

A educação infantil em movimento: a experiência das cirandas infantis no MST

Deise Arenhart*

Resumo: O presente texto parte de um estudo monográfico que buscou analisar como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra vem concebendo e orientando a educação das crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos, denominados pelo MST de *cirandas infantis*. Assim, da relação entre estudos bibliográficos que abordam a educação infantil no Movimento e uma pesquisa de campo realizada num assentamento em Santa Catarina, revelaram-se como tarefas das cirandas infantis o educar e o cuidar, a inserção das crianças no contexto social – nesse caso na cultura rural e do MST –, bem como a preparação para a escola. Esses papéis são analisados, considerando as diferentes concepções de infância e educação infantil que têm legitimado as formas de ver e tratar as crianças na modernidade, bem como os valores e elementos pedagógicos operados pelo MST na educação dos sujeitos Sem-Terra, entre eles, as crianças.

Palavras-chave: Educação infantil, MST, cirandas infantis.

Abstract: The present paper is based on a monographic work that aimed at analyzing how MST (the Landless Workers' Movement) is dealing with 0-to-6-year-old-children's education in collective spaces, named by MST children's *cirandas* (kind of ring-around-rosy). So, from bibliographical studies on the children's education carried out by MST and a field research accomplished in a settlement in Santa Catarina State (Brazil), it stood out as functions of the children's *cirandas* educating and taking care; the children's inclusion in the social context (in this case, in the rural and MST culture) and the preparation for the school. Such functions are analyzed taking into consideration the different conceptions of childhood and early childhood education that have legitimated the ways of looking at and treating children in the modernity as well as the values and pedagogical elements used by MST in the landless subjects' education, among them, the children.

Key-words: Early childhood education, MST (Landless Workers' Movement), children's *cirandas*.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), darenhart@bol.com.br

I. Pontos de partida...

A grande questão que vem motivando meus estudos¹ tem-se colocado no âmbito de buscar compreender e analisar a educação da infância no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, considerando, de antemão, os condicionantes sociais e culturais que conferem uma identidade própria à população infantil que se educa nesse processo de luta pela terra, fazendo parte de um movimento social organizado e essencialmente pedagógico. Assim, no presente texto, centro o recorte na análise do papel atribuído à educação infantil² no Movimento, cujo atendimento se realiza através dos espaços das *cirandas infantis*.³

As cirandas infantis se constituem, dentro do MST, no trabalho de atendimento às crianças pequenas (0 a 6 anos) em espaços coletivos de educação e cuidado. Elas se apresentam em duas modalidades: as itinerantes e as permanentes.

As cirandas infantis itinerantes acontecem nos eventos, 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. As cirandas infantis itinerantes já se apresentam como uma experiência concreta que se efetiva em todo o País.

As cirandas infantis permanentes, porém, ainda não são uma realidade efetiva em todos os estados, colocando-se como mais uma bandeira de luta para ser conquistada nos assentamentos do MST. Ao contrário das itinerantes, que são pontuais, esporádicas, mutantes e, portanto, descontínuas, as permanentes se caracterizam pela permanência e constância em relação a espaço, tempo, sujeitos, o que assegura, a priori, uma continuidade no trabalho desenvolvido. É sobre esta última modalidade que tenho centrado meus estudos e sobre a qual discorro neste texto, sendo que as análises realizadas acerca do papel das cirandas infantis tomam como base a pesquisa bibliográfica em documentos do e sobre o MST, além de um

1. Esse artigo é fruto de uma pesquisa monográfica desenvolvida no curso de especialização em Educação Física Escolar da UFSC no ano de 2001.
2. A educação infantil – que compreende o atendimento às crianças que se encontram na faixa etária dos 0 aos 6 anos de idade – é considerada pela Constituição Federal de 1988, como um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado, e foi incluída pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB/1996 – como parte da educação básica, juntamente com o ensino fundamental e médio.
3. Essa forma própria e diferenciada de denominar os espaços de atendimento da primeira infância no MST tem a ver com a intencionalidade que tem o Movimento de demarcar sua autonomia estrutural e pedagógica em relação a esse nível educacional e a nomenclatura “Ciranda Infantil” leva consigo a intencionalidade de nomear um espaço de infância com uma manifestação que é própria da cultura infantil; atrela-se a isso o fato de a ciranda relacionar-se com o sentido de roda, brincadeira, força, movimento, união, ludicidade e coletividade.

estudo empírico, no qual pude acompanhar durante uma semana o trabalho desenvolvido em uma ciranda infantil permanente.

