Para os intelectuais e artistas do CPC da UNE, a função do artista era trabalhar no nível da criação artística produzindo obras que atuassem como instrumento de conscientização das classes

populares como formação política, contribuindo para a organização da classe trabalhadora e transformação da sociedade.

A prática artística defendida pelos CPCs, portanto, correspondia a tipos específicos de arte engajada: (...). Isso, por sua vez, acarretava a redefinição do papel do artista e do intelectual como a “dramática tomada de consciência da natureza histórica e contingente de sua atividade” e a “derrubada do muro que se destinava a isolar os problemas culturais do resto dos problemas enfrentados pelo País”. Os artistas inspirados por essa nova consciência faziam obras capazes de “atuar sobre a realidade”. Inversamente, essa nova prática libertaria o artista de seu isolamento e arte de seu confinamento dentro dos limites impostos por um conceito restrito de arte e de seu consumo por uma minoria. (SCHELLING, 1990, p. 271) (grifos no original)

A arte popular revolucionária do CPC optava pelo compromisso com as classes oprimidas que, se identificando com as aspirações do povo, tinha como objetivo conscientização das classes populares, numa educação revolucionária que contribuísse para a transformação das condições materiais do povo. Trabalhavam, assim, com a discussão de cultura popular como a cultura produzida *para o povo*, com propósito de conscientização e ação política transformadora. A finalidade da cultura popular era esclarecer o povo, dar consciência ao povo sobre as origens da desigualdade e dominação de uma classe sobre a outra (SCHELLING, 1990).

Apesar das divergências, os diversos CPCs se uniam em torno do objetivo principal, o de contribuir para o processo de transformação da realidade brasileira, principalmente através de uma arte didática de conteúdo político. Aceitava-se que o plano cultural era um dos planos possíveis de luta pela transformação social do país e a politização das massas através da arte adquiria um caráter de luta anti-imperialista, nacionalista e socialista. (PAIVA, 1973, p. 233)

Embora o foco principal de atuação dos CPCs fosse o teatro e outras manifestações artísticas, diversos CPCs já discutiam a possibilidade de substituir o teatro por outras formas de atuação, principalmente a alfabetização. Após a participação do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, em 1963, os CPCs sentiram a necessidade de um trabalho permanente e sistemático junto às massas, uma vez que se percebia que somente a difusão do teatro político didático era um instrumento suficiente.

Assim, na tentativa de ampliar o processo de conscientização junto às classes populares, a alfabetização torna-se o núcleo central do trabalho educativo realizado pelos CPCs, a partir das suas próprias campanhas de alfabetização de adultos, “com vistas a produzir não só obras “para” as massas, mas também “com as massas”, isto é, desenvolvendo simultaneamente a capacidade de produção e comunicação cultural das “massas” e propiciando ao artista o conhecimento da comunidade a que se dirigiam suas obras” (SCHELLING, 1990, p. 273) (grifos no original).

## *Movimento de Cultura Popular (MCP)*

O Movimento de Cultura Popular nasceu na cidade de Recife, no estado de Pernambuco, em 1960, e se multiplicou pelo país em menor número que os CPCs. Fruto da iniciativa de intelectuais, estudantes universitários e artistas pernambucanos, se vinculou aos anseios da prefeitura municipal de Recife para acabar com o analfabetismo e valorizar a cultura do povo, “esperando que através de programas de educação popular, alfabetização de adultos e promoção do folclore e arte popular fosse possível efetuar reformas que começassem a transformar a ordem social” (SCHELLING, 1990, p. 255)

O MCP tinha como atividade fundamental a alfabetização e educação de base. Tentava, por meio delas, encontrar uma “fórmula brasileira” (PAIVA, 1973) para a prática educativa, associando-a a cultura do povo com objetivo de conscientizar as classes populares para enfrentar as questões locais e nacionais.

A prática educativa foi se conformando no próprio contato com as classes populares. Entendia-se que a experiência e cultura do povo devia ser o ponto de partida. Tomavam a cultura como *práxis* dos sujeitos no mundo e na história e, dessa maneira, a valorização da expressão cultural e do saber das classes populares e o estímulo à sua capacidade criadora eram condições para o diálogo dos intelectuais com o povo. Uma mudança de atitude dos educadores em relação ao *povo*, que deveriam aprender com as classes populares a “ciência do sofrimento da vida” (ARRAES *apud* SCHELLING, 1990, p. 257).

Uma educação que levava em conta as questões culturais e políticas do país, mas também as questões locais e individuais dos educandos, a fim de que pudessem ter possibilidades de construção de um futuro melhor para eles próprios.

Pretendia-se compreender a cultura popular, ou seja, interpretar adequadamente e sistematizar aquilo que houvesse de mais específico e significativo na cultura do povo, valorizando a produção cultural das massas e criando condições para que o povo pudesse não somente produzir como também usufruir de sua própria cultura, orgulhando-se dela e deleitando-se com ela. Para lograr tais objetivos o MCP organizava suas escolas como Associações de Cultura Popular que serviam de ponto de partida para a participação de todos nas atividades culturais espontâneas da comunidade e naquelas promovidas pelo próprio Movimento. (PAIVA, 1973, p. 237)

O MCP entendia que a alfabetização pela alfabetização não era suficiente. Era necessário vincular as atividades educativas com a formação política no incentivo à organização das classes populares, com o objetivo de reivindicação a partir das suas demandas, como, também, com vistas a produção cultural pelo próprio povo. Assim, para além da alfabetização, o MCP passou a promover peças teatrais; apresentações de canto, dança e música popular; organizar cineclubes e teleclubes;

galerias de arte popular; combinando com as atividades sistemáticas de alfabetização.

Com vistas a esse fim, devia-se dar apoio a atividades capazes de “estimular a energia criativa inerente às massas populares e suas organizações, através de formas de ação que transcendem a mera distribuição de bens culturais gerados dentro do movimento e posteriormente oferecidos à comunidade como artigos de consumo acabados” e de dar incentivos para a “emergência, o florescimento e o crescimento das fontes de produção de cultura popular”. (SCHELLING, 1990, p. 266) (grifos no original)

Preocupados com a criação e valorização da cultura popular, foram criados Praças, Parques e Núcleos de Cultura nas comunidades, que compreendiam desde atividades com crianças até os adultos. As ações culturais locais ligavam-se à luta mais ampla da transformação das estruturas da sociedade brasileira. A criação de cultura *com* o povo possibilitava o desenvolvimento de uma cultura popular nacional autêntica.

Entendiam como *popular* a cultura que levava as pessoas a compreenderem-se como sujeitos de criação cultural e consciente da sua ação no processo histórico em que está inserido. Dessa maneira, a cultura popular como manifestação da cultura das classes exploradas, se associavam a um novo projeto de sociedade para o Brasil, elaborado a partir da cultura do povo.

Baseado nas experiências do MCP a prefeitura de Natal cria, em 1961, a campanha “De pé no Chão também se aprende a ler”<sup>71</sup> que tinha como objetivo central acabar com o analfabetismo aprontado pelas comunidades da cidade como um dos problemas mais urgentes. Para isso construíram os “Acampamentos” em terrenos baldios, que eram

um conjunto de 5 pavilhões com cerca de 240 metros quadrados cada, 4 deles destinados a salas de aula e 1 à recreação, construídos com cobertura de palha de coqueiro e piso de barro batido (...). Em cada Acampamento havia também um aviário e uma horta que forneciam os elementos necessários à alimentação oferecida aos alunos. (PAIVA, 1973, p. 239).

A horta e aviário eram trabalhos dos alunos. Era pressuposto que somente a educação pelos livros não garantia o aprendizado da comunidade para a organização e luta contra a situação paupérrima em que vivem. Ao trabalharem na produção da própria merenda diária os alunos eram despertados para a importância da organização coletiva.

---

71 O título do primeiro capítulo brinca com o nome da campanha “De pé no chão também se aprende a ler”. Se nessa campanha a intenção era a extensão da escola pública para crianças das classes populares, entendo que a Ciranda Infantil tem outra preocupação, garantindo um espaço de encontro do coletivo infantil, onde possam viver a sua infância de forma plena, com liberdade para se divertir, gritar, correr, pular, e descobrir e conhecer o mundo de forma prazerosa. As crianças conhecem o mundo brincando, é o seu modo de ser no mundo. E conhecem o mundo a partir do chão onde pisam, do local que podem pensar, das vivências e experiências que tiveram e estão construindo como Sem Terrinha do MST, nas marchas, ocupações, acampamentos e assentamentos de todo o Brasil.

A campanha funcionou como uma solução temporária para o problema da rede escolar municipal e também para o processo de alfabetização de adultos. Assim, durante o dia funcionavam as classes primárias para as crianças e, durante a noite, classes para adultos e cursos profissionais. Além dessas atividades, a campanha também buscou promover a cultura popular local, organizando bibliotecas volantes, Praças de Cultura nos bairros, construiu o “Teatrinho do Povo” e uma Galeria de arte. Foi uma experiência de Educação Popular ligada à alfabetização de adultos que tinha como base a experiência do MCP, mas que expandiu a sua atuação para a educação escolar de crianças.

Os Movimentos de Cultura Popular e os Centros Populares de Cultura foram experiência que marcaram o movimento educativo do período. No final do ano de 1963, diversos movimentos e experiências de educação popular e cultura popular se reuniram no Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, evento que, a partir de intensas discussões, deu novos direcionamentos para a atuação junto às classes populares como tática para a transformação da sociedade brasileira, como podemos ver nesse trecho do documento final do Encontro:

A conscientização da situação de dependência por parte do povo brasileiro trouxe novas perspectivas no sentido de deter a trajetória de dominação. (...) A nossa luta interna de libertação liga-se profundamente à cultura popular, que assume no primeiro momento o sentido de desalienação de nossa cultura, sobrepondo-se aos valores culturais estranhos aos nossos valores, criados e elaborados aqui. Essa é a tarefa fundamental da cultura popular, sobrepor a nossa cultura às culturas estrangeiras, sem perder de vista, evidentemente, o sentido do universal, permitindo o processo de aculturação em que haja predominância da cultura brasileira. Num segundo momento, assume a cultura popular um caráter de luta, que ao lado da formação de uma autêntica cultura nacional, promova a integração do homem brasileiro no processo de libertação econômico-social e político-cultural do nosso povo. Cultura Popular que leve o homem a assumir o papel de sujeito da própria criação cultural, fazendo-o não apenas receptor, mas principalmente, criador de expressões culturais. A tarefa da Cultura popular não é exclusivamente um meio político, um trabalho de preparação das massas para a conquista do poder. Estaríamos reduzindo o sentido de libertação humana ao plano político ou econômico. A tomada revolucionária do poder não extingue a cultura popular, ao contrário, deixa aberto o caminho para uma criação cultural autêntica e livre, ou melhor, popular e nacional. (FÁVERO; SOARES, 2009, p. 138)

Além disso, o MCP de Recife foi grande influência nas ideias e teorias de Paulo Freire, o qual foi fundador e educador do próprio MCP. A partir da experiência no MCP, Paulo Freire construiu suas primeiras propostas de alfabetização que seriam base para o Plano Nacional de Alfabetização<sup>72</sup> a ser implementado em 1964 como política do governo federal, estendendo-se para todo país com objetivo de alfabetizar mais de 5 milhões de pessoas.

O golpe militar de 31 de março de 1964 encerra essas experiências. Diversas pessoas são presas,

---

72 O Plano Nacional de Alfabetização que visava alfabetizar mais de 5 milhões de brasileiros por todo o país a partir da experiência e propostas de Paulo Freire, foi suspenso após o golpe militar de 1964 por meio do Decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964.

cartilhas de alfabetização são apreendidas ou queimadas, enquanto outros são enviados ao exílio, como Paulo Freire e Miguel Arraes. O golpe apaga a efervescência política e cultural daquele período no Brasil e adia a esperança de transformações que haviam possibilidades de ocorrer, apontando novamente para o caminho de desenvolvimento brasileiro com aprofundamento da dependência do capitalismo brasileiro na aliança com o imperialismo, visto como expressão de uma contra-revolução permanente (FERNANDES, 2005).

### **3.1.3. Paulo Freire**

Como vimos, Paulo Freire teve ampla participação no Movimento de Cultura Popular no início da década de 1960. Sua atuação como educador nos Círculos e Centros de Cultura e nas práticas educativas de alfabetização de adultos no próprio MCP do Recife foi de extrema importância na sua trajetória político-pedagógica.

Participou também nessa época como educador na campanha “De pé no chão também se aprende a ler” e da experiência de alfabetização de adultos em Angicos, as duas no estado do Rio Grande do Norte. A partir dessas experiências pôde ir conformando suas reflexões em torno da prática educativa, da função e possibilidades da educação diante dos desafios de mudança da situação social e econômica do país e das relações de exploração e opressão que sofrem as classes populares.

Não é foco deste trabalho discutir profundamente a trajetória e obra de Paulo Freire. Contudo, a leitura dos seus escritos tem sido importante para a prática de educação com as crianças no pré-assentamento Elizabeth Teixeira. Por isso, faço aqui uma breve discussão sobre alguns pontos centrais da proposta de educação de Paulo Freire que se apresentam como possibilidade para pensarmos um diálogo com as especificidades da educação das crianças.

As discussões iniciadas no MCP do Recife acerca da questão da cultura popular e sua relação com a educação, alfabetização e conscientização das classes populares, são o ponto de partida para as discussões que Paulo Freire irá se dedicar ao longo de sua trajetória. Como vimos, o debate da cultura popular feita pelo MCP valorizava a cultura do povo, como expressão da cultura e do saber das classes populares a partir das suas condições concretas e objetivas de existência.

Inicialmente, Paulo Freire não se dedicou à alfabetização no MCP. Atuava nos Círculos de Cultura e Centros de Cultura, espaço onde eram organizados grupos de debates a partir de situações problemáticas da comunidade (PAIVA, 1973). Diferente dos processos de alfabetização, os próprios participantes do grupo no Círculo de Cultura propunham e decidiam os temas a serem discutidos. Ao

educador cabia o papel de participar do debate contribuindo para o aprofundamento das discussões.

Assim, os Centros de Cultura, dedicados à prática coletiva de cursos profissionais, atividades de lazer e organização comunitária, foram estruturados de molde a desenvolver em seus participantes a capacidade de cooperação e autogestão. A partir de atividades de seu “contexto existencial” próprio, os participantes eram incentivados a adquirir a “experiência existencial” de uma “forma de vida democrática”. Da mesma forma, as discussões em grupo nos Círculos de Cultura atendiam à finalidade de ajudar “o povo” a “aclarar situações problemáticas” e a desenvolver uma “ação decorrente do esclarecimento”. (SCHELLING, 1990, p. 327)

Em pouco tempo, os debates nos Círculos de Cultura chegavam a um grande aprofundamento nas problemáticas trazidas pelo grupo. As temáticas, tendo sido vivenciadas pelos participantes, eram um ponto chave para as discussões, uma vez que conseguiam explicitar com mais força as questões por eles enfrentadas.

Freire começou a se questionar sobre a sua própria prática perguntando se seria possível fazer o mesmo processo que se dava nos Círculos e Centros de Cultura com a alfabetização, ou seja, prescindir da cartilha com as palavras geradoras, utilizadas pelo MCP, e durante o processo de alfabetização ir constituindo as palavras e temas juntamente com as educandas e educandos, a partir da suas vivências e realidades.

Essa pequena mudança prática resultou como central na teoria de Freire, uma vez que complexificou ainda mais a relação das mulheres, crianças e homens com a cultura<sup>73</sup>. Retomava, dessa maneira, a ideia da cultura como práxis, enfatizando a dinâmica na qual os sujeitos ao agirem no mundo o transformam, ao mesmo tempo que transformam a si próprios. O processo de formação humana delineia-se na ação dos seres humanos como sujeitos na e da história.

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (FREIRE, 1967, p. 41)

Ele vai construindo sua reflexão a partir do processo de produção do ser humano como sujeito. Coloca a centralidade na história feita pelos sujeitos, pois “não há realidade histórica que não seja

---

<sup>73</sup> No seu livro *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire faz uma breve reflexão acerca do machismo impregnado na sua própria linguagem. Muitas educadoras e mulheres intelectuais depois de lerem seus livros o mandaram cartas alertando-o sobre esse corrente costume machista da nossa língua, e que Paulo Freire também usava, quando dizia achar incluir as mulheres se em qualquer frase dizia-se “homem”. Freire reflete sobre a sua posição machista na linguagem e posiciona recusando continuar expressando assim. “A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. (...) Não é puro idealismo, acrescente-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo.” (FREIRE, 2003, p. 68).

humana. Não há história sem homens [mulheres e crianças], como não há uma história para os homens [mulheres e crianças], mas uma história de homens [mulheres e crianças] que, feita por eles, também os faz, como disse Marx” (Freire, 1987, p. 127 – ped. Oprimido). As experiências de *fazer a história* vivenciadas pelos sujeitos, a partir da práxis, são centrais na reflexão de Freire para o processo de formação humana.

Esse entendimento das mulheres, crianças e homens como sujeitos no mundo não pode ser compreendido como um processo teórico ou intelectual. Não é uma mudança de olhar sobre a realidade a partir do qual transformam os indivíduos de objetos a sujeitos no mundo. Na relação dos homens com o mundo, através da práxis, os sujeitos não só se adaptam ao mundo como o transformam. Transformação que ocorre em nível material, modificando o ambiente natural; e transformação da consciência, da reflexão sobre sua ação no mundo e na interação com outros indivíduos na sua organização em sociedade. Dessa maneira, os sujeitos no mundo são determinados pelas experiências humanas passadas, pela história e pela cultura, assim como, agindo no mundo, também a determinam, modificando a história e a cultura.

História e cultura se aproximam dessa maneira, uma vez que a cultura é entendida como o movimento de produção material e simbólica dos sujeitos no mundo, como resultado do seu trabalho, que coloca o mundo em movimento, como movimento da história e como ação concreta dos homens sobre suas condições objetivas e subjetivas.

