



## **O MST E A LUTA AO DIREITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO: considerações sobre a desigualdade entre campo e cidade a partir da década de 1990**

Caroline Mari de Oliveira\*

### **RESUMO**

Este artigo apresenta considerações sobre a Educação Infantil no e do Campo e a desigualdade de acesso ao direito a esta etapa do ensino nos territórios rurais, a partir da década de 1990. Focalizamos, nossas análises no papel dos do MST enquanto sujeito coletivo impulsionador de produção e transformação da realidade camponesa no Brasil. A partir das análises históricas e dialéticas realizadas, compreendemos que a Educação Infantil destinada às crianças residentes dos territórios rurais, ainda, está em construção e permanece resistente na luta pela implementação e fortalecimento de políticas públicas que garantem a Educação Infantil no e do Campo.

**Palavras-chave:** Educação do e no Campo. Educação Infantil do e no Campo. MST. Políticas Públicas.

### **1 INTRODUÇÃO**

Historicamente no Brasil, observamos que a Educação aos sujeitos do campo foi negada a partir do projeto de expansão e desenvolvimento do capitalismo, o qual também atrelava à educação uma forma de contenção ou manutenção social, buscando uma nova organização social. Campo e cidade sempre foram antagônicos devido ao projeto de urbanização atrelado ao processo de modernização e desenvolvimento industrial da nação, projetos estes pautados pelo capitalismo. A educação seguiu essa vertente pautada pela

---

\* Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), professora interina do curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Sinop. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão Educacional – GEPPGE/CNPq, com enfoque na Educação do e no Campo. E-mail: oliveiracaroline29@gmail.com.

industrialização e modernização e acabou excluindo os sujeitos que viviam e produziam no espaço rural tanto do processo de desenvolvimento como o processo educacional.

Caldart (2004) descreve a sociedade capitalista como um sistema societário de valores invertidos, nos quais a propriedade privada tem um valor supremo em relação ao valor da vida humana. Por isso, nesta sociedade a educação ocupa papel estratégico com relação à formação humana individualista e atrelada aos objetivos econômicos, políticos, ideológicos e culturais deste sistema. A articulação entre o sistema capitalista e a educação propicia a precarização da formação humana integral de modo que nega-se o desenvolvimento do homem enquanto ser histórico por meio da oferta de uma educação mercadorizada.

Nesse sentido, observamos a disputa antagônica entre capital e trabalho, gerando no interior da sociedade, a luta de classes, reproduzindo enormes diferenças nas várias dimensões da existência humana, em especial, no campo e na cidade, produzindo e reproduzindo as pessoas sem-direitos básicos, como alimentação, teto, educação, saúde, emprego, terra, dignidade, infância, velhice, presente e sem esperança no futuro, como nos afirmou Arenhart (2003).

Nesse modelo de sociedade, a educação contribui com a exclusão social, embora o discurso produzido e reproduzido pela sociedade é que a educação é a solução das mazelas da sociedade. Se analisarmos este discurso a partir de um olhar histórico e crítico, observamos a inviabilidade do acesso ao sistema educacional brasileiro, no qual as maiores desigualdades de acesso e permanência ao sistema de ensino, ainda, estão entre as crianças moradoras da zona rural.

De acordo com Barbosa, Gehlen, Fernandes (2012) a Educação Infantil nos últimos 30 anos realizou no âmbito do Estado um processo de institucionalização por meio de sua incorporação ao sistema educacional brasileiro<sup>1</sup>, buscando uma identidade educacional e superação do caráter assistencialista. Apesar de muitos avanços no campo político e legal da Educação Infantil, grande parte das crianças brasileiras de 0 a 6 anos de idade, em especial, as mais pobres, pertencentes à população preta ou parda, as crianças menores de 3 anos, como também aquelas residentes em áreas rurais, ainda, não tiveram acesso ao direito à Educação Infantil. Por isso faz necessário a luta pela conquista e implementação do direito à Educação do e no Campo e, sobretudo, ao atendimento da primeira infância, salutar para o desenvolvimento humano, por meio da Educação Infantil do e no Campo.