Tendo conhecimento da existência das cirandas infantis e considerando que se trata de uma experiência de educação infantil realizada no contexto sociocultural do mundo rural e do MST, algumas questões tornaram-se o mote de minhas investigações, tais como: O que levaria o MST a se preocupar em desenvolver um programa de atendimento às crianças pequenininhas em espaços coletivos? Partindo do pressuposto de que o MST aciona intencionalmente uma Pedagogia que forma a identidade do Sem-Terra, será que isso ocorre já desde a tenra idade? Haveria, nesse contexto, elementos convergentes e divergentes em relação às instituições de educação infantil dos contextos urbanos?

Assim, na relação com os dados da empiria⁴ do contexto estudado, discuto acerca dos papéis que têm sido atribuídos historicamente à Educação Infantil, bem como as concepções de infância, criança e educação presentes nesses papéis. Meu esforço se volta para a tentativa de construir argumentos capazes de ampliar essas concepções para uma visão mais crítica e concreta sobre as crianças no contexto brasileiro e nas instituições de infância.

2. Na roda da ciranda, vamos todos "cirandar"?

Antes de passar à discussão acerca dos papéis atribuídos à ciranda infantil em estudo, considero importante evidenciar alguns aspectos que caracterizam sua estrutura e funcionamento, permitindo, a partir da leitura, do conhecimento do contexto, mais lastro para a realização da discussão posterior.

A ciranda infantil pesquisada situa-se no assentamento Conquista do Litoral, localizado ao norte do estado de Santa Catarina, no município de Guaruva. Ela surgiu enquanto alternativa para as mulheres se liberarem para o trabalho na lavoura. Assim, funciona em dois períodos (matutino e vespertino), em função do trabalho dos adultos.

A origem da educação infantil é uma questão que envolve também as creches urbanas e tem sido uma luta histórica da área, pois, apesar de a Constituição de 1988 apontar o atendimento em instituições de educação infantil como um direito das crianças, uma opção da família e um dever do Estado, tal direito ainda não passa de uma realidade somente no papel. Historicamente, as creches surgem muito mais como um direito da mulher trabalhadora e, ainda hoje, mesmo com o movimento de luta pelos direitos das crianças, há muito para se lutar – politicamente e

4. A pesquisa de campo englobou observação sobre o cotidiano de uma ciranda infantil durante uma semana, aliada a entrevistas com educadoras, pais, dirigentes do MST e as crianças freqüentadoras da ciranda.

pedagogicamente – para que esse atendimento de fato seja oferecido a todas as crianças, dos diferentes contextos e realidades socioculturais.

Porém, há de se reconhecer o grande avanço que o MST representa, por ser praticamente pioneiro em relação à experiência da educação infantil nos assentamentos, uma vez constatada a quase inexistência de creches e pré-escolas no meio rural. Por outro lado, essa iniciativa também apresenta um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que é um exemplo de organização em que os sujeitos assumem o comando da história, ao assumirem para si essa responsabilidade, acabam eximindo o Estado da tarefa de cumprir com o dever de assegurar a viabilização dos direitos conquistados pela classe trabalhadora. Esta questão merece ser ainda melhor discutida pelo Movimento, mas acredito que, a partir dela, urge pensarmos uma política de educação infantil que inclua também os direitos das crianças do meio rural.

Dada essa isenção do Estado com relação à responsabilidade que lhe compete, é também com muita dificuldade (econômica, estrutural, pedagógica) que o atendimento nas cirandas infantis é viabilizado. Utilizando-se do espaço físico de uma das casas que formam a agrovila do assentamento, a ciranda não foi projetada com a intencionalidade prévia de se destinar a essa finalidade, mas foi a saída provisória encontrada pelo grupo para possibilitar esse serviço.

Uma vez que a ciranda situa-se na própria agrovila que, por sua vez, é bastante concentrada pela aproximação dos locais de moradia e trabalho, a sociabilidade entre adultos e crianças também é favorecida em outros momentos, além dos intervalos do trabalho. Não são raras as vezes em que os adultos transitam em seus arredores nas idas e vindas de seus afazeres, o que geralmente é motivo para abanos, anedotas, brincadeiras. Esse fato, além de favorecer a interação entre adultos e crianças, também possibilita a autonomia para as crianças se distanciarem do espaço da ciranda. Isso demarca uma diversidade em relação às creches urbanas, uma vez que as condições da cidade não propiciam essa liberdade, fazendo-se necessário um constante controle sobre o paradeiro das crianças.