Esse é o ponto de partida para se pensar qualquer prática educativa, ou seja, “pode-se dizer que, para Freire, a ação reflexiva [práxis] é o núcleo articulador da dinâmica pedagógica e da concretização das possibilidades de sua contribuição nos processos de transformação da realidade” (PALUDO, 2001, p. 91). Ação reflexiva que se dá sobre as situações concretas vivenciadas por mulheres, crianças e homens.

No início da década de 1960, o povo, até então excluído de participação política dos processos decisórios sobre os rumos do país, tem abertura para atuar como sujeitos num processo de experiência democrática. Esse contexto produziu a ideia de educação vista como processo de conscientização e formação humana para a *participação* das classes populares como sujeitos da transformação da sociedade brasileira (MANFREDI, 1978).

Contudo,

Os acontecimentos políticos que culminaram no Brasil com o golpe militar de 1964 e suas experiências a partir desta data, no exterior, principalmente no Chile, levaram-no [a Paulo Freire] a reformular sua concepção de educação. (...) As modificações a que nos referimos parecem estar vinculadas a uma visão mais realista das virtuais possibilidades de educação

sistemática como agência de transformação social nas sociedades onde predominam estruturas políticas que legitimam as relações de dominação-subordinação ou, segundo expressão do próprio autor, onde predomina uma “situação de opressão”. (MANFREDI, 1978, p. 89)

O golpe militar explicita as relações de dominação estruturais da sociedade capitalista brasileira, na qual “a condição de opressão incide primeiro, e de maneira radical, sobre essas condições materiais, sobre o carecimento das possibilidades de responder às necessidades básicas de viver como humanos.” (ARROYO, 2012, p. 556).

A educação aparece, então, como parte da práxis do processo de libertação das mulheres, crianças e homens dessa situação de opressão que opera em vários níveis – material, subjetivo, cultural –, mas que se concretiza na exploração de uma classe sobre outra. Nas palavras de Freire (1987): “não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens [as mulheres e as crianças] no mundo e com o mundo. Os homens com os homens, enquanto classes que oprimem e classes oprimidas” (p. 126).

Privados das possibilidades de produção e reprodução básica de suas existências, mulheres, crianças e homens, reagem, dão respostas em busca de libertação a essa situação de opressão em que vivem. Incide aí a “potencialidade educativa da condição de oprimido e do esforço de deixar de sê-lo, o que quer dizer, de tentar transformar as circunstâncias sociais dessa sua condição, engajando-se na luta pela sua libertação.” (CALDART, 2012a, p. 327). Pois

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (...) (FREIRE, 1987, p. 31)

Entendo que Paulo Freire confere às relações concretas de existência o ponto de partida da prática educativa, uma vez que negados da sua condição concreta de sujeitos, os oprimidos sentem a relação de opressão em que se encontram e mobilizam-se, criando alternativas para mudança das condições concretas que determinam sua posição de oprimidos. Na vivência das reações à sua situação de opressão, os sujeitos vão se formando, tomando consciência das relações opressoras de classe às quais estão submetidos. As educadoras e educadores “ao tentarem entender as dimensões formadoras e educativas que perpassam essas vivências, educam-se, e, nesse movimento, reconhecem os oprimidos como sujeitos de saberes, de culturas e de modos de ler o mundo e de pensar-se” (ARROYO, 2012, p. 556?).

Paulo Freire traz para o debate da educação e da formação humana as relações sociais que

estruturam a sociedade, assim como a práxis como movimento de produção da história, da cultura, da organização social e dos seres humanos. Entendo que sua pedagogia se insere na dinâmica do movimento da história, uma vez que toma partido na luta de classes e afirma que a educação não pode ser neutra, ela é política e, por isso, tem uma intencionalidade.

Me parece fundamental, neste exercício [refletir criticamente sobre Educação], deixar claro, desde o início, que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. (FREIRE, 1993, p. 37).

Nas *Primeiras Palavras da Pedagogia do Oprimido*, Freire coloca a sua opção por um lado: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.” (FREIRE, 1987, p. 12). Paulo Freire, ao entender a estrutura de exploração e opressão em que vivem os indivíduos das classes populares na sociedade quer pensar outra educação, uma educação que seja libertadora,

incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática de liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. (FIORI, 1987, p. 9)

Freire entende que a educação sistemática, que vai chamar de educação bancária, serve nesta sociedade como instrumento de controle e dominação, reproduzindo as mesmas relações opressivas que estruturam a sociedade. Essa educação não está preocupada com o desvelamento das relações de opressão e exploração, muito menos com a transformação das condições concretas que produzem a situação de opressão. Relações que anulam a potência dos indivíduos como sujeitos da história, sujeitos produtores de cultura.

A prática educativa libertadora, ao contrário, se efetiva quando os oprimidos desvendarem a situação de opressão e se tornarem eles próprios sujeitos de um processo de emancipação. Emancipação que só se efetiva na práxis revolucionária, na organização dos oprimidos na luta pela superação das situações de opressão. Entendo, dessa maneira, a pedagogia do oprimido como uma filosofia da educação de práxis libertadora, preocupada com a *emancipação* dos sujeitos.

Práxis que não é só prática, não é só engajamento, mas ação e reflexão. Ação antecedida e precedida de reflexão.

Aí radica a dialética da educação como mediação entre a consciência e o mundo, entre a

opressão e a libertação/emancipação. Não há processo em direção ao “ser mais” que prescindia da ação (do fazer transformador) e da reflexão (da teoria) sobre este fazer. Bem como não há libertação/emancipação que prescindia do envolvimento objetivo e subjetivo dos participantes no processo. (PALUDO, 2001, p. 91)

A proposta educativa de Freire se dá na relação dialética entre cultura, educação e história. No processo educativo os sujeitos são convocados a colocar em movimento sua vivência cotidiana, os problemas enfrentados, suas condições concretas de vida, como leitura da sua realidade, como síntese cultural do seu modo de vida.

As leituras do mundo tornam-se os temas a serem debatidos, os temas geradores, decodificados em palavras geradoras que estão no vocabulário corrente das educandas e educandos, sujeitos do processo educativo. A partir das palavras e temas geradores, que são expressão mesmo da realidade concreta dos sujeitos, iniciam-se as discussões, diálogos e o processo de alfabetização.

A reflexão conjunta, em diálogo coletivo, cria as possibilidades para a superação da situação em que vivem, colocando os indivíduos como sujeitos do processo educativo e sujeitos no mundo, como transformadores da realidade, assim sujeitos da história.

Procurei me ater aqui a dinâmica da prática educativa que mobiliza os sujeitos para a ação reflexiva, da conscientização das estruturas de opressão e na construção de alternativas para a sua superação delas. Como vimos, a base desse processo de conhecimento são os indivíduos concretos entendidos como sujeitos da história, que agem no mundo transformando-o, ao mesmo tempo que se transformam. Sujeitos que produzem e reproduzem materialmente e simbolicamente sua existência, seu modo de vida e, por isso, sujeitos produtores de cultura.

Paulo Freire se dedicou, então, a pensar uma prática educativa que se inserisse nesse movimento histórico de emancipação dos oprimidos, capaz de produzir mulheres e homens, e eu incluo aqui também as crianças, como sujeitos da história. A educação surge como processo de ação e reflexão, parte da mesma dinâmica de formação humana, como reflexão sistemática, aprofundamento da compreensão do mundo e criação de possibilidades de um inédito-viável, na superação das situações-limites, das condições materiais que anulam nos indivíduos sua capacidade criadora.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 1987, p. 37)

Fiz a escolha de não adentrar na discussão sobre a alfabetização dentro da proposta pedagógica de Paulo Freire. Sei da centralidade que ela tem para a prática educativa que ele propõe, mas busquei

me ater em discussões dentro das reflexões feitas por ele sobre a educação que possam nos ajudar a pensar a educação de crianças das classes populares, foco desta pesquisa.

### **3.1.4. A Educação dos Movimentos Sociais Populares a partir dos anos 1980**

Faz sentido falar em Educação Popular hoje? Porque falar de Educação Popular com crianças? Antes de serem perguntas, observamos que na realidade a educação popular continua se realizando. As diversas experiências contemporâneas de educação dos movimentos sociais e de algumas organizações políticas que têm sido realizada atualmente carregam em suas concepções educativas o acúmulo da trajetória, dos debates e das experiências da Educação Popular do último século no Brasil.

Antes de serem mera adaptação para os dias atuais, as suas configurações refletem também o contexto socioeconômico e político-cultural no qual se inserem, determinando a forma, os métodos, conteúdos e fins das práticas educativas.

(...) a compreensão da prática educativa e da metodologia não operam de forma idêntica e diferentes contextos. A intervenção educativa é histórica, política e cultural, daí as experiências não poderem ser transplantadas. É a leitura séria e crítica da realidade que indica os percursos pedagógicos a serem construídos, a partir da opção política e ética. (PALUDO, 2001, p. 96)

A atualidade da Educação Popular pode ser compreendida a partir desses dois elementos: a sua trajetória histórica como concepção de educação vinculada à luta de classes ao lado dos interesses e projetos da classe trabalhadora e como proposta dentro de como tem se expressado o antagonismo de classes no contexto atual da educação da sociedade brasileira.

Assim, as experiências e práticas em Educação Popular hoje são fruto de concepções que foram se conformando a partir dos anos 1970, no período da ditadura militar no Brasil, e que se explicitam com mais força a partir dos anos 1980. Diferentemente do período anterior, onde as experiências e práticas educativas estavam associadas a movimentos de educadores e de promoção da cultura popular, a Educação Popular desse novo período passa a estar associadas aos processos políticos de construção dos novos movimentos sociais populares.

Ao invés de negar as experiências anteriores, as experiências dentro do campo da Educação Popular desse novo período se projetam como continuidades e descontinuidades. O golpe militar teve bastante impacto sobre a trajetória da Educação Popular, principalmente, porque reconfigurou o caminho de desenvolvimento da sociedade brasileira.

O golpe de 1964 foi um bloqueio histórico no desenvolvimento autônomo brasileiro e um aprofundamento da subordinação ao capital a partir dos interesses externos, na sua vinculação com o imperialismo. Além disso, solapou os ciclos de experiências de Educação Popular que se gestaram no início da Primeira República, entre 1889 e 1920, e também aquelas que tomaram corpo diante do contexto de efervescências político-cultural do início da década de 1960, os quais nos atemos brevemente neste capítulo.

Durante os vinte anos de ditadura militar no Brasil, as experiências de organização da classe trabalhadora e dos movimentos educativos foram violentamente reprimidas, silenciadas e muitos de seus intelectuais, educadores e lideranças foram mandados ao exílio. Clandestinamente haviam grupos, movimentos e organizações que continuaram a realizar trabalhos de educação junto às classes populares que, juntamente com as experiências de educadores da América Latina e outros que estavam no exílio, como é o caso de Paulo Freire, foram gestando silenciosamente mudanças nas concepções de Educação Popular, que vieram a se explicitar a partir da década de 1980.

A crise estrutural do capitalismo dos anos 1970 (ANTUNES, 2005) teve grande impacto nos processos em curso na sociedade brasileira. A economia nacional baseada na dependência externa, entra em recessão nesse período, com grande endividamento externo, inflação e desemprego. Com a crise econômica veio a crise política – o povo começou um processo silencioso de descontentamento, uma vez que ainda havia a repressão ditatorial. Por parte do governo, também se iniciou um movimento lento, seguro e gradual de abertura política-institucional, processo que culminaria na recondução do país às vias democráticas em meados dos anos 1980.

Esse contexto é marcado pela reemergência e reconfiguração das organizações da classe trabalhadora. Há a reorganização dos sindicatos, de partidos de esquerda e surgimento de novos movimentos sociais populares – sendo o principal exemplo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Como instrumento de capacitação, trabalho pedagógico e trabalho de base para conscientização dos setores populares, a Educação Popular do início desse período esteve vinculada a essa nova reorganização da classe trabalhadora.

Segundo Conceição Paludo (2001) as influências mais marcantes para esse novo período da Educação Popular foram

- a) As experiências de Educação Popular vividas principalmente nos primeiros trinta anos da República e no período de 1961 a 1964 e a Educação Libertadora de Paulo Freire (...) que ganha maturidade, em termos de seu ideário pedagógico, nas obras “A Pedagogia do Oprimido”. (...); b) A Teologia da Libertação, o novo sindicalismo, os Centros de Educação e Promoção Popular (...); c) O pensamento pedagógico socialista, que tem como base o materialismo histórico e o materialismo dialético, representados, fortemente, por Marx, Lênin e

Gramsci; d) As múltiplas experiências concretas [de educação] ocorridas no continente latino-americano (...); e) As experiências socialistas do Leste Europeu; f) E, finalmente, as experiências em países latino-americanos, como a nicaraguense, a chilena e a cubana. (*Ibidem*, p. 97-98)

Esses diversos elementos configuraram uma forte dimensão instrumental à Educação Popular que evidencia a subordinação dos processos educativos à ação e organização política. Nesse perspectiva, a Educação Popular passa a contribuir para potencializar e concretizar os objetivos estratégicos e o projeto político das organizações de massa, como visto nas experiências comunista do início da Primeira República. Ademais, contribuiu também para formar os sujeitos dessas organizações desde a base até os quadros de liderança e direção, assim como os educadores populares da própria organização, seus intelectuais orgânicos.

Na tradição brasileira mais recente, aquela que emerge do final do ciclo autoritário nos anos 70 e 80, curiosamente o trabalho de formação ganha *status* de uma tarefa imprescindível que deveria ser realizada antes e como condição *sine qua non* do processo revolucionário. (IASI, 2008, p. 34)

No entanto, há aí também uma redefinição da dinâmica do processo formativo em que pese a importância da prática e da luta concreta como processos educativos para as classes trabalhadoras.

(...) se va haciendo más claro por la propia experiencia vivida, que la conciencia espontánea de las masas populares no se puede transformar em conciencia “crítica” sólo porque se dé un proceso educativo problematizador de su realidad. Se descubre **que el factor educativo fundamental** no es el proceso pedagógico em sí, sino las acciones de lucha (a veces más espontánea, outra más organizadas) en las que el pueblo interviene vitalmente en la historia. Que la educación popular no es un momento previo de toma de conciencia, (...), sino que la educación popular debe ser un proceso permanente de teorización sobre la práctica ligado indisolublemente al proceso organizativo de las clases populares. (...) En síntesis, no será la existencia de corrientes pedagógicas renovadoras la que impulse la expansión de la educación popular, si no que serán exigencias objetivas del movimiento de masas lo que impulsará la redefinición política de las concepciones educativas (...). (JARA, 1984, p. 8) (grifo no original)

No Brasil, o exemplo mais explícito que aprofunda e complexifica essa proposição apresentada por Oscar Jara é a constituição da Pedagogia do Movimento Sem Terra.

### *Pedagogia do Movimento Sem Terra*

Sistematizada por Roseli Caldart (2012a)<sup>74</sup>, a Pedagogia do Movimento, como ficou conhecida,

---

<sup>74</sup> Interessante ressaltar que os debates e as experiências que conformaram o que se pode chamar de uma Pedagogia do Movimento Sem Terra foram debates e experiências coletivas que posteriormente foram sistematizadas por Roseli Caldart.

coloca os movimentos sociais como espaço e princípio educativo de formação dos sujeitos sociais coletivos. Ao mesmo tempo que entende que o processo de formação humana, constituição do ser social e histórico, tem como base o movimento, entendido aqui tanto como materialidade – mobilização e organização das classes trabalhadoras nas lutas sociais -, como historicidade – movimento na e da história (CALDART, 2012a).

Os sujeitos que fazem parte do Movimento Sem Terra vivenciam, nas dinâmicas de mobilização, organização e luta pela reforma agrária no Brasil, processos socioculturais que marcam a constituição de identidade dos Sem Terra, vistos, ao mesmo tempo, como processos educativos. Ao participarem de uma ocupação de terra, ao formarem os acampamentos, resistirem na terra para serem assentados, conquistarem a terra, conquistarem escolas para os assentamentos, etc, participam de processos socioculturais que marcam a trajetória desses sujeitos.

A formação dos sem-terra, pois, não se dá pela assimilação de discursos mas, fundamentalmente, pela vivência pessoal em ações de luta, cuja força educativa costuma ser proporcional ao grau de ruptura que estabelece com padrões anteriores de existência social desses trabalhadores e dessas trabalhadoras da terra, exatamente porque isso exige a elaboração de novas sínteses culturais. (CALDART, 2012a, p. 166)

Quando se colocam em movimento, na dinâmica da luta social os sujeitos vão se constituindo na inconformidade com o estado das coisas e na transformação das suas condições materiais de existência. Não se luta só porque a luta é pedagógica, mas porque as condições objetivas de vida determinam a necessidade de se lutar por mudanças. E, na atitude de enfrentar, de resistir, as mulheres, homens e crianças se formam como sujeitos da práxis, processo pelo qual se transformam transformando o mundo.

A luta social não é individual, ela é coletiva. Primeiramente, a luta pela terra no MST é uma luta em família. São as famílias organizadas que ocupam a terra e começam ali um processo coletivo de organização do acampamento. Nesse processo, as diversas situações e circunstância a serem enfrentadas criam a necessidade dos sujeitos participarem das decisões coletivas da ação política, da organização do acampamento, de como vão lidar com a segurança das famílias, da educação das crianças, etc. Se colocam em uma verdadeira *experiência democrática* de se confrontar em coletivo.

Essa experiência de participação em um movimento social como o MST produz *aprendizados coletivos* que, aos poucos, se conformam em *cultura*, naquele sentido de jeito de ser, de hábitos, de postura, de convicções, de valores, de expressões, de vida social produzida *em movimento* e que já extrapolam os limites desse grupo social específico. (CALDART, 2012a, p. 166)

Cultura é entendida aqui como produção material de existência (*ibidem*, p. 365), ou seja, como conjunto de práticas sociais e de experiências humanas que vão se constituindo como um modo de vida em que os sujeitos produzem o seu mundo e, ao produzi-lo, produzem a si mesmos. Como sujeitos da práxis, são ao mesmo tempo produto e sujeito da história, formadores e construtores da sociedade, são seres sociais e históricos que, ao produzirem a sua existência material, ou seja, as condições necessárias para a sua reprodução, produzem o mundo pelo seu trabalho, constituindo-o tanto materialmente como simbolicamente.

Na experiência do MST, trata-se de compreender a intencionalidade do Movimento no processo através do qual ele próprio vai se transformando em cultura, ou em um movimento cultural que, ao se materializar em um determinado jeito de ser e de viver dos sem-terra, vai projetando (pela realização que é concreta mas ainda fragmentada, dispersa e nem sempre consciente) um modo total de vida que, ao mesmo tempo que pode ser situado naquele distintivo crucial de um modo de vida da classe trabalhadora, tem as mediações específicas produzidas por essa coletividade em movimento. (CALDART, 2012a, p. 366)

Roseli Caldart deixa claro em sua análise a contribuição de Paulo Freire para pensar a relação entre os movimentos sociais e a educação. Retoma a centralidade da reflexão feita por Freire em torno do processo de produção do ser humano como sujeito, sublinhando, como vimos, a potencialidade educativa da condição de oprimidos que exige o engajamento pela sua libertação na tentativa de transformar as circunstâncias sociais que assim o condiciona (*Ibidem*, p. 327).

A materialidade da luta e das relações sociais construídas e transformadas para sua sustentação são as “circunstâncias educadas” para conduzir a formação de um determinado tipo de ser humano. E como educador das circunstâncias e sujeito de práxis, o movimento social se constitui como sujeito pedagógico, pois põe em movimento diferentes matrizes de formação humana, entre as quais, e com centralidade, a matriz formadora combinada da luta social e da organização coletiva, em sua articulação necessária com as matrizes do trabalho, da cultura e da história. (CALDART, 2012b, p. 547)

Ao mobilizar diferentes matrizes da formação humana a autora coloca que a Pedagogia do Movimento não é uma nova pedagogia, mas sim um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação da humanidade. A Pedagogia do Movimento coloca em movimento a própria pedagogia.

Ressalta, então, cinco matrizes principais que são incorporadas pela Pedagogia do Movimento: a luta social, a organização coletiva, o trabalho na terra, a cultura e a história.

No inverso da normalidade das teorias pedagógicas que se preocupam com a ordem, com a conformação e socialização dos seres humanos para a vida em sociedade, a Pedagogia do Movimento

reafirma a luta social, a inconformidade e as possibilidades de modificação das circunstâncias e da história, como processos pedagógicos intensos. A experiência da luta social marca profundamente os sujeitos, modificando seu jeito de ser, de se relacionar com as pessoas e de pensar o mundo. Possibilita às mulheres, crianças e homens a produção de utopias, de projetar futuros ao recontar a história de uma nova maneira.

Contudo, a luta não se luta sozinha, luta-se em coletividade. Ao organizarem-se os sujeitos se educam e se transformam na coletividade em movimento, e essa é a segunda matriz, a organização coletiva. Na experiência do Movimento aprende-se que nada se faz sozinho. As reuniões, discussões, decisões são todas feitas em coletivo; a organização da cozinha para o acampamento é coletiva; a educação das crianças é coletiva; a construção dos barracos de lona ou, posteriormente, das casas nos assentamentos são feitas em mutirão.

As práticas sociais coletivas vão criando e recriando relações sociais de nova ordem (distintas daquelas anteriores da entrada dos sujeitos para a dinâmica da luta pela terra). Importante o sentido de *enraizamento* ressaltado pela autora, uma vez que, ao produzir relações sociais coletivas o ser humano vai criando raízes na solidariedade produzida coletivamente, vai produzindo em cada sujeito o modo de ser Sem Terra, ao mesmo tempo que os sujeitos o produzem.

A pedagogia da terra, terceira matriz apontada pela autora, relaciona a terra com o trabalho e a produção. Essa relação coloca para os sujeitos que as coisas no mundo não nascem prontas, elas são construídas, produzidas, cultivadas. E é pelo trabalho, como princípio ontológico, que crianças, mulheres e homens trabalham a terra, produzem o mundo, transformando assim a realidade.

O trabalho na terra, que acompanha o dia a dia do processo que faz de uma semente uma planta e da planta um alimento, ensina de um jeito muito próprio (também cultural, simbólico) que as coisas não nascem prontas mas precisam ser cultivadas; são as mãos do camponês, da camponesa as que podem lavar a terra para que chegue a produzir o pão. Essa também é um jeito de compreender que o mundo está para ser feito e que a realidade pode ser transformada, desde que se esteja aberto para que ela mesma diga a seus sujeitos como fazer isso, assim como a terra vai mostrando ao lavrador como precisa ser trabalhada para ser produtiva. (CALDART, 2012a, p. 358)

Retomo aqui a epígrafe deste capítulo. Paulo Freire coloca que quando o camponês se percebe no seu trabalho, quando tem consciência que ao cultivar a terra, produzindo o alimento que o sustenta e que pode vender, ao mesmo tempo que produz ele mesmo, social, histórica e culturalmente, ele começa a se enxergar como produtor da sua própria realidade e, assim, “tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz de transformar a história, de transformar a cultura; ele renasce numa posição de inserção, de presença na história, não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história” (FREIRE *apud*

MST, 2011, p. 39).

A cultura, como a quarta matriz da Pedagogia do Movimento, se relaciona com todas as matrizes já apontadas e com a pedagogia da história, quinta matriz. Como já apontei anteriormente, a cultura não se relaciona com uma esfera específica da vida, sendo entendida como “um processo que vai atravessando o conjunto de vivências dos sem-terra e as constituindo como um movimento que também é cultural, nesse sentido de ir produzindo um modo de vida” (CALDART, 2012a, p. 369). A cultura é colocada, nessa perspectiva, num movimento permanente de transformação do atual estado de coisas.

As diferentes matrizes pedagógicas apresentadas – a luta social, a organização coletiva, a terra (com referências ao trabalho) e a cultura – estão todas inseridas no movimento da história, que também se configura como uma matriz pedagógica para o MST. A práxis ajuda a compreender que nenhuma matriz pedagógica está isolada no processo educativo, está sempre em relação. Entender a história como matriz pedagógica é compreender cada ação, situação, luta, dentro de um movimento complexo entre passado, presente e futuro. Compreende-se, nesse momento, que os sujeitos, o Movimento, as lutas como parte de uma história mais ampla, dimensão fundamental para a formação dos sujeitos.

O movimento social possibilita a experiência humana de historicidade em seu cotidiano. Ser do MST quer dizer se perceber como parte de uma história que começou antes e que continuará. É entender que a luta pela terra não começou com o MST, mas que hoje o Movimento faz parte dessa história da luta. A intencionalidade pedagógica em relação à História é dupla: do conhecimento da história como um processo mais amplo e o cultivo da memória do Movimento.

Cultivar a memória é mais do que conhecer friamente o próprio passado. (...) Fazer uma ação simbólica em memória de um companheiro que tenha tombado na luta, ou de uma ocupação que tenha dado início ao Movimento em algum lugar, é educar-se para sentir (mais do que para saber) o passado como seu, e portanto como uma referência necessária às escolhas que tiver de fazer em sua vida, em sua luta; é também dar-se conta de que a memória é uma experiência coletiva: ninguém ou nada é lembrado em si mesmo, descolado das relações, sociais, interpessoais, que constituem sua história. (CALDART, 2012a, p. 379)

Afirmar que o próprio movimento social é pedagógico pode parecer uma negação da escola como espaço educativo principal na contemporaneidade. Ao colocar a ênfase sobre o movimento social como princípio pedagógico, Caldart evidencia a ausência desse tipo de análise na história das discussões e teorias pedagógicas. Contudo, a autora reafirma a importância da escola e a necessidade dos movimentos sociais ocuparem a escola para a modificar segundo seus interesses.

No entanto, para o MST, escola é mais do que escola. A dinâmica social do Movimento em

movimento, da luta social, da produção e reprodução da própria vida, em termos culturais, econômicos, políticos e sociais, é levada em conta nas reflexões e prática pedagógicas do MST, incluindo aí a escola. Por isso, considera-se que o MST coloca a escola em movimento e tem a necessidade de ocupar a escola.

Se é preciso ocupá-la é porque, tal como a terra de que foram arrancados, a escola também é um direito negado aos sem-terra, pela sua própria condição de trabalhadores do campo em uma sociedade cujo modelo de desenvolvimento pôde prescindir da escolarização do povo, especialmente desse que vive e trabalha no meio rural. (CALDART, 2012a, p. 221)

A luta pela escola também se insere na pauta do Movimento, pois a formação humana não prescinde do trabalho de reflexão sobre a prática social. No entanto, ao refletir sobre as tarefas pedagógicas e políticas da realidade concreta, importa também colocar a escola em movimento, repensá-la, ocupá-la também nos seus âmbitos internos. É tratar a escola como necessidade no contexto atual mas apontando as suas transformações no hoje a partir do projeto de sociedade que pretende-se construir. É transformar a escola para que as crianças Sem Terrinha não sejam mais alvos de preconceitos, “onde possam cantar as canções do Movimento, hastear a bandeira vermelha e homenagear os Sem Terra mortos em alguma ação de violência (...)” (*Ibidem*, p. 307).

Pensar a escola também para além das estritas relações pedagógicas consideras, ou seja, na relação educador/a e educando/a. Se, como coloca a Pedagogia do Movimento, a dimensão da formação humana se dá na dinâmica social em que as pessoas estão inseridas, sendo as práticas sociais também formadoras, é preciso refletir que também as relações sociais propostas pela escola, na sua forma e no seu cotidiano, possuam seu caráter formador. Nos mostra a necessidade de repensar as práticas pedagógicas no interior da escola (ou espaços educativos em geral), pois há uma dimensão educativa no processo de produção de diferentes relações sociais no interior das práticas educativas que vão para além dos mecanismos de reprodução social vistos na escola.

Nesse olhar, é possível enxergar que o princípio educativo por excelência está no movimento mesmo, no transformar-se transformando a terra, as pessoas, a história, a própria pedagogia, sendo essa a raiz e o formato fundamental de sua identidade pedagógica. Não é por acaso que, especialmente nos acampamentos, seja comum a expressão: ser do Movimento é estar em movimento! No Movimento, os sem-terra aprendem que o mundo e o ser humano estão para ser feitos ou que o mundo não é o mundo, está sendo (FREIRE, 1997, p. 85) e que o movimento da realidade, constituído basicamente de relações que precisam ser compreendidas, produzidas ou transformadas, deve ser o grande mestre desse fazer. (CALDART, 2012a, p. 332)

Situo a conformação da Pedagogia do Movimento Sem Terra no período atual das experiências de Educação Popular. Ela traz consigo toda a história de luta dos trabalhadores e das experiências

educacionais que se constituíram dos enfrentamentos da classe trabalhadora nos diferentes contextos, mas que se inserem num mesmo processo de construção de um outro projeto de sociedade, associado aos interesses das classes populares.

Ao traçar essa breve trajetória dos movimentos e experiências de educação contra-hegemônicas no Brasil, fui apresentando elementos que me ajudam a conformar meu olhar sobre as concepções de Educação Popular.

Compreendo, então, a Educação Popular como propostas e experiências pedagógicas que se vinculam às lutas sociais das classes populares, inseridas na luta de classes, a partir dos interesses, concepções, valores, culturas e modos de vida da classe trabalhadora. Essas propostas emergem como práticas educativas preocupadas com a emancipação dos sujeitos a partir da superação das condições materiais de exploração, dominação e opressão, com vistas à transformação da sociedade. Trazem como centralidade a práxis coletiva, como ação reflexiva, dos indivíduos como sujeitos da história e sujeitos produtores de cultura e, assim, sujeitos produtores da sua própria existência no mundo.

Cada período específico pôde produzir experiências educacionais diferentes, mas que se conectam dentro de uma experiência histórica mais ampla de luta, resistência e projetos da classe trabalhadora. Me propus, neste capítulo, a situar cada experiência em sua época para entendermos a que contexto correspondem e com que contradições se defrontaram na tentativa de apontar para a construção de outra sociedade.

Pudemos perceber que nas diferentes experiências educacionais trabalhadas, a educação das crianças aparece como um debate marginal e como experiências esporádicas nos diversos grupos políticos e movimentos sociais em cada época. Silêncio este que pode ser explicado contextualmente, mas que explicita a racionalidade adultocêntrica também presente na classe trabalhadora, que não colocavam ênfase nas crianças como sujeitos da transformação da sociedade.

Como vimos, na Primeira República, houve uma preocupação com a ampliação das escolas públicas para incluir as crianças das classes trabalhadoras, assim como o surgimento das Escolas Operárias para adultos e crianças promovidas pelos grupos socialistas. Mas foi a experiência das Escolas Modernas dos libertários, baseada na *educação racionalista* de Francisco Ferrer, que mais enfatizaram a preocupação com as crianças.

Suas propostas de coeducação sexual e das classes e a centralidade das iniciativas das crianças para o seu processo de produção cultural, eram diametralmente contrárias às proposições educativas da época. Essas propostas partiam da ideia de que a convivência das crianças de camadas ricas e pobres, entre meninos e meninas, era fundamental para a construção de uma vida de igualdade para uma

sociedade nova. Ressaltavam também a importância da criança viver no presente e, por meio de jogos e brincadeiras, ter uma vivência coletiva como protagonista no mundo, “ao invés de 'submetê-la ao molde estrito de pais e professores'.” (FERRER *apud* TRAGTENBERG, 1978, p. 29).

Trago aqui também como experiência de educação de crianças da classe operária, os Parques Infantis. Iniciados em 1935, o projeto foi idealizado por Mário de Andrade que na época assumiu o cargo de diretor do Departamento de Cultura do Município de São Paulo, na administração de Fábio Prado. Como projeto pioneiro na área de educação infantil pelo município de São Paulo, os Parques Infantis eram espaços públicos e coletivos de educação pré-escolar para filhas e filhos das operárias e operários de chão de fábrica (FARIA, 2002) e tinham como objetivo garantir uma educação infantil de alta qualidade e não escolarizada.

O poeta, intelectual e gestor público Mário de Andrade foi também pesquisador do folclore brasileiro que consistiu base para as práticas educativas realizadas nos Parques Infantis. Tentando romper com a rigidez da escolarização da infância, a experiência possibilitava que as crianças pudessem vivenciar as tradições da cultura popular a partir da expressão artística, dos jogos, das brincadeiras infantis, criando um espaço de encontro que lhes dava oportunidade de viver a infância e de produzir as culturas infantis entre elas, garantindo dessa maneira o direito à infância.

Ana Lúcia Goulart de Faria (2002) em sua pesquisa de doutorado, que virou o livro *Educação pré-escolar e cultura*, destaca os Parques Infantis como espaços privilegiados de produção das culturas infantis através da valorização da cultura popular, atendendo aos interesses das famílias operárias. Assim, os Parques Infantis trazem elementos inspiradores para se pensar uma educação transformadora para a classe operária desde a infância.

(...) o fato do PI haver proporcionado educação de alta qualidade, específica para a criança pequena, quando, sem escolarizá-la, tratou-a como um ser diferente do adulto, como um outro, isto é, enquanto alguém que cria uma determinada cultura, a cultura infantil. Através de objetivos estéticos e artísticos, deu-lhe a oportunidade de expressar-se das formas mais diversas. E, principalmente, permitiu que exercesse a especificidade infantil, propiciando experiências lúdicas, através das brincadeiras, dos jogos tradicionais infantis, do folclore, onde, através da oralidade, as crianças recriam, os jogos tradicionais, reinventando o passado no presente, alterando a realidade, construindo e reconstruindo conhecimentos: onde, de fato, são crianças e brincam. (FARIA, 2002, p. 74)

Nos anos iniciais da década de 1960, percebemos que não houve a mesma preocupação em lidar com educação de crianças. Nessa época, aparecem experiências de educação infantil nas atividades de jogos, recorte e modelagem (PAIVA, 173, p. 238) realizadas pelo MCP nos parques, praças e núcleos de cultura. Assim como, a campanha “De pé no chão também se aprende a ler” se preocupou com a ampliação do acesso à escola para as crianças das classes populares da cidade de Natal, no Rio Grande

do Norte.

As duas experiências não se desdobraram em propostas educacionais para as crianças das classes populares preocupadas com suas especificidades e com a compreensão das crianças como sujeitos no e do seu tempo. Os CPCs e MCPs estiveram mais preocupados com a alfabetização e conscientização das classes populares, formação política, com vistas à participação dos sujeitos nos possíveis processos de mudança colocados para a sociedade brasileira da época.

As crianças também não foram preocupação das reflexões e escritos de Paulo Freire. Teve como sujeito central da sua proposta pedagógica os adultos analfabetos, vistos como sujeitos de sua própria libertação das condições concretas de exploração e opressão. A práxis como ação reflexiva a partir das situações vivenciadas cotidianamente pelos indivíduos das classes populares era base para os processos de alfabetização e educação de adultos, com objetivo de ação e transformação da realidade opressora em que se encontravam.

No entanto,

o desdobramento radical de realizar a ação reflexiva “com e não para ou em nome de” se desdobra em nuances e formas que são diferenciadas dependendo da natureza das organizações e dos espaços e tempos em que se realizam. Isto é, o fazer com crianças das classes populares tem especificidades próprias e é bem diferente do fazer com jovens e adultos. (PALUDO, 2001, p. 95)

Dessa maneira, a experiência da Pedagogia do Movimento, que tomamos como exemplo das propostas de Educação Popular a partir dos anos 1980 até hoje, retomam essa trajetória da Educação Popular para pensar o contexto das mobilizações da luta pela terra no Brasil. Como vimos, essa é uma luta em família, e nessa luta as crianças estão incluídas e participam conjuntamente com mães e pais dos processos de ocupação, acampamento, resistência e conquista da terra. O contexto e as condições concretas vivenciadas no MST demandam uma preocupação com as crianças, a partir da qual surgem as propostas educativas da *ocupação da escola* e da *Ciranda Infantil*, foco deste trabalho.

Na trajetória histórica do MST são ressaltadas três configurações distintas do lugar ocupado pelas crianças: como *testemunhas*; como *crianças acampadas* ou *crianças assentadas*; e como *sujeitos Sem Terra* (CALDART, 2012a).