Além de o contexto rural apresentar menor perigo à integridade das crianças do que o contexto urbano, no assentamento estudado a autonomia e a liberdade são favorecidas pelo fato de o grupo nele assentado viver fortemente o princípio da *coletividade*, que lhes ensina a experiência de outro valor fundamental do MST: o *cuidado* com o outro.

Quanto às pessoas responsáveis pelo trabalho na ciranda, são escolhidas em assembléia, sendo que o critério para a escolha é ser mãe e mulher. Da mesma forma que no contexto urbano, historicamente, vimos a predominância do feminino nessa profissão, o que de certa forma, impossibilita às crianças o contato também com o referencial masculino. Essa problemática precisa ser analisada à luz das relações de gênero, buscando compreender a imbricada relação entre o papel profissional e a afirmação de poder. Em nossa sociedade, machista e conservadora,

o papel social assumido no trabalho tem sido historicamente determinante para demarcar e reproduzir a hegemonia masculina⁵.

Por isso, as mulheres vêm dominando o campo de atuação da educação infantil, pois ainda paira o entendimento de que esse trabalho não necessita de muita qualificação, uma vez que se agregam a ele os saberes construídos pela mulher em sua experiência materna. Atrela-se também a esse entendimento sobre a identidade do(a) profissional que atua junto às crianças pequenas a concepção sobre o papel da educação infantil, que, neste caso, se relaciona ao mero cuidado, no sentido assistencialista do termo.

Sem desconsiderar a importância dos saberes adquiridos na esfera doméstica, um dos debates acerca da formação profissional neste campo aponta que o espaço da educação infantil é diferente do espaço da casa, da família, sobretudo porque tem intencionalidade educativa, não bastando, portanto, ser mãe e mulher.

Dessa forma, na perspectiva de buscar superar as relações educativas meramente assistencialistas, esta discussão ganha enorme relevância. Também pode se tornar fecunda, tanto para buscar superar as relações de preconceito, discriminação e dominação entre os sexos, como para proporcionar que as crianças possam ter o direito a espaços de sociabilidade em que ambas as referências – masculina e feminina – estejam presentes.

Uma vez abordados alguns elementos mais gerais que caracterizam uma ciranda, em seguida me dedico a discutir como os “sujeitos cirandeiros” concebem seu papel, buscando relacionar essa concepção com as práticas lá desenvolvidas.

2.1. Cuidar e educar: dá para separar?

Não de forma diferente das creches urbanas, no contexto investigado evidenciei uma clara dissociação entre “educar” e “cuidar”, pairando um certo entendimento de que, com relação aos bebês, cabe a função de cuidar e, quanto aos maiores (acima de três anos), a função de educar. Assim, apesar de haver duas educadoras atuando em tempo integral na ciranda, existe uma clara divisão entre elas: a que *educa* e a que *cuida*.

Nesse entendimento, destaco dois elementos importantes para serem analisados: um diz respeito ao sentido restrito dado ao educar, reconhecido por excelência nas atividades com caráter “escolarizante” (que visam ao domínio de letras e números). Nesse sentido, parece que o cuidar não é entendido enquanto uma atividade educativa⁶. O outro se relaciona ao *status* atribuído às profissionais, con-

5. Ver tese de doutorado de Cerisara (1996).

6. Para aprofundar a discussão sobre este assunto, indico a leitura do texto de Moisés Kulman Júnior – Educação Infantil e Currículo (KULMAN, 1999).

forme a função. Aquela que tem apenas o primeiro grau não se sente ainda capaz de educar, deixando essa tarefa para a colega que já tem curso de magistério. Assim, apresento suas próprias falas, que esclarecem essa primeira evidência:

Acho que o papel é cuidar quando são nenê, depois quando tem mais de dois aninhos, educar: inserir o pré, ensinar as letras, conhecer as plantas, a realidade. Eu achava que não tinha capacidade para trabalhar na ciranda porque não tinha estudo, então fiquei com os pequenos. Mas quando eles crescerem, eu vou querer educar eles. Então quando eu tiver formação, também quero educar eles (Suzana, primeiro grau).