As crianças são primeiramente *testemunhas* da luta de suas famílias, acompanhando e sofrendo a cada ocupação, acampamento, assentamento, mas sem destaque na cena ou enredo da ação. As crianças *acampadas* ou *assentadas* se desdobram pela presença notada que exige atenção específica por parte do MST, como direitos das crianças de brincar, ter escolas e viver o seu tempo de infância. Como

vimos no primeiro capítulo, as crianças começam a demandar do próprio Movimento um olhar cuidadoso e a requererem espaços próprios para conviverem em meio ao coletivo infantil, como escolas ou espaços de Ciranda Infantil.

Ainda hoje está sendo conquistado pelas crianças o lugar de *sujeitos Sem Terra*, onde

as crianças começam a entrar em cena como personagens que criam seus próprios espetáculos, exigindo seus direitos também como integrantes desse Movimento e dessa organização social que vem produzindo sua identidade específica. (...) É nessa condição de sujeito que algumas delas passam a pressionar seus professores por uma escola que tenha mais a ver com sua vida (...). É nessa condição também que começam a se organizar para reivindicar seus direitos ou fazer negociações em sua própria comunidade de assentamento ou acampamento, causando surpresa e provocando a reflexão de seus próprios pais (...) (CALDART, 2012a, p. 306 - 308)

No primeiro capítulo vimos que esse lugar conquistado e ocupado pelas crianças internamente ao Movimento Sem Terra foi em parte pela luta das mulheres e, ao mesmo tempo, do protagonismo das crianças na luta pelos seus direitos. Diferentemente das outras experiências de educação, a proposta de educação do MST tem se dedicado a pensar as crianças nas suas especificidades como pauta dentro de um projeto maior de transformação da sociedade.

Nesse sentido, não prescinde de pensar a inserção das crianças nesse projeto, importando “compreender como uma criança constrói sua identidade participando de uma *coletividade em movimento*, e ajudando a produzir novas relações sociais e novas formas de conceber a vida no campo, certamente trará novos elementos para discutir a infância e seus espaços de educação.” (CALDART, 2012a, p. 312) (grifo no original).

Ao tomar o próprio Movimento como pedagógico, se insere a criança num ambiente que antecipa relações, práticas e valores que em hipótese poderão ser vivenciadas a partir dos processos de transformação da sociedade. É a tentativa de construção de uma educação contra-hegemônica que está na vida cotidiana das pessoas que dele fazem parte, ousando dizer que já colocam em prática a vida no socialismo. Vida e processo cheios de contradições, porque também o Movimento é contraditório, ou seja, não são em todos os lugares e espaços que isso pode ser colocado em prática ou vivenciado com tamanha profundidade. São espaços de experimentação da esperança, de um inédito viável, como espaços de vivência de utopias, entrecruzados com a materialidade do contexto atual, não imune a todos os tipos de contradições.

A partir dessa compreensão que podemos pensar na possibilidade de se falar em uma Educação Infantil Popular a partir da experiência de educação das crianças na Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira.

### **3.2. CRIANÇAS COMO PEQUENOS SUJEITOS – *culturas infantis em movimento***

A Educação Popular não foi uma escolha teórica. Assim como não partiu de uma complexa análise de conjuntura. O que levou o grupo Universidade Popular a escolher a Educação Popular foram as necessidades e desafios da prática educativa cotidiana junto às assentadas e assentados e às crianças Sem Terrinha. Ela se apresentou antes como uma proposta pedagógica que fazia sentido diante da realidade concreta que o grupo começou a vivenciar e sobre a qual se propunha a refletir e atuar.

As leituras de textos do Paulo Freire ajudam a pensar sobre como se portar na relação educativa, entre educador e educando, mas, principalmente, na escolha política pelas classes populares, de estar ao lado, ombro a ombro na luta, construindo um outro projeto. Essa postura de companheiros de luta na resistência e na construção cotidiana da vida no pré-assentamento Elizabeth Teixeira, aproximavam os estudantes das trabalhadoras e trabalhadores rurais, abrindo novos caminhos que favoreciam os encontros de alfabetização de jovens e adultos e as brincadeiras com as crianças.

Da mesma maneira, o trabalho de educação com as crianças Sem Terrinha foi se constituindo como uma experimentação de olhar para as especificidades do trabalho de educação infantil a partir da Educação Popular. Se num primeiro momento o esforço se dava na tentativa de adaptação das teorias e categorias da educação e alfabetização de adultos, a prática nos mostrava os limites dessa adaptação e as possibilidades de olhar para as crianças de outra maneira a partir da Educação Popular. Isso nos levou a ver as crianças como pequenos sujeitos no mundo, sujeitos do Movimento, produtores de cultura e da prática educativa da Ciranda Infantil.

Nesta parte da pesquisa empreendo um caminho distinto dos primeiros passos do grupo Universidade Popular. Se naquele momento a Educação Popular dava respostas à prática educativa, aqui permito-me um esforço teórico de captar alguns elementos da prática de educação com as crianças na Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira que nos ajudam a caracterizá-la como uma Educação Infantil Popular. Para isso apresento duas situações que surgiram nas atividades da Ciranda Infantil em que as crianças Sem Terrinha se interpuseram como *pequenos sujeitos* da história.

Brinco aqui com a ideia de sujeitos da história que estão presentes, como vimos, nas propostas de educação de Paulo Freire e na Pedagogia do Movimento Sem Terra. Quando digo “pequenos” quero enfatizar que entendo as crianças também como sujeitos e protagonistas no seu tempo. Ao falar pequenos não estou diminuindo ou hierarquizando a importância das crianças no mundo. Não as considero sujeitos menores. Ao contrário, estou demarcando que as crianças desde pequenininhas já são sujeitos no e do mundo, produzindo culturas e fazendo a história. Walter Benjamin fala de cidadãos de

pouca idade para se referir às crianças. Eu preferi utilizar *pequenos sujeitos* evidenciando as crianças e conversando com as experiências e teorias da Educação Popular que não tiveram as crianças como sujeitos centrais de suas teorias e práticas educativas.

As crianças, ao se organizarem para uma marcha em solidariedade ao despejo de um assentamento vizinho ou ao resolverem ocupar um barraco abandonado e criarem ali a sua escola, mobilizaram toda a trajetória histórica do Movimento Sem Terra, assim como as suas próprias trajetórias de experiência das lutas, ocupações e resistências que já presenciaram e participaram. Colocaram em movimento a cultura da qual fazem parte e a qual também são produtoras, produzindo nas brincadeiras as culturais infantis, reproduzindo interpretativamente a “forma marcha” e “forma ocupação”, formas de manifestação utilizadas pelos adultos Sem Terra, a partir das possibilidades, necessidades e interesses das crianças Sem Terrinha.

Uma vez que se propuseram a fazer uma marcha dentro do próprio pré-assentamento, a fim de sensibilizar as famílias assentadas sobre a luta e resistência do assentamento vizinho; ou, na ocupação do barraco abandonado, como veremos, as crianças resistiram às imposições adultocêntricas das educadoras e educadores, assim como deram respostas ao descaso dos adultos do pré-assentamento pela falta de um espaço físico somente delas. Entendo que as crianças não só reproduziram as formas de ação dos adultos, como reinterpretaram-nas livremente por meio das brincadeiras e das práticas culturais praticadas na Ciranda Infantil.

A Ciranda Infantil como espaço livre de encontro do coletivo infantil e *espaço de produção das culturas infantis*, possibilitou que as crianças se expressassem à maneira delas como “uma proposta de educação que proporcione às crianças conhecimento e experiências concretas de transformação da realidade, a partir dos desafios do assentamento ou acampamento, preparando-se crítica e criativamente para participar dos processos de mudança da sociedade.” (MST, 2005, p. 29).

Nesse sentido, a retomada da trajetória histórica da Educação Popular me ajuda a situar a experiência de educação infantil na Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira dentro dessa história mais ampla da educação proposta e construída pela classe trabalhadora e pelos movimentos sociais populares. Contudo, a partir da minha experiência compreendo que os novos elementos que as crianças Sem Terrinha colocam, como sujeitos e protagonistas do Movimento, ao construírem o seu lugar participando dessa *coletividade em movimento* (CALDART, 2012a), modificam as experiências passadas de Educação Popular e criam a necessidade de reinventarmos nosso olhar diante desses novos sujeitos.

A experiência no pré-assentamento Elizabeth Teixeira se insere, dessa forma, na trajetória da

Educação Popular, transformando-a a partir do seu contexto e dos seus sujeitos específicos da prática educativa – as crianças Sem Terrinha. Entendo que é um movimento de criação e recriação a partir desse legado histórico das classes populares, uma vez que

a prática educativa e a metodologia não operam de forma idêntica em diferentes contextos. A intervenção educativa é histórica, política e cultural, daí as experiências não poderem ser transplantadas. É a leitura séria e crítica da realidade que indica os percursos pedagógicos a serem construídos, a partir da opção política e ética. (PALUDO, 2001, p. 95)

### 3.2.1. A *Marcha das Crianças*

Em julho do ano de 2012 a justiça concedeu liminar de reintegração de posse para a área onde se encontra o Assentamento Milton Santos, pertencente ao MST, no município de Americana, interior do estado de São Paulo. Formado em dezembro de 2005, o assentamento é composto por sessenta e oito famílias registradas, agregando um total de trezentas pessoas. O assentamento, legalizado pelo INCRA, é responsável pela produção e distribuição de alimentos orgânicos para entidades e escolas públicas da região metropolitana de Campinas, e atende mais de 12 mil famílias quinzenalmente.

A área desapropriada em 1976 pela ditadura militar era de propriedade da “família Abdalla” que tinha dívidas com a União. Nos documentos da desapropriação ficou registrada uma cláusula que possibilitava a “família Abdalla” requerer parte da terra se o valor dos bens confiscados fossem maior que o valor da dívida. Essa cláusula foi acionada e iniciou-se o processo de reintegração de posse.

A partir da ordem de reintegração de posse, as famílias do Assentamento Milton Santos começaram a se mobilizar para resistir<sup>75</sup> na área legalizada, onde já moravam há sete anos. Em meio ao processo de resistência, as famílias do pré-assentamento Elizabeth Teixeira também se mobilizaram para apoiar e ajudar na luta das famílias de Americana. Não se falava em outra coisa dentro da comunidade e as notícias chegaram até as crianças que passaram a comentar sobre o caso nas atividades da Ciranda Infantil. Educadoras e educadores acharam que era um ótimo tema para trabalhar junto às crianças, entendendo que a “condição para a formação de *contestadores* ou de *lutadores sociais* é a *sensibilização social*, o que os sem-terra podem cultivar desde crianças.” (CALDART,

---

75 As famílias do Assentamento Milton Santos resistiram durante sete meses num processo de luta intenso em que não havia garantia de permanência na área por parte do poder público. Diante disso, em dezembro de 2012 as famílias mobilizadas ocuparam a sede estadual do INCRA na cidade de São Paulo onde permaneceram até fins de janeiro de 2013, conseguindo barrar a reintegração de posse. No INCRA, o UP organizou uma Ciranda Infantil junto com outros apoiadores durante a ocupação. Para histórico do assentamento e notícias da resistência das famílias ver: <http://www.brasildefato.com.br/node/11549>; <http://passapalavra.info/2014/05/95285>; <http://www.vermelho.org.br/noticia/201054-8>.

2012a, p. 342).

Em uma primeira atividade as educadoras e educadores planejaram uma conversa e debate sobre o processo pelo qual as famílias estavam passando. Aproveitando a campanha de solidariedade ao povo palestino feito pelo MST junto às crianças Sem Terrinha naquele ano de 2012<sup>76</sup>, a atividade foi iniciada com uma exposição de fotos e desenhos<sup>77</sup> das crianças palestinas e a questão da luta pelo território palestino. Nessa época usávamos uma mala antiga de viagem como instrumento de comunicação entre as crianças do pré-assentamento e crianças de outros lugares do mundo. Contamos às crianças que a mala havia viajado desde a Palestina onde as crianças haviam colocado seus desenhos e algumas fotos para mostrar a realidade que vivem.

As crianças ficaram mexidas com algumas imagens e desenhos. Entre as fotos haviam algumas em que muitas crianças apareciam empinando pipas e ficaram curiosas para saber por que elas estavam fazendo aquilo. As educadoras e educadores contaram que as crianças haviam se mobilizado para soltar a maior quantidade de pipas que pudessem em manifestação pela paz e pelo fim do massacre ao povo palestino na faixa de Gaza<sup>78</sup>.

As crianças ficaram bastante interessadas nas fotos, mas principalmente nos desenhos fortes sobre a guerra em meio a qual as crianças palestinas vivem. Se sensibilizaram e acharam muito importante a manifestação das crianças. No decorrer da conversa, observando alguns desenhos em que apareciam policiais atirando mísseis nas casas e nas pessoas, elas lembraram do despejo que elas próprias vivenciaram no início do processo de ocupação da área do pré-assentamento Elizabeth Teixeira. Assim como começaram a comentar sobre a luta de resistência ao despejo das famílias do assentamento Milton Santos, na cidade vizinha.

A realidade em que vivem as crianças do pré-assentamento Elizabeth Teixeira não é diferente. Resistem na área ocupada que, mesmo em processo de legalização, podem a qualquer momento também sofrer um despejo. Por essa proximidade com a sua realidade, as crianças ficaram sensibilizadas, demonstrando sentimentos de indignação e inconformidade com a situação das crianças palestinas e da possibilidade de despejo no assentamento Milton Santos.

(...) um dos primeiros valores que se cultiva na situação de acampamento é o da *solidariedade*, exatamente o valor que fundamenta a ética comunitária. Solidarizar-se com o outro não é, nessa

76 Revista Sem Terrinha nº 5. Ver em: [http://issuu.com/semterrinha/docs/pdf\\_rvst\\_sem\\_marcas\\_de\\_corte](http://issuu.com/semterrinha/docs/pdf_rvst_sem_marcas_de_corte).

77 Disponível em: <http://www.carosamigos.com.br/index.php/cultura/noticias/1816-museu-nos-eua-cancela-mostra-com-desenhos-de-criancas-palestinas>

78 Notícias das manifestações das crianças palestinas, ver em: <http://www.pbagora.com.br/conteudo.php?id=20110628104043&cat=mundo&keys=criancas-gaza-pedem-israelenses-paz-fim-bloqueio-pipas>; <http://fotosdepipa.blogspot.com.br/2012/11/manifestacao-pipas-na-palestina.html>; <https://pimentacomlimao.wordpress.com/2010/08/01/a-esperanca-colore-o-ceu-de-gaza/>

circunstância, uma intenção, mas uma necessidade prática: (...) e o principal *argumento da necessidade* talvez seja o de que a vitória virá para todos, ou não virá para ninguém. Ou seja, a condição gera a necessidade de aprender a ser solidário e a olhar para a realidade desde a ótica do coletivo e não de cada indivíduo ou cada família isoladamente. (...) Mas um aprendizado que, quando se consolida, não deixa de se vincular com um profundo sentimento de indignação diante do contraste gritante que existe entre esta lógica de uma vida social baseada na solidariedade e uma outra baseada na competição e no individualismo desenfreados, exatamente os *antivalores* que sustentam uma sociedade que não se importa em produzir sem-terra, sem-teto, sem-emprego, sem-escola, sem-esperança... (CALDART, 2012a, p.182)

A questão do despejo das famílias do assentamento vizinho foi o tema da conversa que se alongou naquele momento. Lembrando da manifestação das crianças palestinas, as crianças Sem Terrinha do pré-assentamento Elizabeth Teixeira propuseram construir uma manifestação em solidariedade às crianças e famílias do Assentamento Milton Santos. Começaram então a elaborar o ato.

Logo de início queriam fazer um ato na estrada que passa ao lado do pré-assentamento. Pensaram em parar os carros colocando fogo nos pneus, o mesmo modo que os adultos faziam quando se organizam para manifestar sobre algum fato do pré-assentamento. As discussões foram seguindo e as crianças decidindo coletivamente que tipo de ato queria fazer.

Ao final, pensaram em caminhar pelas ruas do pré-assentamento com cartazes, cantando uma música e tocando tambores. Combinaram com as educadoras e educadores que estes trariam material para confeccionarem os cartazes e latas grandes vazias para baterem e fazer barulho durante a caminhada. Decidiram que queriam fazer a manifestação na atividade da Ciranda no final de semana seguinte. E, inspiradas pela manifestação das crianças palestinas, queriam divulgar o ato delas para mais pessoas se solidarizarem com a luta do Milton Santos. Planejaram toda a marcha e compuseram sozinhas a música/palavra de ordem que iam gritar durante a marcha.

A-a-a, Milton Santos vai ganhar!  
E-e-e-, família Abdalla vai perder!  
A-a-a, essa luta vai vingar!  
I-i-i, Milton Santos vem aí!!! (Gravação do autor)<sup>79</sup>

Com tudo planejado a atividade da Ciranda Infantil da semana seguinte seria a realização da marcha das crianças em apoio à luta das famílias do Assentamento Milton Santos. Os materiais requisitados foram levados e iniciou-se a confecção dos cartazes e pintura das latas vazias para o batuque da marcha. Durante esse processo registramos em vídeo algumas conversas com as crianças e partes da marcha que fizeram. Como elas haviam planejado, posteriormente o vídeo<sup>80</sup> foi editado e

79 Durante o dia da marcha das crianças fiz algumas filmagens próprias que utilizo aqui como registro de campo.

80 O vídeo “Manifestação de apoio ao assentamento Milton Santos, Sem Terrinhas do Elizabeth Teixeira” está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ciAZzr0DQvk&feature=youtu.be>.

divulgado na internet.

- Bruna, o que você está fazendo?
  - Escrevendo “Milton Santos vai ganhar e família Abdalla vai perder”.
  - E porque você está escrevendo isso?
  - Para ajudar lá...
  - Para ajudar lá onde? No Milton Santos?
  - Aham!
  - E o que está acontecendo lá no Milton Santos?
  - despejo
  - Porque é o despejo?
  - Por causa da família Abdalla
  - E o que a família Abdalla tem a ver com o Milton Santos?
  - É porque a família Abdalla não pagava impostos e o governou pegou um pouco mais da terra que tinha que pegar, da terra deles. Agora eles querem a terra tudo de volta.
  - E você acha que isso é certo?
  - É tudo errado, por causa de que uma pessoa tem que ficar com um bocado de terra e as outras tem que ficar sem nada.
  - E daí que vocês vão fazer aqui hoje?
  - Tipo um mutirão para ajudar lá.
  - E o que você está fazendo agora?
  - Fazendo cartaz pra gente andar.
  - E aquelas latas que o pessoal trouxe?
  - Para batucar...fazer batuque (ACAMPAMENTO ELIZABETH TEIXEIRA, 2015)
- 
- E vai batucar aonde Rita?
  - Nas ruas.
  - De onde?
  - Daqui, para ajudar o Milton Santos – Bruna.
  - Aqui dos Sem Terra. - Rita (gravação do autor)
- 
- E o que as pessoas vão fazer depois do despejo Pedro?
  - Eu não sei. Acho que as pessoas vão sair de lá, eles vão pra igreja.
  - E quem vai despejar eles?
  - A polícia
  - E você acha certo eles despejarem?
  - Não.
  - E porque que não é?
  - Porque é....chato...
  - É proibido fazer isso – diz Cirilo, ao lado.
  - É proibido Cirilo?
  - É porque é proibido e eles não podem fazer isso – repete Pedro
  - E o que vamos fazer aqui hoje?
  - Vamos mandar uma carta para eles. É por isso que estamos fazendo esses cartazes (Gravação do autor)

Terminada o processo de confecção dos cartazes e latas, saímos andando pelas ruas de terra do assentamento carregando as faixas com os dizeres: “Milton Santos vai ganhar”. Desde o barracão as crianças junto com as educadoras e educadores foram caminhando em marcha cantando a música que haviam composto na atividade passada e batendo bem forte nas suas latas. Queriam chamar a atenção das famílias assentadas e assentados do pré-assentamento Elizabeth Teixeira.

Como o sol estava muito forte e logo resolvemos entrar todos na kombi. Colamos os cartazes do lado de fora da kombi e saímos dirigindo por todo assentamento, cantando a música, gritando algumas palavras de ordem – “Reforma Agrária quando? Já!” e “Viva o Milton Santos! Viva!”.

(...) mas na verdade são episódios como este que nos permitem pensar em detalhes decisivos na conformação de um jeito de ser humano, *o ser humano que sabe contestar*. O sentimento de indignação contra as injustiças é condição para a postura de contestação social. E para indignar-se é preciso percebê-las como tal. Parafraseando Thompson: *que as crianças sem-terra sintam essas injustiças – e as sintam apaixonadamente – é, em si, um fato suficientemente importante para merecer nossa atenção*. (CALDART, 2012a, p. 343) (grifos no original)

As crianças utilizaram do espaço da Ciranda Infantil para se solidarizarem com outras crianças e famílias do assentamento vizinho. Tiveram liberdade de criar coletivamente, à sua maneira, como queriam manifestar a injustiça que sentiam em relação àquela situação que elas próprias também já haviam vivenciado. Conversando, brincando, sendo crianças, organizaram política e esteticamente a marcha das crianças do pré-assentamento Elizabeth Teixeira. Tanto adulto, educadoras e educadores, como as crianças, souberam utilizar a Ciranda Infantil como espaço de produção das culturas infantis, colocando em movimento a cultura em que estão inseridas, reinterpretando-a produzindo as culturas infantis.

### **3.2.2. Escola “Roba Cena”**

No segundo semestre de 2013, as atividades da Ciranda Infantil começaram a ser realizadas durante a semana, no contra-turno do horário da escola das crianças. As educadoras e educadores iam duas vezes por semana no pré-assentamento, terça-feira pela tarde e quarta-feira de manhã. Além disso, uma vez por mês, no último sábado do mês, era realizada uma atividade para reunir todo o coletivo infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira, fato que o grupo sempre considerou de enorme importância.

Foi uma experiência que propusemos às crianças na tentativa de tentar trabalhar com um número menor de crianças durante a semana, trabalhando as mesmas temáticas com os dois grupos e tentando reunir no último sábado todas as crianças a fim de compartilharem o que haviam brincado e produzido nos outros dias de atividades da Ciranda Infantil.

Nesse tempo a temática que se estava trabalhando com as crianças era a exploração do território do pré-assentamento. As crianças demonstravam enorme sabedoria sobre as árvores do pré-

assentamento, conheciam os nomes, os tipos de folha, se davam os não frutos, quando era época de cada fruto. Conheciam técnicas de plantação, quais espécies de plantas eram melhores para se plantar naquela terra. E, principalmente, sabiam bastante os caminhos, ruas e outros rincões do pré-assentamento.

A exploração do território era uma atividade de pesquisa e catalogação das miudezas encontradas na natureza. As educadoras e educadores propuseram às crianças para que brincássemos de pesquisador, exploradores do meio ambiente da comunidade. A cada passo poderiam ir descobrindo insetos, plantas, galhos, pequenos animais, pedras, e colhendo esses elementos para depois fazer um grande catálogo das crianças sobre coisas que faziam parte do pré-assentamento, que de tão miúdas às vezes não prestávamos atenção. Eram também a ideia das crianças se apropriarem do seu próprio lugar de vivência e convivência, criando assim uma identidade e construindo um saber sobre o local.

A atividade consistia em dividir as crianças em grupos e cada grupo explorar locais diferentes do pré-assentamento que estivessem próximos ao barracão. Cada grupo de crianças escolheu um nome (apareceram nomes como Taubaté, Aranha e as Lacraias, Detetives S.A., etc.) e, munidos de lupas feitas de papel e de um saquinho plástico, as crianças saíram em busca das suas descobertas - pedras, grama, barro, joaninhas, pequenos pedaços de madeira, lesmas, aranha, sementes, folhas de árvores, areia, etc. Aquela terça-feira de tarde, com um número reduzido de crianças, foi um grande dia de exploração.

A próxima atividade seria na quarta-feira pela manhã, com o outro grupo de crianças. Contudo, nessa semana de novembro havia o feriado do Dia da Consciência Negra e, naquela quarta-feira, todas as crianças poderiam participar da atividade da Ciranda o que resultou na reunião do coletivo de crianças. Pensamos em manter a mesma proposta de atividade, mas ampliando para que todas as crianças pudessem fazer as suas pesquisas exploratórias.

Quando as educadoras e educadores chegaram ao pré-assentamento foram passando de casa em casa para chamar as crianças – poucas famílias estavam em casa (talvez por conta do feriado) e algumas crianças estavam dormindo. Aos poucos conseguimos resgatar algumas crianças enquanto as outras iam acordando, as quais chegaram um pouco mais tarde à Ciranda. Logo que saíram da kombi, as crianças se aglomeraram em uma mesa no fundo do barracão e ficaram ali conversando entre elas.

(...) Vi que se amontoaram na mesa ali no fundo, perto do púlpito (mesa da igreja!) e começaram a conversar. Chegando perto vi que Bruna estava com um pedaço de cartolina amarela e um canetão escrevendo uns nomes. Dizia no papel – Grupo ROBA CENA, e seguia os nomes das crianças que faziam parte do grupo. Perguntei o que era e disseram que era o grupo deles. Questionei todas as crianças estavam no grupo e disseram que não. E os cirandeiros/as? Não. Me dei conta que algumas crianças estavam de fora e logo me surgiu uma

ideia (algo que já vínhamos conversando mas que não sabíamos como fazer!); já que eles tinham o grupo deles, poderíamos criar um outro e aí trabalhar os grupos, nomes, gritos de ordem, etc. Foi assim que desafiei o grupo do *Roba Cena*. Chamei então todas as crianças e pedi para que o pessoal do *Roba Cena* ficasse de um lado e os outros ficassem junto com as cirandeiros/os. Logo pudemos nos ver, quem era quem. Assim, lancei o desafio – pedi para que os grupos se reunissem, decidissem um nome e criassem um grito de ordem (ou uma música). Daria 10 minutos, contados no relógio, para os grupos se reunirem e voltar para o barracão para apresentar. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 20/11/2013)

Aquela brincadeira iniciada pelas crianças, de se dividirem em grupo, possibilitou a tentativa de trabalhar a identidade dos grupos e organização das crianças em núcleos de base (NB), que é a maneira pelo qual o MST compõe a sua organicidade. A atividade anterior de exploração do território já havia iniciado com essa proposta das crianças se organizarem em grupos. Era uma nova oportunidade. Entramos na brincadeira junto com as crianças.

Isso deu um gás novo para o dia. Elas toparam na hora. *Roba Cena* foi se reunir debaixo das árvores ao lado do barracão. O grupo *Roba Cena* só tinha crianças, e começou uma discussão frenética que dava para ver de longe. Nós, no começo éramos menos pessoas e menos crianças (...) somente depois chegaram outras crianças. Nos reunimos no barracão. Comecei então perguntando se tínhamos um nome. Eric disse que poderia ser “Heróis e Heroínas da Ciranda” (até incluiu o gênero!). Brinquei com ele dizendo que era muito grande, pois se fossemos gritar ia ter que ser rápido e seria difícil um nome grande. Foram surgindo outras coisas. Até que Pedro falou do grito da ciranda, que tinha que ter grito. Alguma coisa aconteceu que não me lembro mas as crianças decidiram que ia ser GRITO. Todo mundo topou. Agora faltava fazer o grito de guerra ou palavra de ordem. Isso foi difícil (...) Eric lembrou de uma música que dizia “o bonde passou/ ... chegou”. Ai eles colocaram o *Grito* ali e ficamos com “o bonde passou/ o grito chegou”. Bom, as crianças haviam criado dois versos. Mas não tínhamos o ritmo. Eu comecei a fazer um *beatbox* bem mal feito, as crianças começaram a falar o verso em cima do ritmo. Assim, fomos construindo uma música meio rap, com o verso e várias repetições de “o grito chegou”, “o bonde passou”, “grito”, “chegou”, etc., etc. Nesse momento as crianças viram que o outro grupo tinha pego algumas madeiras e estavam fazendo barulho, tipo instrumento musical! (Não consigo relatar as discussões no outro grupo pois não estávamos lá, não acompanhamos em nenhum momento o processo criativo deles, foi tudo somente entre eles). Quiseram fazer também. (...) lembraram das garrafas de plástico na kombi e propusemos de fazer uns chocalhos. Descemos correndo para perto da escolinha onde tinha pedrinhas e fomos encher as garrafas. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 20/11/2013)

Interessante notar a separação das crianças em dois grupos. O grupo *Roba Cena* escolheu ter somente crianças, sem a presença das educadoras ou educadores. O processo de composição da música, da melodia, da apresentação, foi uma experiência de discussões coletivas somente entre as crianças. No outro grupo, o *Grito*, com a presença das educadoras e educadores, as decisões eram tomadas em conjunto entre crianças e adultos, mas em muitas vezes as decisões passavam pelo crivo dos adultos. Embora fora criado um espaço de compartilhamento entre adultos e crianças que possibilitaram a brincadeira e uma catarse artística coletiva.

Nesse momento me separei do grupo e fui para o *Roba Cena*, ver como andavam as coisas. (...)

O *Roba Cena* já estava no barracão – Cirilo sentado com um pedaço de pau batendo num banquinho e fazendo um ritmo, Camila e Lucas segurando um pano verde da ciranda; Dora, Vanessa e Bruna tentando terminar uns versos, mas estava tudo meio bagunçado. Cheguei lá e disseram que estavam ensaiando que daqui a pouco terminavam, então era para dar mais alguns minutos. Desci para a escolinha. (...) Cheguei lá e já estavam ensaiando a entrada, passinhos, mas queriam a minha presença para fazer o ritmo, o *beatbox*. Comecei a fazer e todo mundo começou a chacoalhar as garrafinhas com pedra, outras a dançar, e Eric brilhando como vocal. No meio disso tudo Eric disse que era o momento dele fazer a parte em inglês! (?) Olhei para Janaína e Martina e decidimos, no olhar, continuar. Ele começou a fazer barulhos que lembravam algo meio árabe, mas que para ele era inglês dos *rap* que ouvimos por aí. Ficou claro pra gente que aquela parte em inglês tinha que estar na apresentação! Pronto. Estávamos ensaiados – entrada, ritmo, parte em inglês, danças, gritos, versos. Legal.

Com os dois grupos ali tínhamos que decidir como íamos fazer a apresentação. (...) Tudo combinado iniciamos. Fiz uma de apresentador de palco e chamei o *Grito*. Nos apresentamos e foi um arraso. Depois o *Roba Cena* se colocou em cena. Pegaram o pano verde, estenderam na frente de todos (como se fosse uma cortina de teatro para a apresentação). Ao iniciar eles deixavam o pano cair no chão e entrava um monte de gente caminhando, cheio de postura para cantar e dançar. Mas a primeira tentativa foi frustrada. Não conseguiram cantar. Pediram mais uma chance. Conversaram mais um pouco e decidiram como iam fazer. Fizeram isso mais umas duas ou três vezes. Ao final ficou bem legal – o pano, entraram, tocaram e cantaram “Brilha no céu/ a estrela do Che/ Nós somos Roba Cena/ do MST”. Muito legal! Batemos palmas, mas as crianças do *Roba Cena* estavam brigando muito entre si e não acharam massa.

Olhei para a Janaína e Martina e disse que tínhamos que propor mais alguma coisa para os grupos. A Martina deu a ideia de fazer a identidade visual, tipo uma bandeira. Legal. Saímos até a kombi, pegamos material e propusemos para os grupos. Nesse momento todo mundo do *Roba Cena* estava saindo do barracão e indo em direção a escolinha. Explicamos a ideia da bandeira para o *Grito* e eles toparam. Eu vendo o pessoal descer não entendi nada e fui atrás. Estavam brigando entre eles. Passaram da escolinha e continuaram a descer. Pensei que iam ali na casa da Lupita. Não. Passaram direto. E eu chamando bem alto todos atrás. Nem davam bola. Nisso gritei alto. Alguns olharam mas não responderam. Foi quando gritei para que os representantes do *Roba Cena* me escutassem e parassem. Cirilo, Dora, Lucas pararam e começaram a reclamar um monte comigo.

- A gente não queria fazer nada daquilo, de música e apresentação. Só queria fazer o grupo do *Roba Cena*. - disse Cirilo

- O que vocês propuseram é só besteira. - completou Dora.

- Sim, sim! Vocês estão certos. Eu que propus tudo aquilo. Vi que vocês estavam formando um grupo de vocês e achei que seria legal as outras crianças também terem um grupo delas.

- Não! Era só para ter o *Roba Cena*! E a gente queria se reunir nessa casa aí embaixo.

Nessa hora sentei no chão e fiquei ouvindo.

- A gente queria só o nosso grupo e queria ficar ali na casa do André [um assentado]. Ali na casa é pra ser o lugar do *Roba Cena*!

- Porque a casa do André?

- O André não está mais morando aqui. E ele deixou eu e o Mario brincar na casa dele. - disse Cirilo.

- Isso é verdade ou você estão me enganando só pra poderem brincar ali.

- É verdade! A gente até já brincou aqui, não é Dora? - completou Cirilo.

Logo chegou a Martina (educadora) com a cartolina e giz de cera para fazer a bandeira. Falei para eles da ideia de fazerem uma bandeira para o grupo. Não toparam. Percebi que eles iam para a casa do André, eu querendo ou não. Então topei a ideia e propus outra – falei para eles que já estava na hora do café, que podíamos então combinar o café lá na casa. Que o *Roba Cena* convidasse o pessoal do *Grito* para tomar café lá (...) e faríamos a apresentação das bandeiras. Muitos sorrisos apareceram. Pedi então se podiam me levar até a casa para ver o que fazer. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 20/11/2013)

As crianças se posicionaram naquele momento. Ainda que antes tivessem aceitado a minha proposta de brincadeira, os conflitos internos do grupo formado somente pelas crianças se explicitaram como uma recusa da ação do adulto-educador em direcionar que tipo de brincadeiras podiam fazer.

A participação das crianças nas rotinas adulto-criança muitas vezes gera perturbações ou incertezas em suas vidas. Essas perturbações (incluindo confusão, ambiguidades, receios e conflitos) são um resultado natural da interação adulto-criança, tendo em conta o poder dos adultos e a imaturidade cognitiva e emocional infantil. Embora as crianças desempenhem um papel ativo na produção de rotinas culturais com adultos, elas geralmente ocupam posições subordinadas e são expostas a muito mais informações culturais do que elas podem processar ou compreender. Certamente, muitas confusões, medos e incertezas são tratados à medida que surgem na interação adulto-criança. No entanto, uma suposição importante da abordagem interpretativa é que características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo adulto. (CORSARO, 2011, p. 128)

Ao colocarem a vontade de ocupar a casa abandonada de um assentado colocaram em movimento a cultura vivenciada como Sem Terrinha pertencentes a um movimento social. Explicitaram o conflito de interesses que havia entre o que as crianças queriam fazer de forma mais livre e o proposto/imposto pelos adultos, educadoras e educadores. Resistiram. Além disso, a proposta de ocupação do barraco de madeira abandonado era também a expressão da experiência de luta e resistência daquelas crianças, junto com suas mães e pais, no pré-assentamento.

Chegamos lá e a casa estava toda abandonada. Tinham alguns objetos largados, sofá e cama desarrumados, um latão cheio de sapatos na frente. Entramos e eles logo começaram a arrumar. (...) Logo começaram a dividir tarefas e tudo.

- Quero conversar com os representantes do *Roba Cena!* - eu disse.

Vieram Lucas e Dora, mas Cirilo disse que ali ele seria o responsável. Vendo a situação Dora propôs que fizessem uma nova escolha: eles escolheram os representantes, os coordenadores, os professores e outros!! Incrível. E sempre um homem e uma mulher – Representantes (o cargo maior): Dora e Cirilo. Coordenadores (o cargo médio): Lupita e Lucas. Professores (cargo menor): Vanessa, Pedro e Camila.