Como eu já tenho a experiência do magistério, eu fico com a parte pedagógica. Apesar de que na hora da necessidade, do apuro, eu ajudo, porque os pequenos por enquanto exigem bastante atenção e cuidado. Mas eu fico mais com a parte pedagógica e mais com os grandes (Eliete, magistério).

É preciso analisar essa visão aparentemente fragmentada entre cuidar e educar e a conseqüente divisão dos papéis no contexto estudado, buscando mais uma vez subsídios nos estudos históricos da educação infantil, especialmente nos que se referem sobre a construção da identidade dos(as) profissionais da área, uma vez que essa diferenciação das funções entre quem “cuida” e quem “educa” não se trata de uma singularidade deste assentamento.

Assim, a fragmentação desses papéis se relaciona com uma forma também dicotômica de compreender o ser humano. Essa forma está enraizada na cultura ocidental, que tem visto o homem numa perspectiva dualista, ou seja, corpo e mente enquanto duas dimensões que se separam e, para muitos, se opõem. Essa dicotomia também tem demarcado os papéis das profissionais na educação infantil, atribuindo menor importância para a que cuida do “corpo” e maior importância para a que trata da “mente”.

Também na história está registrada a forma como vêm se construindo as identidades das profissionais, o que torna compreensível que as educadoras se vejam com papéis diferenciados por terem diferentes *status* de formação: uma, por ser mãe, sente-se apta para cuidar dos menores, uma vez que os saberes construídos com o exercício da maternidade lhe permitem exercer essa função com segurança. Já a que tem magistério apresenta-se como a mais qualificada para o “educar”, o que significa, em última análise, pré-alfabetizar⁷.

7. Existem estudos na área que têm apontado para a necessidade de se discutirem os papéis diferenciados entre as profissionais da educação infantil, sejam as auxiliares de sala, sejam as professoras, na perspectiva de superar a dicotomização dos papéis e a discriminação entre as profissionais e seus saberes. Sobre isso, indico: Campos (2000); Carvalho (1999); Rosemberg (1996); Campos (1994); Cerisara (1996).

Urge discutir os equívocos que se apresentam nessa dicotomia, para qualificar tanto as intervenções realizadas junto às crianças, como as relações entre as próprias profissionais. Pesquisas na área têm mostrado que a dicotomia entre educar e cuidar é incompatível com o atendimento das necessidades plenas das crianças, pois no processo de desenvolvimento infantil emerge um conjunto de necessidades que implicam, igualmente, nutrição, cuidados de saúde, afeto, interação, estimulação, segurança, exploração e descoberta do mundo que as cerca (CARVALHO, 1998). Esses vários elementos, que se relacionam, indicam a necessidade de reconhecer que todo ato de cuidado tem uma dimensão pedagógica, assim como todo ato pedagógico implica também o cuidado, especialmente quando tratamos das crianças pequenininhas.

Para tanto, é preciso reconhecer a importância dos saberes adquiridos pelas profissionais leigas⁸, construídos principalmente pelo exercício da maternidade, de modo a não marginalizá-los como descartáveis ou inferiores. Porém, também há de se travar a luta para que essas profissionais tenham acesso a uma formação inicial e continuada que lhes permita uma compreensão mais aprofundada acerca da especificidade da educação infantil, bem como a constante reflexão sobre o trabalho desenvolvido junto às crianças pequenas nesses espaços.

2.2. Preparar para a escola: por quê?

Um outro papel atribuído à ciranda e que representa, por excelência, o sentido educativo, é o de “preparação para a escola”. É importante reconhecer que esse caráter “escolarizante” também é muito presente em contextos urbanos, e, da mesma forma, tem raiz histórica relacionada à preocupação de evitar o futuro fracasso escolar no ensino fundamental. No contexto estudado, percebe-se que as justificativas atreladas a esse papel têm nítida relação com a preocupação dos pais em assegurar aos filhos uma relação mais positiva que a deles com a educação escolar. Considerando que historicamente a pré-escola tem-se difundido com a função de promover o sucesso escolar e se constitui como uma oportunidade restrita a poucos segmentos da sociedade – sobretudo às crianças ricas e urbanas – é compreensível que esses pais agricultores levem consigo as dores e as marcas de terem sido eximidos desse direito. Por isso, merece ser destacado mais um dentre tantos problemas que têm acompanhado a história da educação infantil neste país: o fato de que o acesso e o caráter do trabalho a ser desenvolvido está intimamente ligado à classe social de sua “clientela”.