- Vou chamar o grupo *Grito* para virem aqui para a casa. O que acham de arrumar o espaço enquanto vou até lá em cima?

- Pode ser...

- Vamos descer de kombi com todas as crianças e com as coisas para o café.

- Tá bom, mas antes de entrarem a gente vai ter que explicar as regras aqui da casa para o outro grupo, né?! - disse Dora.

- Aí vocês esperam a gente lá fora, explicam as regras antes de todo mundo entrar.

Voltei ao barracão e fiz o convite ao grupo *Grito*. Todos toparam e fomos para a Kombi. Descemos lá na frente da casa ocupada. Já estavam nos esperando fora. Foram nos receber na

kombi.

- Você todos têm que ficar aqui fora da casa por enquanto para que a gente arrume o café lá dentro. Podem ficar aqui na varanda.

Pegaram as comidas do café. Alguns entraram e pediram para esperar. Ali na varanda tinham pendurado a bandeira do MST e da Via Campesina<sup>81</sup>. Tinha escrito também na parede “Pedir Licença” - era uma primeira regra! Ficamos esperando do lado de fora.

Logo deram a permissão para entrarmos. Estava tudo organizado, limpo. Cama arrumada, as crianças arrumaram os objetos espalhados em um canto, protegidos. As louças estavam limpas. Pegaram os panos da ciranda e colocaram no chão para servir o café. Pediram para que sentássemos lá. Eles dividiram os sucos nos copos, lavaram as uvas, cortaram as maçãs, colocaram nos potes. Na parede da sala mais duas regras rabiscadas - “Não Bagunçar” e “Não Brigar”. Dividiram o café para todo mundo. Havia pendurada a bandeira do *Roba Cena*, ali no espaço do café, onde se podia ler “ESCOLA ROBA CENA”.

Após o café as crianças recolheram copos, sujeira, lixo e limpavam tudo. Ficamos o resto do tempo ali dentro da casa, conversando, brincando. Algumas crianças foram comer acerola do pé que tinha logo na entrada do barraco. Foi passando o tempo e nós educadoras e educadores tínhamos que ir embora. Muitas crianças não queriam ir. (...) Logo Lupita lembrou da regra do “Veio na kombi/Volta na kombi”. Percebi que o pessoal não iria embora tão fácil do lugar. Disseram que iam ficar arrumando e depois fechariam a casa. Então chamei os responsáveis. A conversa foi com Cirilo, Dora, Lucas e Lupita (as crianças mais velhas):

- Estamos indo embora e vamos até a casa onde o André está morando para conversar com ele sobre o que aconteceu aqui hoje.

- Tudo bem. Pode falar com ele! - disseram eles. Nós vamos ficar aqui arrumando a casa agora.

- Mas digam uma coisa: vocês realmente tinham pedido para usar o barraco dele?

- Falei sim. - disse Cirilo

- Então vou dizer ao André que vocês quatro ficaram responsáveis pela casa, por se acaso ele quiser conversar sobre o que aconteceu procurar por um de vocês, ok?

- Ok! - disseram todos.

- Vou falar pra ele que eu também sou responsável por a gente ter usado a casa dele para a atividade da Ciranda hoje.

Fomos embora e eles ficaram (não sabemos o que mais se passou...). Deixamos as crianças em casa. Fomos até o André (...). Disse que havíamos usado o espaço do ex-barraco dele, mas que cuidamos de tudo, as crianças limpavam, e disse que haviam quatro responsáveis. André achou de boa e que qualquer coisa falava. (Relato de atividade da Ciranda Infantil, 20/11/2013)

As crianças resolveram ocupar um barraco abandonado e fizeram daquele espaço um lugar vivo e útil para eles. Elas concretamente *ocuparam a escola*. Roubaram a cena. Esse ato das crianças foi pra mim a síntese de sete anos de atividades da Ciranda Infantil, de tentativas de construção de novas relações; de auto-organização das crianças com suas próprias regras; de espaço de convívio do coletivo infantil; e da vivência das crianças dentro de um assentamento, com perspectiva de luta, de resistência, de ocupação que, naquela brincadeira, se realizaram, colocando em movimento os conhecimentos e a cultura delas.

As crianças se auto-organizando, debatendo cargos, responsabilidades, criando gritos e

---

81 A Via Campesina é um movimento internacional que agrupa milhões de camponeses, trabalhadores do campo, povos sem-terra, povos indígenas de todo o mundo. Em torno de 164 organizações locais e nacionais de 73 países da África, Ásia, Europa e América formam a Via Campesina. O MST é uma dessas organizações. Para mais informações: <<http://viacampesina.org/>>

bandeiras foi um aprendizado e tanto sobre o que as crianças nos mostraram que podem fazer. Elas criticaram os adultos e propuseram o que queriam fazer. Nós, educadoras e educadores, participamos daquela ocupação como convidados. Tivemos que seguir as suas regras, ajudar na organização. As crianças estavam muito felizes.

No início do dia daquela Ciranda, lembro muito bem que o Brian estava todo revoltado e nem queria me abraçar. No espaço ocupado pelas crianças, ele estava sorridente e quando perguntei se estava gostando veio logo correndo e me abraçou: “estou gostando muito!”.

A divisão em grupos menores possibilitou que as crianças estivessem somente entre elas durante a Ciranda. Elas puderam discutir, debater, decidir coisas. Interessante perceber também que a música escolhida para ser o grito de ordem do grupo *Roba Cena* foi uma adaptação de um grito de ordem dos Sem Terrinha<sup>82</sup>, mostrando a identidade daquelas crianças com a Ciranda, se reconhecendo como Sem Terrinha.

Além disso, como vimos anteriormente, a *Escolinha* construída em mutirão com a participação das crianças, tinha como objetivo ser também um espaço educativo para as crianças. No processo as crianças foram sendo afastadas do compartilhamento do espaço, uma vez que as regras de como se portar ali dentro e o controle de entrada e saída do espaço eram decisões dos adultos do pré-assentamento. Dessa maneira, a *Escolinha* foi se tornando mais um espaço dos adultos do que das crianças. Ao se proporem a ocupar aquele barraco, explicitaram também essa contradição interna do pré-assentamento: a necessidade de um espaço somente para as crianças, sem o comando dos adultos.

Contradições que ocorrem cotidianamente nos acampamentos e assentamentos nas relações entre o mundo adulto e o mundo infantil. Acerca disso, faço das perguntas de Caldart as minhas:

A propósito das mobilizações infantis, por sua vez, um novo desafio vem sendo colocado ao Movimento pelas suas crianças: como trabalhar sua organização específica? Os coletivos infantis necessariamente devem estar vinculados à escola? Como potencializar a participação das crianças no processo de ocupação da escola, onde ele ainda não foi efetivado através das professoras ou comunidade? Como trabalhar intencionalmente a formação política e organizativa das crianças sem deixar de considerar o tempo de vida em que se encontram? (...) (CALDART, 2012a, p. 309)

Nas próximas semanas que se seguiram, as educadoras e educadores da Ciranda ficaram empolgados com a possibilidade de ocuparem para sempre aquele barraco e conseguirem, nesse processo, um espaço somente das crianças. Contudo, não foi isso que se sucedeu. Logo na próxima atividade da Ciranda algumas crianças não participaram pois estavam de castigo. Descobrimos que o André havia ido conversar com alguns pais explicando o que as crianças tinham feito no barraco dele e

82 Brilha no céu/A estrela do Che/Somos Sem Terrinha/do MST.

que ele não havia autorizado.

Ainda hoje não existe um espaço próprio das crianças no pré-assentamento. No entanto, entendo que esse ato de ocupação das crianças mostrou para nós, educadoras e educadores da Ciranda, como as crianças são sujeitos da sua própria história. Como protagonistas do Movimento, apresentam as suas demandas e colocam em movimento suas inconformidades, lutando pelos seus direitos e suas demandas específicas.

As experiências das crianças Sem Terra, como sujeitos sociais que elas também já são desse Movimento, não podem ser vistas apenas como formação de futuros militantes da organização. Isso seria redutor e mesmo pedagogicamente ineficaz. A grande potencialidade educativa da participação das crianças no Movimento está na densidade maior que permite à sua vivência da infância, exatamente porque mais parecida com a totalidade das dimensões que constituem a vida humana. (CALDART, 2012a, p. 389)

A partir da sua forma de ser crianças no mundo, a brincadeira, produzem culturas infantis e explicitam o seu pertencimento a um movimento social, a uma classe social. Assim, as duas situações aqui apresentadas foram escolhidas por sintetizarem alguns elementos que possibilitaram que as crianças pudessem se expressar como sujeitos da história, como pequenos sujeitos.

# O MUNDO NÃO É, ESTÁ SENDO

No queremos, ciertamente, que el socialismo sea en América calco y copia. Debe ser creación heróica. Tenemos que dar vida, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, al socialismo indoamericano. He aquí una misión digna de una generación nueva. (MARIÁTEGUI, 1971)

O capitalismo não está esperando que as crianças cresçam para só assim as submeterem à sua lógica. Desde pequeninas as crianças são iniciadas nos valores da ideologia dominante. Importa ao capital preparar as futuras trabalhadoras e trabalhadores já nos seus anos iniciais, antes mesmo da entrada na escola primária, numa “iniciação que consiste em extirpar da criança, o mais cedo possível, sua capacidade específica de expressão e em adaptá-la, o mais cedo possível, aos valores, significações e comportamentos dominantes.” (GUATTARI, 1985, p. 53). No entanto, se a modelagem à lógica do capital introduzida pelo mundo adulto tem se efetivado cada vez mais precocemente nas crianças, “como evitar que as crianças se prendam às semióticas dominantes ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão?” (*Ibidem*, p. 50)

Iniciamos estas últimas reflexões a partir desse questionamento feito pelo filósofo Félix Guattari, aproximando-o da reflexão de Jean Paul Sartre (2002), que trouxemos na introdução desta pesquisa, que questiona os marxistas atuais por se preocuparem somente com os adultos, esquecendo que, desde a infância, já estamos submetidos às relações sociais e à ideologia capitalista.

Essa aproximação tem dois sentidos para as reflexões aqui propostas. Compreendendo que a lógica do capital se manifesta em tudo ao nosso redor e, por isso, é preciso levar em consideração que desde crianças estamos inseridos numa estrutura social que se reproduz amplamente desde as suas entranhas, nas micro e macro relações dos sujeitos com o mundo e entre si. Ainda que estejamos todos submetidos a essa lógica, os indivíduos na sociedade se encontram em posições diferentes na estrutura social.

Sartre nos possibilita pensar que ainda que as crianças estejam desde pequenas submetidas a esse processo de iniciação à ideologia dominante, há diferenças nessa experiência de submissão de acordo com as determinações estruturais de classe. As crianças da classe trabalhadora vivenciam formas de opressão e exploração diversas das crianças da elite. Essa diferença é fundamental às suas

experiências de infância, configuradas pelo lugar de onde percebem o mundo, pelos valores e relações sociais que as constituem e pela cultura que estão inseridas a partir da qual compreendem o mundo e agem sobre ele.

Além disso, a reflexão de Sartre me faz retomar a racionalidade adultocêntrica também presente na sociedade que, como vimos, enxerga as crianças como um vir-a-ser, negando a elas sua condição de sujeitos do e no mundo, em seu tempo presente, como crianças. O adultocentrismo é essa concepção de mundo centrado no modelo adulto de sujeito, que entende as crianças como seres passivos no mundo, ao mesmo tempo em que nubla a capacidade dos adultos de pensarem o mundo também a partir da racionalidade das crianças, das suas condições e maneiras de conhecer e agir no mundo.

A escolha de olhar para as práticas educativas de uma experiência de Ciranda Infantil do MST teve como pano de fundo a preocupação em enxergar essa experiência de infância específica, marcada pela posição estrutural das crianças na sociedade. E, nesse sentido, me importou pensar, desde as crianças Sem Terrinha, maneiras de, como sugere Guattari, evitar a submissão das crianças à lógica do capital e a possibilidade de se pensar e construir, desde a infância, outro projeto de sociedade.

Tomando, então, a Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira como realidade específica a ser observada, construí essa pesquisa com o objetivo geral de analisar a prática educativa com as crianças Sem Terrinha ali realizada, a partir do questionamento se esta pode ser compreendida como uma proposta de Educação Infantil Popular.

O esforço desta pesquisa foi apresentar elementos que me ajudaram nessa análise. Nesse sentido, retomo aqui alguns elementos que considero centrais para compreender o que estou chamando de uma Educação Infantil Popular, a saber: o movimento social como princípio pedagógico; a existência de um espaço educativo para o encontro do coletivo infantil; e as próprias crianças como protagonistas e produtoras de culturas infantis.

O movimento social, no nosso caso o MST, como princípio pedagógico, como vimos, coloca que a participação dos sujeitos nas lutas, nas mobilizações, nas ocupações de terra, na resistência da terra ocupada, na conquista do assentamento e na sua posterior organização coletiva são vivências de processos socioculturais constitutivos da formação humana. A partir dessas experiências os sujeitos sem terra se formam para a inconformidade, carregando o sentimento de injustiça perante as desigualdades sociais e, por isso, mobilizam-se, enxergando na luta social possibilidades de mudar as condições em que vivem. A inconformidade, a luta social e a possibilidade de transformação da ordem vigente são processos pedagógicos intensos pelos quais passam os sujeitos.

Ao produzir e transformar o mundo, transformam a si mesmos, num processo de ação e reflexão

sobre a prática social concreta. Enquanto sujeitos da práxis, são produto e sujeitos da história, produzindo o seu mundo material e simbólico. O conjunto de práticas sociais e de experiências humanas que contribuem para a produção e reprodução, material e simbólica, da vida, constitui o modo de vida pelo qual os sujeitos se entendem e se relacionam, ou seja, a cultura em que estão imersos e a partir da qual agem e produzem o mundo.

Apresentei no primeiro capítulo desta pesquisa as condições estruturais que configuram a experiência de infância das crianças do pré-assentamento Elizabeth Teixeira, ou seja, o seu modo de vida e as culturas em que estão inseridas. Assim, as relações entre as crianças, os espaços e tempos de brincadeira, a existência da Ciranda Infantil como espaço de encontro do coletivo de crianças, as brincadeiras que realizam e as práticas culturais que experienciam são expressões concretas da história de constituição do pré-assentamento, inserido no contexto maior da questão agrária brasileira atual.

As crianças vivenciaram todo o processo de luta e resistência da área do pré-assentamento Elizabeth Teixeira que marcaram objetivamente a experiência de infância que carregam. As condições concretas apresentadas marcam a situação de classe dessas crianças que expressam, assim, sua experiência de infância das classes populares e sua cultura nas atividades da Ciranda Infantil como práticas culturais cotidianas, porque fazem parte da sua vida e dela não se desvencilham.

A Ciranda Infantil, ao estar vinculada ao cotidiano do pré-assentamento, possibilita um espaço educativo como extensão da vida e, por isso, preocupado com a liberdade das crianças de brincar, de produzir culturas infantis no compartilhamento dessa cultura do cotidiano e como experiência histórica que as constitui – como sujeitos da história, produtoras de culturas infantis e protagonistas da luta pela terra e da transformação do mundo.

Ao modificarem o mundo os sujeitos se constituem ao mesmo tempo como sujeitos da história e sujeitos históricos, colocando a história em movimento. Isso quer dizer que percebem-se como partícipes de uma história mais ampla das lutas e resistências das trabalhadoras e trabalhadores na história do mundo, ao mesmo tempo que estão inseridos como sujeitos na história do próprio Movimento. Reconhecer-se como sujeitos da história abre a possibilidade de sonhar, de projetar outro mundo, de produzir utopias, de refazer a história.

Assim, na trajetória histórica de constituição do Movimento, as crianças vão se fazendo presentes, modificando o olhar do próprio MST em relação a elas. Primeiro se apresentavam como *testemunhas da luta*, depois como *crianças acampadas ou assentadas* e, mais tarde, foram ocupando seus espaços como *sujeitos Sem Terra*. Elas próprias mostraram as suas necessidades, suas demandas, modificando a percepção do próprio Movimento que passou a tomá-las como sujeitos protagonistas da

luta pela terra.

Essa modificação que as crianças impuseram ao Movimento também o provocou a constituir o espaço da Ciranda Infantil como lugar de encontro do coletivo de crianças que se constituíram como sujeitos a partir de uma *coletividade em movimento*. Esse é o segundo elemento que destaco aqui, pois compreendo que a existência de um espaço educativo das crianças garante a reunião das crianças em um lugar onde podem se expressar à sua maneira, enquanto crianças, nas suas brincadeiras e produções das culturas infantis.

Tratei de trazer essa dimensão da prática educativa no segundo capítulo. A Ciranda Infantil, como espaço de encontro do coletivo infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira, possibilita a construção da identidade das crianças como Sem Terrinha, como sujeitos daquela luta, daquele pré-assentamento. A existência da Ciranda Infantil contribui também, como vimos no segundo capítulo, para que as crianças possam reelaborar suas experiências individuais de vivência dessa luta, como condição de criança despejada, contribuindo para que cresçam de modo consciente da história que partilham coletivamente. Essa também é uma das importâncias fundamentais da Ciranda Infantil para as crianças, ajudando as crianças Sem Terrinha a reelaborarem suas experiências individuais como parte de uma história de luta e conquistas coletivas.

Dessa maneira, a apresentação do formato, tempo e organização da Ciranda Infantil mostrou de que maneira vão sendo construídas experiências coletivas entre as crianças e com as educadoras e educadores como, por exemplo, as experiências de auto-organização das crianças para o café, nas atividades, na produção da horta das crianças. Da mesma maneira, o espaço da *roda* se apresenta como lugar de vivência e discussão coletiva das crianças, onde muitas vezes serviu para as crianças fazerem suas assembleias e tomar decisões entre elas.

Como lugar de encontro das crianças é também *espaço de produção de culturas infantis*. Culturas infantis entendidas como as culturas produzidas pelas crianças entre elas e na relação com os adultos. Através das práticas culturais e das brincadeiras, as crianças mobilizam a cultura na qual estão inseridas numa *reprodução interpretativa*, reproduzindo-a, mas também reinterpretando-a, a partir dos seus interesses, necessidades, capacidades, anseios e desejos.