Contudo, reconhecer esse problema e compreender as justificativas dadas à importância da preparação para a escolarização não nos isenta de apontar os limi-

8. Para aprofundar esta questão, indico: Campos (2000).

tes e conseqüências que esse caráter “escolarizante” traz para a educação das crianças pequenininhas, uma vez que essa perspectiva não vem dando conta de atender suas especificidades.

A demarcação da diferença do caráter da educação infantil, em relação à educação que acontece na instituição escolar, se dá principalmente porque partimos de uma concepção sobre sua razão de ser que difere daquela da escola. Nesse sentido, Rocha (2001, p. 28) esclarece:

Enquanto a escola se coloca como o espaço para o domínio dos conhecimentos básicos, as Instituições de Educação Infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o “aluno”, e como objeto fundamental o “ensino” nas diferentes áreas através da “aula”, a creche e a pré-escola, têm como objeto as “relações educativas” travadas num “espaço de convívio coletivo” e têm como sujeito a “criança” de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola).

Torna-se importante, pois, reconhecer que o sentido educativo na Educação Infantil não se relaciona ao fato de tratar as crianças como alunos(as), de trabalhar o currículo por áreas de conhecimento, de centrar o planejamento do professor(a) no processo ensino-aprendizagem, de superestimar a linguagem escrita em detrimento das outras múltiplas linguagens que constituem as dimensões humanas, mas implica envolver *todos os processos de constituição da criança, em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais* (CERISARA, 1999, p. 16).

Portanto, pode-se dizer que a Pedagogia da Educação Infantil se calca na tentativa e no compromisso de garantir que, pelo menos em um tempo de sua existência, o ser humano possa estar em espaços de convívio coletivo que, ao mesmo tempo o estimule e dê oportunidade de experienciar-se e colocar-se no mundo com todas as dimensões de sua humanidade. Para tanto, a orientação pedagógica pautada na especificidade da educação infantil parte de uma concepção – sobre a infância e o ser criança – distinta da colocada pelas perspectivas assistencialistas e “escolarizantes”. Nestas, a infância se apresenta enquanto uma fase da vida que não tem valor em si mesma, mas está em função de outra: a vida adulta. Por isso, segundo Arroyo (1995), vê-se a criança como um adulto em miniatura que precisa ser preparado e moralizado para um dia ser cidadão.

Ao contrário dessa concepção, compreendemos⁹ que a educação deve estar comprometida com a *criança concreta de pouca idade*, não cabendo uma concepção de infância enquanto etapa de espera ou preparação para a vida adulta. As crianças diferem dos adultos porque têm necessidades relacionadas a sua condição

9. Refiro-me a todas as pessoas que estão comprometidas em construir a Pedagogia da Educação Infantil.

etária e porque têm formas próprias de se comunicarem e se relacionarem com o mundo. Essa singularidade se caracteriza pela predominância da dimensão lúdica, da brincadeira e das várias linguagens (oral, escrita, gestual, musical, plástica, dramática, etc.), enquanto instrumentos mediadores de sua relação e intervenção na realidade, ao passo que, para os adultos, a lógica da razão e da técnica desenvolvida no interior do mundo do trabalho é que predomina em suas mediações com o mundo.

A essa concepção de infância com valor em si mesma e da criança como um ser humano que difere do adulto por elementos que vão além da idade, mas que se relacionam à motivação lúdica que lhe é peculiar, alia-se o fato de que as crianças também diferem entre si. Assim, pode-se dizer que não existe *a infância*: há variadas infâncias, uma vez reconhecidas as diferenças sociais, culturais, raciais, econômicas e étnicas em que as crianças se inserem, neste país.

Nesse sentido, torna-se interessante destacar outro papel, atribuído às cirandas no MST, que se relaciona diretamente com a questão da cultura enquanto elemento forte, formador de diferentes mundos de infância.

2.3. Participar da vida do movimento e do assentamento: coisa de criança?

Partindo da consideração de que a luta do MST vai além da conquista da terra, pois objetiva também transformações no modelo social, almejando uma nova sociedade, este Movimento tem clareza de que a superação do modelo capitalista não se conquista pela simples troca do sistema econômico, mas necessita, fundamentalmente, da construção de novos homens e novas mulheres para essa nova sociedade. Isso se realiza vivendo novas atitudes calcadas em preceitos de humanização. Assim, fazer parte do MST significa estar *em movimento*, experienciando estes novos valores: solidariedade, organização coletiva e cooperativa, amor pela terra e pelo trabalho, valorização da memória e da história dos lutadores, recuperação da dignidade de cada trabalhador, reconhecimento da condição de agente capaz de transformar o atual estado de coisas, construção de símbolos (bandeira, músicas, místicas, mártires) que expressem e sustentem a identidade de pertença ao MST.