Pelas culturas infantis as crianças vinculam o passado ao presente, como produtos e produtoras de cultura e, assim, pequenos sujeitos da história. Inseridas num contexto específico, fazendo parte de um movimento que visa um outro projeto de sociedade, produzem no presente as possibilidades de construção dessa nova sociedade. Dessa maneira, a Ciranda Infantil como espaço de encontro do coletivo infantil e como *espaço de produção das culturas infantis*, é entendida como “uma proposta de

educação que proporcione às crianças conhecimento e experiências concretas de transformação da realidade, a partir dos desafios do assentamento ou acampamento, preparando-se crítica e criativamente para participar dos processos de mudança da sociedade.” (MST, 2005, p. 29).

Nessa perspectiva, considero que a educação infantil proposta e praticada na Ciranda Infantil se insere na trajetória histórica da Educação Popular, como proposta educativa associada à luta de um movimento social da classe trabalhadora do campo, inserido na luta de classes, com vistas à mudança da sociedade. Apontando os indivíduos como sujeitos da história, a Ciranda Infantil tem na práxis a centralidade da prática educativa, como ação e reflexão dos processos de superação da situação de exploração, dominação e opressão em que as classes populares estão submetidas.

Cada período histórico apresenta as condições concretas, os desafios e as possibilidades que produzem específicas propostas educacionais que seguem essa trajetória mais ampla da Educação Popular. A Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira se insere na trajetória histórica da Educação Popular e a essa trajetória soma elementos da Sociologia da Infância e da Pedagogia do Movimento. A relação entre esses olhares conforma a particularidade da experiência educativa com as crianças do pré-assentamento, e desta dissertação, e propicia um espaço educativo que enxerga as crianças no seu tempo, como protagonistas e sujeitos no mundo, possibilitando um espaço de liberdade para as crianças Sem Terrinha expressarem suas injustiças, suas resistências, produzirem culturas infantis nas suas práticas culturais cotidianas e serem apenas crianças, sem negar-lhes esse direito a elas como nos coloca Eduardo Galeano<sup>83</sup> (1999).

Dia após dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças. (*idem*, p. 11)

---

83 O jornalista, ensaísta, historiador, escritor e poeta uruguaio Eduardo Galeano faleceu no último dia 13 de abril de 2015, aos 75 anos. Faço aqui uma pequena lembrança desse militante político latino-americano que sempre tomou o lado dos oprimidos e exaltou em suas obras a identidade cultural do povo latino-americano, pois acreditava que uma nova realidade será protagonizada pelo povo oprimido em que jorra o sangue explorado em suas veias abertas.

Diante disso tudo, decorre o terceiro elemento, e mais importante: as crianças. São elas que mostram para nós, adultos, que não é a teoria que faz delas protagonistas no seu tempo, produtoras de cultura, sujeitos do movimento, mas, antes, as crianças *já são* tudo isso. E nós, como educadoras e educadores, devemos garantir que as crianças se expressem nas suas diversas linguagens, nos seus desejos, nas suas artes, nos seus modos de ser e conhecer o mundo brincando.

Fui ao longo do trabalho educativo com as crianças modificando o meu olhar adultocêntrico entendendo-as como sujeitos da história, produto e produtoras de culturas infantis. Este trabalho de pesquisa é a tentativa de trabalhar esse meu olhar “criançocêntrico” experimentando e inventando um modo de fazer pesquisa *com, para e sobre* as crianças. Os diversos relatos de atividades apresentados formam parte dessa minha prática com as crianças, nos quais tento enxergá-las como *pequenos sujeitos* e protagonistas no mundo.

Entendo que, quando as crianças participam de mutirões para construírem espaços físicos no pré-assentamento; quando se organizam para construírem a horta das crianças; quando questionam-se sobre as religiões com as quais convivem; quando se mobilizam em solidariedade à luta de resistência contra o despejo do assentamento vizinho ou; quando elas resistem à imposição de uma atividade proposta pelos adultos e colocam seus desejos em movimento ocupando um barraco abandonado e criando sua própria escola, com suas regras, suas dinâmicas, com suas estéticas, etc.; quando simplesmente brincam e produzem culturas; as crianças revelam práticas culturais que sintetizam elementos que apresentei nesta pesquisa. Esses elementos, somado às minhas leituras e estudos, me permitem afirmar a prática educativa realizada na Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira como uma experiência de Educação Infantil Popular.

Embora essa pesquisa tenha se centrado em evidenciar as potencialidades da Ciranda Infantil do pré-assentamento, a experiências vivida e analisada apresenta alguns limites e contradições impostas pela realidade concreta e que podem ser superadas nas lutas cotidianas.

Um primeiro limite a se ressaltar são as condições materiais de vida em que vivem as famílias e as crianças do pré-assentamento. Como vimos, a política de reforma agrária brasileira historicamente não tem garantido as condições mínimas de produção e reprodução da vida nos assentamentos. No contexto atual isso se torna ainda mais grave, vista a opção pelo agronegócio como modelo de desenvolvimento para o campo e, conseqüentemente, um bloqueio da reforma agrária em geral e à implantação de novos assentamentos. O pré-assentamento Elizabeth Teixeira é parte dessa conjuntura e carrega suas particularidades: a legalização da área e o assentamento das famílias é um processo de continuidades e descontinuidades, caracterizado pela falta de infraestrutura, falta de acesso aos recursos

e financiamentos básicos dos programas de reforma agrária, falta de acesso aos direitos básicos de educação, saúde, água, moradia, etc.

Desse quadro outros limites aparecem. Existe a dificuldade da produção e escoamento dos alimentos produzidos na área. Isso resulta que nem todas as famílias vivem do que produzem, necessitando procurar trabalho e bicos fora do assentamento (no entorno ou na cidade). Essa situação se agrava quando pensamos na organização interna do assentamento que é dificultada tanto pela falta de tempo e disponibilidade das pessoas para se reunirem, como pelo desgaste das relações entre as pessoas pelos anos de convivência na penúria, que transpõem para as relações pessoais problemas de ordem estrutural e conjuntural.

Outras limitações de uma prática educativa mais plena são a falta de um espaço físico próprio das crianças para a Ciranda Infantil e a falta de educadoras e educadores infantis de dentro da comunidade, acarretando que o trabalho seja realizado por um coletivo de estudantes universitários.

As dificuldades de organização interna da comunidade, afetadas pelos limites da produção e trabalho na área, dificultam a obtenção de condições adequadas para que alguma assentada ou assentado assumira a tarefa de educação das crianças. O coletivo de educadoras e educadores infantis do grupo Universidade Popular sempre teve como objetivo a formação de pessoas internas da comunidade que pudessem continuar o trabalho de educação, visando a autonomia da comunidade em organizar a vida e os espaços internos do pré-assentamento. Foram realizadas diversas formações, oficinas, reuniões no esforço para que alguma pessoa que vive na área pudesse ser educadora, mas ainda hoje esse é um limite para o trabalho.

Isso dificulta um trabalho cotidiano com as crianças e restringe os encontros à periodicidade de uma vez por semana aos sábados. Os processos educativos contínuos e autônomos com as crianças entram em contradição no momento em que as crianças precisam frequentar as escolas da cidade que, não levam em conta as particularidades do processo em que aquelas crianças estão inseridas. Muitas vezes criticam, criminalizam e tratam de forma preconceituosa e desrespeitosa a escolha de luta daquelas crianças e famílias.

Esse também foi um limite dessa pesquisa que, por escolher analisar a prática educativa da Ciranda Infantil, não se propõe a contrapor a educação das crianças na Ciranda Infantil à educação escolar a qual cotidianamente estão submetidos. Provavelmente essa relação poderia trazer novos elementos para a pesquisa, contribuindo para as conclusões a que chegamos ou colocando outros questionamentos que levassem a pesquisa para novos caminhos.

A falta de um espaço físico próprio das crianças para a realização das atividades da Ciranda

Infantil é um dos grandes limites da prática educativa realizada. Como vimos no segundo capítulo, o coletivo de educadoras e educadores subvertem essa falta através da utilização de toda a área do pré-assentamento como espaço educativo. Isso garante que a prática educativa esteja relacionada com a vida, nas relações cotidianas com a comunidade, como é o caso do viveiro de mudas, das atividades na mina d'água, como vimos.

No entanto, a educação infantil não prescinde de um espaço físico que garanta as suas dimensões do cuidar e educar. Muitas vezes foi necessário trocar a fralda de uma criança, levar outras crianças ao banheiro, ter um espaço para alguma criança que estivesse com sono e isso não é garantido. Assim como o controle do tempo, dos materiais e de que atividades serão realizadas ficam na mão dos adultos, educadoras e educadores.

Um espaço físico só das crianças garantiria a criação de uma identidade delas com o espaço, criando as suas regras, a organização dos materiais que ficariam disponíveis a todo momento, além de poderem ter um espaço cotidiano de encontro das crianças sem a presença dos adultos, onde poderiam brincar livremente entre elas.

E pensar na existência de um espaço físico para elas é pensar também na possibilidade de subverter as lógicas que regem os espaços educativos para as crianças, sejam as creches ou escolas. Não é a reivindicação de um espaço escolar. A conquista de um espaço físico não poderia moldar as crianças ao modelo escolar, separando mais uma vez a vida da escola. Um espaço das crianças para a Ciranda Infantil é uma forma de *ocupação da escola*, como proposto por Caldart (2012) e, por isso, importa colocar a escola *em movimento*, criando e recriando suas regras, valores, lógicas para comportar as liberdades, as brincadeiras, os prazeres de ser criança e de conhecer o mundo brincando nessa relação entre educação e vida.

O fato da não existência do espaço das crianças demonstra a contradição existente entre adultos e crianças também ali no pré-assentamento. Tentativas frustradas de construção de um parquinho para as crianças ou da própria Ciranda Infantil ficaram a reboque da construção da *Escolinha*. Essa que na sua concepção inicial tinha como objetivo ser também espaço das crianças mas, na prática, a lógica adultocêntrica prevaleceu o que resultou num ambiente que não acolhe as espontaneidades das crianças, suas dinâmicas e lógicas.

Essa contradição entre adulto e criança, na lógica adultocêntrica, pode se expressar também na relação entre aquilo que as educadoras e educadores chamam do momento da atividade e o momento da brincadeira na Ciranda Infantil. A brincadeira é a forma de ser das crianças. Elas não aprendem a brincar, elas aprendem o mundo brincando. No momento em que essas duas dimensões são separadas,

corremos o risco de antagonizar o que estou chamando de atividade e o que estou chamando de brincadeira?

Concretamente o momento da atividade é previamente planejado pelas educadoras e educadores. As crianças, a partir das suas leituras do mundo, dos seus interesses e questionamentos, do seu cotidiano e de suas relações com a vida no pré-assentamento, trazem questões e temas que as educadoras e educadores entendem como temáticas importantes para se trabalhar, aprofundando e complexificando os temas com as crianças.

A realização das “atividades” planejadas acontece sempre na relação entre o previsto e o imprevisto, como trabalhamos no segundo capítulo, na qual a brincadeira e as dinâmicas das crianças são o centro das atividades propostas. Muitas vezes o coletivo de educadoras e educadores avaliavam que a atividade “não deu certo”, pois aquilo que havia sido planejado não foi cumprido. No entanto, é justamente o “não dar certo” que explicita essa liberdade de garantir que as atividades possam ser transformadas e reinterpretadas na relação entre as crianças, educadoras e educadores.

Essa reflexão sobre o não antagonismo entre atividades e brincadeiras, contrária a uma imposição adultocêntrica, pode ser ampliada se pensarmos na perspectiva da historicidade, entre passado, presente e futuro, como colocado por Caldart (2012a) sobre a Pedagogia do Movimento: “Como trabalhar intencionalmente a formação política e organizativa das crianças sem deixar de considerar o *tempo de vida* em que se encontram?” (*Idem*, p. 309)

Se pensarmos na formação proposta pelo MST, há essa correlação entre a história passada de luta das trabalhadoras e trabalhadores, o presente histórico de possibilidades de conquistas e transformações a partir da luta dos sujeitos e a construção de um outro projeto de sociedade. Há aí uma perspectiva de futuro, de construção de outra sociedade.

A sociologia da infância, ao criticar o adultocentrismo, critica esse modo de ver as crianças no futuro, no vir-a-ser, colocando a ênfase no presente, no hoje, nas práticas culturais e nas relações que as crianças estabelecem hoje. Contudo, para o MST, repensar a história e reconstruí-la tem um sentido de construção de um projeto de sociedade, por isso, se relaciona com o futuro. Pensar as crianças como protagonistas da luta pela terra é pensá-las como sujeitos criadores de cultura, pequenos sujeitos da história, inseridos num projeto de sociedade vinculado a valores, relações sociais, proposições, que procuram modificar a sociedade no presente, transformando radicalmente as relações sociais de exploração, de opressão. Nesse sentido, a produção de culturas infantis pode ser analisada a partir da maneira que os pequenos sujeitos repensam e recriam a história como presente, construindo hoje as possibilidades de utopia, de futuro.

No momento em que as crianças Sem Terrinhas ocuparam um barraco abandonado para produzir a sua escola, a *Escola Roba Cena*, elas primeiro resistiram à imposição da brincadeira do adulto educador, dizendo que queriam *brincar* naquele barraco. Depois, o ocuparam produzindo a sua escola, as suas regras, as suas relações sociais – tudo como produto da brincadeira, que é o modo das crianças serem no mundo e de produzirem culturas.

Dessa maneira, na brincadeira, no hoje, mobilizaram uma trajetória histórica de experiência do Movimento, de uma cultura da luta, da ocupação, as suas injustiças e suas necessidades, mobilizando as suas práticas culturais dentro dessa cultura do Movimento, da sua classe, do modo de vida que partilham, mesmo com todas as contradições que envolvem a vida em assentamento. Colocaram em movimento também as relações sociais que podem ser práticas de utopia – a coletividade, a auto-organização, a solidariedade e também a beleza (arrumaram o barraco, colocaram a bandeira, estenderam os panos, fizeram um desenho/bandeira da *Escola Roba Cena*), a brincadeira, o tempo livre.

Essas são, assim, expressões das práticas culturais das crianças embebidas da sua experiência de classe, constituída pelo passado, presente e projeto de futuro. Não futuro como vir a ser, mas de sujeitos que constroem o seu futuro no presente a partir de uma cultura contra-hegemônica, que mobiliza a história como experiência, escovando a história a contrapelo, refazendo-a no presente.

Essa intencionalidade colocada pelo MST como preocupação para a formação das crianças Sem Terrinha pode se apresentar como um futurismo, de pensar as crianças como futuros militantes do Movimento, como um ideal de adulto no futuro, como um vir-a-ser. No entanto, a própria Caldart nos adverte sobre isso:

As experiências das crianças Sem Terra, como sujeitos sociais que elas também já são desse Movimento, não podem ser vistas apenas como formação de futuros militantes da organização. Isso seria redutor e mesmo pedagogicamente ineficaz. A grande potencialidade educativa da participação das crianças no Movimento está na densidade maior que permite à sua vivência da infância, exatamente porque mais parecida com a totalidade das dimensões que constituem a vida humana. (CALDART, 2012a, p. 389)

No entanto, de que maneira experiência de infância no Movimento e nas práticas educativas da Ciranda Infantil, evita a submissão das crianças às semióticas dominantes como questiona Guattari? Ou, retomando a perguntas desta pesquisa, é possível pensar em uma Educação Infantil Popular nos espaços da Ciranda Infantil do MST?

Esta pesquisa nos deu elementos para entender a Ciranda Infantil como um espaço autônomo do MST onde há liberdade de criação de propostas educativas que podem propiciar às crianças

experiências de vida e relações sociais que vão além da lógica imposta pelo capital. Contudo, isso só é possível a partir de um “ato fundante de liberdade”<sup>84</sup>, que é o ato da ocupação de terra.

Ao ocuparem a terra, a coletividade que ali se instala pode decidir sobre todas as dimensões da organização da vida daquele acampamento. Esse ato de modificação profunda da realidade anterior dos sujeitos, os coloca em posição de escolher o que querem construir dali em diante. Criam, assim, a possibilidade de repensarem os valores e objetivos de cada espaço coletivo que será constituído por aquela coletividade, pois a vida passa a estar sob controle e domínio dos sujeitos que ocuparam a terra. O ato da ocupação cria esse espaço de liberdade, de liberdade de criar relações sociais que apontem para além das lógicas do capital. Ao tomarem nas suas mãos os rumos de cada área ocupada, mulheres, homens e crianças fundam a possibilidade de criar novas relações, novas regras, como um espaço de experimentação da esperança (NASCIMENTO, 2008) na superação cotidiana das situações limites que se apresentam.

Isso não livra os acampamentos e assentamentos das contradições do sistema capitalista, pois não são lugares separados ou isolados deste mundo. Contudo, podem estabelecer regras que não são as mesmas do capitalismo.

Não se trata de proteger artificialmente a criança do mundo exterior, de criar para ela um universo artificial, ao abrigo da realidade social. Ao contrário, deve-se ajudá-la a fazer frente a ela; a criança deve aprender o que é a sociedade, o que são seus instrumentos. (...) Não se trata, pois, de contornar os fluxos descodificados do capitalismo, mas de dar-lhes o devido lugar, de localiza-os, e, de um certo modo, de governa-los. (...) mas de criar condições que permitam aos indivíduos adquirir meios de expressão relativamente autônomos e portanto relativamente não recuperáveis pelas tecnologias das diversas formações de poder (...).

Se, ao atingir a idade adulta, num momento ou noutra ele decide assumir as roupas e papeis que o sistema lhe apresenta, convém que ele possa fazê-lo sem que eles lhe colem à pele a ponto de não mais poder desfazer-se deles e então passar a investir nos próprios valores repressivos de que estas roupas e papeis são portadores. (GUATTARI, 1985, p. 54-55)

A vida sob o domínio daquela coletividade é vivenciada de outra maneira ali dentro. É possível, a partir de então, pensar em espaços educativos que estejam vinculados organicamente com a vida, com o cotidiano e a com realidade das pessoas que ali vivem. A ocupação de terra permite estabelecer espaços educativos que sejam um prolongamento da vida, porque são a vida em movimento.