Esses princípios pedagógicos são vivenciados nas diversas instâncias da organização: ocupações, acampamentos, mobilizações, marchas, encontros e até mesmo nos assentamentos, que constituem a fase em que os Sem-Terra já estão de posse das terras. Nos assentamentos, a escola acaba ganhando um papel muito importante: permitir que, ainda que não seja mais necessária a conquista da terra para os trabalhadores já assentados, essa identidade coletiva de ser Sem-Terra não se perca, e seus valores continuem sendo cultuados. Assim é que se pode dizer que a Pedagogia do MST ocupa também a escola, que acaba sendo a grande responsável

em perpetuar a identidade Sem-Terrinha aos filhos e filhas dos trabalhadores(as) Sem Terra¹⁰.

Nesse sentido, pude evidenciar que esses elementos socioculturais também são orientadores das práticas educativas que acontecem nos espaços das cirandas infantis. Segundo a coordenadora do setor de educação do MST:

A gente começa a construir o novo desde criança. Começa a construir novos valores, novas referências, o cuidado, no sentido do carinho, o respeito e mesmo o conhecimento da realidade brasileira. Então também tem essa preocupação em nível de conhecimento da realidade, da vida. Sendo criança, ela vai estar recebendo os elementos de acordo com a capacidade dela. (Sandra, setor de educação do MST/SC).

Urge atentar para a ressalva feita pela coordenadora, quando se refere à importância da ciranda enquanto espaço de disseminação de conhecimentos, relacionada a uma preocupação que se sustenta na consideração da especificidade da condição infantil. Esse cuidado pode estar revelando um receio de que um direito da criança venha a transformar-se em alienação, ou seja, o seu direito de conhecer a realidade não pode estar de tal forma imposto, que acabe agredindo sua condição de ser criança.

Compactuo com esse alerta, pois, ao mesmo tempo em que considero importante que as crianças pequenas tenham a oportunidade de se inserirem no contexto cultural de origem através do trabalho realizado nos espaços coletivos de educação da primeira infância, também gostaria de chamar atenção para uma questão que merece ser refletida: preocupa-me o fato de, não somente no contexto do MST, mas também nele, a maioria das experiências socioculturais das crianças serem mediadas, ou às vezes até impostas, pela cultura dos adultos. Ou seja, será que as atividades que visam à relação das crianças com o trabalho na roça, ou com atividades de letramento, ganham prioridade, por exemplo, em relação ao espaço destinado ao brincar?

Atualmente está em voga, nas leis e discursos pedagógicos sobre a infância, que a criança deve ser considerada enquanto *cidadã de direitos*. Nesse sentido, o fato de a educação infantil ser considerada por lei, desde 1988, como um direito das crianças e não mais da mulher trabalhadora, já significa um avanço. Porém, como já ressaltai anteriormente, esse direito ainda não representa uma realidade em nosso país. Além disso, considero importante reconhecer que a questão da cidadania também não se resolve pelo simples acesso das crianças a espaços coletivos de educação; é preciso, também, observar como são consideradas nessas instituições.

10. Caldart (2000).

Na Pedagogia do MST, a cidadania constitui uma condição central a ser construída, uma vez que, quando os sujeitos resolvem ocupar um latifúndio, realizar uma passeata, ocupar um prédio público, estão realizando atos que lhes conferem a condição de cidadãos atuantes na construção da vida social. Nesse sentido, torna-se, de fato, pertinente que desde cedo as crianças já sejam educadas e consideradas enquanto cidadãs.

Em um dos documentos do MST sobre a Educação Infantil, fica expressa a compreensão do que se relaciona aos direitos das crianças pequenas:

A educação da criança nesse período precisa garantir ou contribuir para que seus direitos básicos sejam assegurados pelos seus, enquanto espaço e tempo para brincar, atendimento a sua saúde e de sua alimentação, direito de ter amigos, família e pessoas que lhe ama, a ter acesso a novas informações e novos conhecimentos, enfim, que os seus espaços educativos de convívio sejam espaços de vivência da cidadania, isto desde pequeno (MST, 1997, p. 5).

Nota-se pelo documento que, dentre os direitos apontados, o primeiro que aparece é o direito de *brincar*, o que demarca uma consideração de singularidade das crianças em relação aos adultos, uma vez que, para os últimos, a luta vem se travando pelo direito de trabalhar, nesse caso, na terra. Os demais direitos estão relacionados à *provisão* (SARMENTO; PINTO, 1997): direito de ser cuidada, alimentada, receber afeto, educação...

Ainda no mesmo documento, parece ficar claro o entendimento de que ao direito de brincar se relaciona o direito de gozar a infância. A brincadeira é a expressão peculiar por meio da qual esses seres de pouca idade se relacionam e se identificam com seus pares, reproduzindo os signos culturais que os cercam e, ao mesmo tempo, ressignificando-os de forma a produzirem cultura infantil. Por isso, passa também por aí o respeito primordial pela condição da infância.

Não é por acaso que, no livro lançado pelo MEC (Ministério da Educação e da Cultura), sobre os critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995), o direito à brincadeira (entre os 12 apontados) é o que aparece em primeiro lugar. Uma vez que essa é a principal manifestação que singulariza as crianças enquanto categoria social, somente a partir de sua efetiva garantia é que poderemos dizer que, de fato, as crianças estão sendo respeitadas enquanto cidadãs.

Aqui, também considero importante inserir um outro direito, pouco discutido e muito menos garantido, que acredito ser determinante para a efetivação da cidadania: o direito à *participação*.

Sarmiento e Pinto (1997) indicam que, ao longo da história da sociedade, o que mais se tem negado às crianças é o direito de participar das decisões da própria vida e da direção dos espaços em que atua. Notadamente, por trás dessa negação,

revela-se uma compreensão sobre a criança que não a considera sujeito histórico e construtor de cultura, uma vez que as características advindas da infância (ludicidade, transgressão, “improdutividade”, inconstância, fantasia, curiosidade) não têm sido valorizadas no modelo cultural da modernidade.

No sentido de tirar a infância dos meandros desse “não lugar” (PEREIRA; SOUZA, 1998), em que foi colocada historicamente, acredito termos dois desafios pedagógicos a assumir: o primeiro se relaciona à necessária abertura à participação das crianças na gestão da vida das instituições e o segundo vincula-se a um meticuloso cuidado sobre a forma como se dá (dará) essa inclusão, uma vez que esse processo pode ser de tal forma imposto e autoritário que em nada contribua para a construção da cidadania infantil.

Dessa forma, em relação à infância construída no interior do MST, cabe aos educadores, pesquisadores e ao próprio Movimento, refletir sobre algumas questões: Como é a participação das crianças no processo de luta pela terra? Que bandeiras e espaços são considerados legítimos para a participação das crianças? Como essas participam na construção da vida social dos assentamentos e, mais especificamente, das cirandas infantis? Existe uma diferença no jeito de fazer movimento entre crianças e adultos?

Na mesma direção, podem-se questionar outros contextos de educação infantil: Como tem sido a inclusão das crianças nas decisões de planejamento e atividades de rotina nas creches e pré-escolas? Elas têm sido ouvidas na hora de encaminhar os trabalhos? As decisões na instituição se resolvem pelo diálogo, ou está cristalizada a imposição adulta? Será que, de fato, acreditamos que as crianças já têm condições de (no presente) opinar sobre aquilo que diz respeito a suas próprias vidas? Temos compreendido as manifestações das crianças como reveladoras dos modos de produção cultural próprios da infância?

O caráter provocador dessas questões se atrela à intenção de desestabilizar certezas e compreensões – sobre as crianças – que, por tomarem o caminho da homogeneização, próprio da concepção moderna de infância, vêm limitando as possibilidades de construirmos uma inteligibilidade pautada no respeito à condição infantil, a qual se caracteriza pela diversidade em relação aos adultos. A partir desse reconhecimento, talvez possamos abrir nossos olhos, ouvidos e corações para conhecer quem é esse ser humano de pouca idade que quer compartilhar seus desejos, alegrias, curiosidades, medos, dúvidas, certezas, modos, emoções, enfim, suas diversas dimensões para, nelas, construir-se como cidadão e sujeito concreto e, portanto, produto e produtor de cultura.