Os diversos relatos de atividades trazidos para essa pesquisa explicitam a maneira como a vida, as práticas culturais compartilhadas na vivência cotidianas daquelas crianças, se inserem na Ciranda Infantil, aparecendo como brincadeiras, atividades espontâneas ou temáticas planejadas. Essa relação

---

84 Anotações da fala proferida por Luiz Carlos de Freitas na banca de qualificação do trabalho de doutoramento de sua orientanda Edna Rodrigues Araújo Rossetto, que tem como título “A organização do trabalho pedagógico na Ciranda Infantil do MST: possibilidades e contradições”, realizada em 10/11/2014.

entre educação e vida é central para a experiência educativa da Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira. E é o que a diferencia de outras experiências educativas.

Termino com um questionamento: poderíamos pensar na proposta educativa que estou chamando de Educação Infantil Popular, ser realizada na cidade, nas creches públicas urbanas, uma vez que as crianças que frequentam esses espaços são em sua maioria filhas e filhos de famílias das classes trabalhadoras?

As escolas ou creches urbanas têm enorme dificuldade de realizarem um tipo de educação capaz de vincular a escola com a vida, porque toda a estrutura social criada em torno da escola a separa, a distancia da vida da comunidade, respondendo a outros interesses que não são os imediatos dos sujeitos que a frequentam.

Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento. Porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola em geral tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e, também, os professores o construam. Só assim a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola. Muito temos que caminhar para isso, mas é no hoje que vamos viabilizando esse sonho de amanhã. (FREIRE, 1983, p. 15)

Não quero aqui estabelecer uma falsa dicotomia entre um espaço educativo autônomo e as escolas públicas. Seria imprudente de minha parte negar toda a luta das mulheres por escolas e creches públicas, por uma educação infantil pública, como espaços também de resistências e possibilidades ou, no mínimo, como espaços de contradições para se pensar sua superação. Tanto a escola pública como os espaços educativos dito autônomos, como por exemplo a Ciranda Infantil do MST, não estão livres de contradições e por isso não é garantido que as experiências de Ciranda Infantil sejam necessariamente diferente das atividades de educação infantil que estão sendo realizadas nas creches públicas. No entanto, ao tomarem em suas mãos o controle e domínio da área ocupada, o MST cria espaços de possibilidades de se realizar experiências e de vivenciar relações que já apontem para outro projeto de sociedade.

No caso dos espaços educativos, o ato de ocupação como ato de liberdade cria essa possibilidade de fazer a relação entre educação e vida, pois para o MST a ligação da educação é orgânica com a produção da vida. Se as mães e pais produzem na horta, as crianças podem brincar de fazer uma horta delas. Se os adultos ocupam a terra, as crianças podem ocupar um barraco e fazer sua escola. Se no assentamento tem um rio, ali vai ser lugar de brincar, como também a terra vai virar lama, que vai virar tijolo, que vai virar a parede da Escolinha. A brincadeira de descobrir o mundo se mistura

numa articulação com a vida. E essa simbiose me parece possível se você teve um ato fundante de liberdade.

A Ciranda Infantil como espaço educativo autônomo do MST, carrega essa potencialidade de garantir um espaço de liberdade para as crianças Sem Terrinha, um lugar de vivência de todas as dimensões da infância porque ela é parte da vida das crianças.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACAMPAMENTO ELIZABETH TEIXEIRA. **Manifestação de apoio ao Assentamento Milton Santos, Sem Terrinhas do Elizabeth Teixeira**. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=ciAZzr0DQvk&feature=youtu.be>. Acesso em: 05 fev. 2015.

ALBUQUERQUE, Sebastião. O Assentamento Elizabeth Teixeira. In: **Jornal “Terra, Esperança e Vida”**, Limeira, p. 1, 2009, Abril.

ANTUNES, Ricardo Luís Coltro. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELO, Suely Amaral de. **O Mundo da Escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 23-50.

ARENHART, Deise. A educação infantil em movimento: a experiência das cirandas infantis no MST. **Pro-Posições**. v. 15. n. I (43) - jan./abr. 2004, p. 175-189.

\_\_\_\_\_. **Infância, educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007.

ÁRIES, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. Pedagogia do oprimido. In: Caldart, Roseli Salete et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 553-561.

BASTIDE, Roger. Prefácio do capítulo As Trocinhas do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**, São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 195-199.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.  
\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, v. 1, 1987  
\_\_\_\_\_. Omelete de Amoras. In: **Obras Escolhidas II – Rua de mão única**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 219-220.

BERNARDO, João. Autogestão da Sociedade: Prepara-se na Autogestão das Lutas. In: **Piá Piou!**. São

Paulo, n. 3, nov. 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Editora Vozes, 2002.

BRAYNER, Flávio. O elixir da redenção: o movimento de cultura popular do Recife (1960-1964). In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p. 188 – 202.

BUFALO, Joseane Maria Patrice. O Imprevisto previsto. **Pro-posições** - Vol. 10, Nº 1 (28), março 1999, p. 119-131.

CARCAIOLI, Gabriela Furlan. **Conhecimentos Ordinários, currículo e cultura: artes de fazer no Acampamento Elizabeth Teixeira**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2014.

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

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Movimento. In: Caldart, Roseli Salete et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b, p. 546-553.

\_\_\_\_\_. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. In: **36ª Reunião Anual da ANPED**, GT Trabalho e Educação. Goiânia, 2013.

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge. **Paulo Freire: um educador do povo**. Veranópolis, RS: Iterra, 2001.

CAMINI, Isabela. **Crianças com infância no MST - Novos sujeitos entraram e permaneceram em cena**. [Mensagem pessoal]. Arquivo de texto recebido por <[fabioaccardo@gmail.com](mailto:fabioaccardo@gmail.com)> em 8 setembro 2014.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

\_\_\_\_\_. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

COUTINHO Jr., José. **Falta de estrutura e possibilidade faz com que jovens abandonem o campo**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Falta-de-estrutura-e-possibilidade-faz-com-que-jovens-abandonem-o-campo>>. Acessado em: 28 de dez. 2014.

DA MATTA, R. O ofício de etnólogo ou como ter Anthropological Blues. In: **Boletim do Museu Nacional**. Nova Série, Rio de Janeiro – Antropologia, no 27, p. 1-12, maio de 1978.

ENCICLOPÉDIA AGRÍCOLA BRASILEIRA. **Mutirão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/EDUSP, 1995, p. 598.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

\_\_\_\_\_. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. In: **Cadernos Pagu**, v. 26, janeiro-junho de 2006, p. 279-287.

\_\_\_\_\_. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina (orgs). **Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores associados, 6ª edição, 2007, p. 67-100.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Apresentação. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniel (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 1-15.

FÁVERO, Osmar. **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FÁVERO, Osmar e SOARES, Leôncio (orgs.). **Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: MEC/UNESCO, Coleção Educação para Todos, v. 33, 2009.

FERNANDES, Florestan. A burguesia, o “progresso” e o folclore. In: FERNANDES, Florestan. **O folclore em questão**. Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. Ed. São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. **Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo**. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERNANDES, Florestan; PRADO JÚNIOR, Caio. **Clássicos sobre a revolução brasileira**. São Paulo, Expressão Popular, 2005.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 9 – 21.

FLORES, Zilá Gomes de Moraes. A Criança em Walter Benjamin e Florestan Fernandes. In: **28ª Reunião Anual da Anped**, GT Educação das crianças de 0 a 6 anos. Caxambu, 2005, p. 234-241.

FREIRE, Ligia. **Educação Popular Infantil: a experiência do Piá**. Dissertação (mestrado), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, SP: [s.n.], 2013.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios**. São Paulo, Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

GARCIA, Olgair Gomes. Quando a curiosidade é o mote principal: Paulo Freire e a educação de crianças e jovens. **Direcional Escolas**, São Paulo, v.3, n.28, p.12-15, 2007.

GASPAR, Marco Aurélio Fernandes. **A falta que faz a mística - Elementos para a retomada do trabalho de base nos movimentos populares**. Tese (doutorado), Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia. São Paulo, SP: [s.n.], 2010.

GHIRALDELLI JR, Paulo. Movimento operário e educação popular na Primeira República. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº57, maio, 1986, p. 30-38.

GOLDFARB, Yamila. **A luta pela terra entre o campo e a cidade: as comunas da terra do MST, sua gestação, principais atores e desafios**. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo. São Paulo, SP: [s.n.], 2007.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. Entre a sociologia clássica e a sociologia da infância: reflexões sobre o conceito de “socialização”. In: **Anais do VI Congresso Português de Sociologia—Mundos sociais: saberes e práticas**, Lisboa, Junho, 2008. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/33.pdf>. Consultado em 01/2014.

GUATTARI, Felix. As creches e a iniciação. In: **Revolução Molecular**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1985, p. 50-55.

IANNI, Octávio. **Ditadura e agricultura: o desenvolvimento do capitalismo na Amazônia, 1964-1978**. Civilização Brasileira, 1979.

IASI, Mauro Luis. Educação popular: Formação da consciência e luta política. IN: CANDEEIRO. **Caderno de Formação número 1**. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2008, p 19-40.

JARA H., Oscar. **Los desafios de la educación popular**. San Jose: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, 1984.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salette. MST e Educação. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Caldart, Roseli S.; Pereira, Isabel B.; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio (orgs.). 3 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013, p. 500-507.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina (orgs.). **Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 99-112.

LEITE, Olivia S. L; DUARTE, José B. Aprender a ler o mundo: adaptação do método de Paulo Freire na alfabetização de crianças. **Revista Lusófona de Educação**, n. 10, p. 41-50, 2007.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn et al. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: ArtMed. 1999, p. 1.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política: educação popular**. São Paulo, Ed. Símbolo, 1978.

MARIATEGUI, J.C. (1971). “Aniversario y Balance” In: **Ideologia y Política**. Lima: Biblioteca Amauta.

MARTINS, Elen dos Santos; TAKACS, Lia Amaral; NASCIMENTO, Maciel Silva; VICTOR, Manassés Felício. **Para além de uma educação bancária na infância**. Disponível em: <<http://pedagogiadavirtualidade.wordpress.com/2013/02/04/para-alem-de-uma-educacao-bancaria-na-infancia/>>. Acessado em: 09/07/2013.

MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos – A criança na luta pela terra e pela vida. In: **O Massacre dos Inocentes**. São Paulo: Hucitec, 1991b, p. 51-80.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: **O massacre dos inocentes**. São Paulo: Hucitec, 1991b, p. 9-18.

MARX, Karl. O dezoito Brumário de Luís Bonaparte. In: **Textos**, v. 3, São Paulo: Edições Sociais, 1977, p. 199-285.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política.** Civilização Brasileira, 2003.

MATHEUS, Delweck. **Comunas da Terra – Um novo modelo de assentamento rural do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.** Trabalho de conclusão do curso Realidade brasileira a partir dos grandes pensadores brasileiros. Universidade Federal de Juiz de Fora e Escola Nacional Florestan Fernandes. Juiz de Fora, 2003.

MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), set./dez. 2010, p. 237-244.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHEL, Louise. **A Comuna. Lisboa.** Editorial Presença, 1971.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 112, p. 33-61, 2001.

MST. Educação Infantil: Movimento da vida, Dança do Aprender. **Caderno de Educação n.12**, São Paulo: MST, novembro 2004.

\_\_\_\_\_. Princípios da educação no MST. **Caderno de Educação n. 08.** São Paulo: MST, dezembro, 2004.

\_\_\_\_\_. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. **Caderno de Educação n. 13.** São Paulo: MST, agosto, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação da Infância Sem Terra. Orientação para o trabalho de base. **Caderno da Infância nº1.** São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Programa Agrário do MST.** Cartilha para o VI Congresso Nacional do MST. São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. **Planejamento da Ciranda Infantil Paulo Freire.** Documento para o VI Congresso Nacional do MST. São Paulo, 2014b.

NASCIMENTO, Cláudio. **Autogestão e o Novo Cooperativismo.** Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2004

\_\_\_\_\_. Autogestão: Economia Solidária e Utopia. In: **Otra Economía**, Buenos Aires, v.2, n.3, 2008, p.27-40. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/otraeconomia/article/download/1104/288>>. Acessado em: 26 dez. 2014.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: Faria, A. L. G. e Finco, D. (orgs.). **Sociologia da**

**Infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 37-54.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira.** Edições Loyola, 1973.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular.** Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PELOSO, Franciele Clara. **Paulo Freire e a Educação da Infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas.** Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, 2009.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, 2010.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

\_\_\_\_\_. **A escola-comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PRADO, Patrícia Dias. **Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil.** Tese (doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, v. 20, p. 137-162, 2009.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, maio/ago. 2010, p. 631-643.

\_\_\_\_\_. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), jan./abr., 2011, p. 199-211.

RAIETPARVAR, Ana Maria; SOUSA, Caroline Cristiane de; NÓBREGA, Juliana da Silva; PUPO, Marcelo Vaz e RIOS, Natalie Machado. In: **Coletiva – reflexões sobre incubação e autogestão.** Universidade Estadual de Campinas. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP). Campinas, SP: Unicamp. Instituto de Economia, 2011, p. 65-88.

RAMOS, Márcia Mara. **Sem Terrinha, semente de esperança**. Monografia (Conclusão de curso: Magistério), ITERRA/MST, Veranópolis, 1999.

RODRIGUES, Tessy Priscila Pavan de Paula; MAZALLA NETO, Wilon; SPINELLI, Lucas Gebara. A organização da produção como ato pedagógico para a autoemancipação coletiva. In: **Anais do VI Seminário Nacional de Educação e Movimentos Sociais**, João Pessoa, 2011.

ROSA, Marcelo Carvalho. Ocupações de Terra. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Caldart, Roseli Salete (org.) Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 511-514.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem. **Ciência e cultura**, v. 28, n. 12, 1976, p. 1467-1470.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

SANTOS NETO, Elydio; SILVA, Marta Regina Paulo da. Quebrando as armadilhas da “adulterez”: um diálogo sobre infância a partir de Giorgio Agamben e Paulo Freire. **Revista Múltiplas Linguagens**, v. 1, n. 2, São Bernardo do Campo, jul./ dez. 2008, p. 111- 123.

\_\_\_\_\_. Infância, Experiência e Inacabamento: a afirmação do sujeito infante e a possibilidade de transver o mundo. In: **29ª Reunião Anual da ANPED**, GT Filosofia da Educação. Caxambu, 2006.

SARTRE, Jean-Paul. **Crítica da razão dialética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHELLING, Vivian. **A presença do povo na cultura brasileira: ensaio sobre o pensamento de Mário de Andrade e Paulo Freire**. Editora da Unicamp, 1990

SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Marta Regina Paulo da; SANTOS NETO, Elydio; ALVES, Maria Leila. Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: As crianças e a infância na obra de Paulo Freire. **Eccos Revista Científica**, n. 26, p. 37-58, 2011.

SILVA, Marta Regina Paulo da; SANTOS NETO, Elydio; FASANO, Edson. Infâncias, diálogo e culturas infantis: um olhar desde a perspectiva de “outredade” em Paulo Freire. In: **Anais do VI Seminário Fala (Outra) Escola**; 03 a 06 de julho de 2013, p. 53-62.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 112, n. 1, p. 7-22, 2001.

SOUZA, Cristhiane de. **Círculos de cultura infantil. O método Paulo Freire na alfabetização de crianças: um estudo aproximativo socioconstrutivo**. Dissertação (mestrado), Centro Universitário Nove de Julho - UNINOVE, 2006.

SPINELLI, Lucas Gebara. **O que é um sistema agroflorestral?**. [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <[fabioaccardo@gmail.com](mailto:fabioaccardo@gmail.com)> em 3 dezembro 2014.

TAUFIC, Rodrigo. **Expansão urbana e relação campo-cidade no município de Limeira-SP (1970-2010): um estudo sobre os limites ao planejamento urbano**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia. Campinas, SP: [s.n.], 2014.

TRAGTENBERG, Maurício. Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. **Educação & Sociedade**, n. 1, p. 17-49, 1978.

\_\_\_\_\_. A delinquência acadêmica. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 1, 1981.

UNIVERSIDADE POPULAR. **Na autonomia do povo, o poder popular: experiências com Educação Popular no acampamento Elizabeth Teixeira**. Campinas, no prelo.

# **ANEXO**

## **ANEXO 1**

### **PARTICIPAÇÃO NOS RELATOS DE ATIVIDADES**

**(Ordem cronológica)**

27/03/2010 – RELATOR

17/04/2010 – PRESENTE (mas não relator)

02/05/2010 – RELATOR

22/05/2010 – PRESENTE (mas não relator)

29/05/2010 – RELATOR

12/06/2010 – AUSENTE

19/06/2010 – AUSENTE

03/07/2010 – AUSENTE

07/08/2010 – AUSENTE

28/08/2010 – AUSENTE

11/09/2010 – AUSENTE

16/10/2010 – AUSENTE

23/10/2010 – PRESENTE (mas não relator)

30/04/2011 – PRESENTE (mas não relator)

28/05/2011 – PRESENTE (mas não relator)

18/06/2011 – RELATOR

01/07/2011 – AUSENTE

30/07/2011 – AUSENTE

03/09/2011 – RELATOR

24/09/2011 – AUSENTE

15/10/2011 – AUSENTE

19/05/2012 – AUSENTE

26/05/2012 – AUSENTE

30/06/2012 – AUSENTE

11/08/2012 – AUSENTE

18/08/2012 – AUSENTE

29/09/2012 – AUSENTE

17/11/2012 – AUSENTE

09/03/2013 – PRESENTE (mas não relator)

23/03/2013 – AUSENTE

20/04/2013 – AUSENTE

09/10/2013 – PRESENTE (mas não relator)

20/11/2013 – RELATOR

17/05/2014 – RELATOR

15/11/2014 – PRESENTE (mas não relator)