3. O que fica disso tudo...

A necessidade de engrossar o debate sobre a especificidade da educação infantil, na direção de legitimar esse atendimento como um direito das crianças, sobre-

tudo no que se refere ao direito de vivenciar a infância nesses espaços, tornou-se um indicativo importante deste estudo. Sua necessidade tornou-se ainda mais evidente quando, na pesquisa realizada num contexto tão diverso, evidenciei aspectos semelhantes em relação à realidade urbana e que devem ser seriamente questionados e debatidos; como busquei apontar ao longo do texto, por exemplo, no que concerne aos sentidos restritos dados ao educar e cuidar e a tendência à escolarização, também encontrada nos trabalhos desenvolvidos na ciranda infantil investigada.

Por outro lado, meu esforço também se volta no sentido de perceber as possíveis “pistas” que o estudo aponta, ou seja, o que o olhar sobre a educação infantil, realizada num contexto que busca fazer frente ao projeto capitalista, pode trazer de anúncios para a Pedagogia da Educação Infantil?

Elementos como a participação infantil, a valorização do coletivo, o cuidado mútuo, o cultivo de valores e símbolos que constroem sentimentos de pertença social, a solidariedade, o cultivo da memória social, o respeito à natureza e a valorização do ser humano como sujeito histórico são práticas que, ao meu ver, conseguem fazer frente à cultura capitalista e produzir um clima sociocultural em que a infância pode ser construída também com mais respeito e humanidade. Nesse sentido, quando a Pedagogia do MST “ocupa” a ciranda infantil, fica evidente que esse movimento tem um projeto social que, para se concretizar, demanda um novo processo de formação humana, a qual, também, para se construir, precisa de uma revisão nos valores, no jeito de viver e travar relações sociais.

Para tanto, o MST indica que a educação para essa nova sociedade não se dá somente nos espaços formais, mas está em todas as instâncias de sua organização. Acredito que as relações estabelecidas pelo Movimento entre projeto de sociedade, de ser humano, de formação humana e de educação infantil sejam um indicativo importante para não perdermos de vista também a busca de coerência entre os processos educativos mais singulares e cotidianos, realizados nas práticas pedagógicas junto às crianças nas instituições, com as suas conseqüências na formação desse sujeito e da sociedade que ele integra e constrói. Além disso, também reafirma a tese de que – uma vez não estando deslocados do contexto social – ao contrário, são por excelência o espaço público e coletivo de encontro entre pares e entre gerações –, a creche, a pré-escola, ou, no caso do MST, as cirandas infantis, carregam potencialmente a possibilidade de se constituírem como lugar de educação de crianças e adultos.

Por isso, pensar o espaço da educação infantil como o lugar da infância tem a ver não só com a defesa dos direitos de um grupo etário, mas com a luta pela preservação dos elementos constitutivos da humanidade dos homens e mulheres. A incessante busca de brincar, a capacidade de maravilhar-se, a latente curiosidade, o direito de participar, o desejo de criar, de ser respeitado, de ser produtor e

construtor da vida cultural são aspectos que as crianças carregam, expressam e reivindicam, sobretudo porque são humanas, uma vez que a luta pela vida é o apanágio da construção social do homem sobre a terra. Convergem, nessa luta, os ensinamentos do MST e os das crianças, de modo que ganha força e sentido a construção de processos educativos que apontem para a formação de sujeitos capazes de sustentar um outro jeito de viver, para uma nova sociedade.

Referências bibliográficas

ARENHART, Deise. *Na roda da ciranda: crianças em movimento*. Monografia de conclusão de curso de especialização em Educação Física. UFSC/CDS, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *O significado da infância*. In: Anais do I Simpósio de Educação Infantil "A educação Infantil nos municípios: a perspectiva educacional". Brasília, MEC, 1995.

CALDART, Roseli. *Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994.

CAMPOS, Rosânia. "Entre lutas e sonhos" – as professoras leigas na educação infantil. 2000. Dissertação (Mestrado) – CED/UFSC, Florianópolis/SC.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar. Por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*: Revista do Centro de Educação da UFSC. Dez. 1999. Florianópolis, Editora da UFSC.

CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo.

KULMAN, Moisés Júnior. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S (org.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas/SP: Autores associados, 1999. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, p. 62.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

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

PEREIRA, Rita M. R.; SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. *Infância e produção cultural*. Campinas/SP: Papirus, 1998.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. *As crianças, contextos e identidades*. Coleção Infans. Centro de Estudos da Criança. Portugal: Universidade do Minho, 1997.

ROCHA, Eloísa. *Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal*. Florianópolis/SC (mimeo).

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, 1996.