---

<sup>1</sup> Do ponto de vista político e legal algumas conquistas podem ser destacadas, tais como: “expansão do atendimento das crianças de 0 a 6 anos – especialmente das crianças acima de 4 anos; exigência da qualificação dos profissionais que trabalham diretamente com as crianças; criação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº05 e, 17 de dezembro de 2009); oferta de programas de construção e reforma de prédios escolares para a Educação Infantil” (BARBOSA; GEHLEN; FERNANDES, 2012, p. 74).

A Educação do e no Campo, pensada a partir das especificidades particulares dos povos que vivem em territórios rurais, é recente na história da educação brasileira. Em um primeiro momento, o conceito de Educação do e no Campo foi elaborado pelos movimentos sociais do campo, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - MST que teve importância vital para o início do Movimento de Educação do Campo<sup>2</sup>.

O MST, como sujeito coletivo, protagonizou uma proposta de educação alternativa, fundamentada nas necessidades e especificidades camponesas e a busca pela superação da sociedade de classes antagônicas por meio da luta por políticas sociais e públicas para a educação atrelada aos princípios da Reforma Agrária que prioriza as dimensões da formação humana para emancipação no território camponês (OLIVEIRA, 2013).

O referido movimento luta pelo direito subjetivo à educação, garantido na Constituição Federal de 1988, a qual lança bases para que o MST viabilize políticas públicas de Educação do e no Campo em articulação com o Estado. Segundo Oliveira e Cecílio (2011, p. 02):

[...] o MST se coloca em movimento por uma causa maior, causa do povo ou popular, por meio de lutas sociais dos camponeses organizados coletivamente a fim de combater a ditadura do capital, possibilitando a materialização da formação do sujeito coletivo, da política agrária, da democracia, justiça social e valores humanistas e socialistas visando a transformação da sociedade capitalista.

Portanto, observamos que os direitos e a justiça social tornam-se foco dos Movimentos Sociais do Campo, devido à importância na luta por educação, história de vida e cultura camponesa.

Como luta e concepção mais recente, tem-se a Educação Infantil do e no Campo que data a partir da segunda década do século XXI. De forma geral, a etapa da Educação Infantil é uma categoria em construção dentro da organização da Educação Básica e concomitante a essa construção tem-se a educação destinada à primeira infância residente nas áreas rurais.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Resolução nº 05/2009 (BRASIL, 2009), foram estabelecidos direitos a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em seu artigo 8º, parágrafo 3º que define a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, a qual deve ter como objetivo a

---

<sup>2</sup> Outros movimentos sociais entraram, mais tarde nesse Movimento que visa a luta nacional e regional do direito à Educação do Campo, entre eles: “Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento das Mulheres Camponesas (MMC); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); sindicatos e federações estaduais vinculadas à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), assim como Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (vide a Marcha das Margaridas); a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local.” (MUNARIM, 2008, s/d).

participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização.

Além disso, deve ser subsidiado por meio de práticas que articulem as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental científico e tecnológico desenvolvendo a formação integral da criança (BRASIL, 2009). Desse modo, a luta pela Educação Infantil destinada às crianças residentes nas áreas rurais é de extrema importância, tendo em vista que os territórios rurais são espaços de resistências à lógica do capital e de sua vertente no campo, o agronegócio<sup>3</sup>.

Novamente, ao analisarmos as formas de organização da Educação Infantil do e no Campo, encontra-se as experiências do MST que possuem propostas avançadas no que se refere a ruptura com a formação humana voltada ao capital, como pode-se observar nos documentos Caderno de Educação nº 12 (2004) e Caderno da Infância nº 1 (2011). Neste texto, optamos em analisar o primeiro caderno lançado pelo MST objetivando a vinculação das propostas educativas do MST para a Educação Infantil do e no Campo.

Segundo Ghellere (2014), nessa conjuntura, o MST encontra limites para impulsionar, fortalecer e implementar políticas públicas voltadas para a Educação Básica, em especial, a Educação Infantil do Campo, pois esta proposta é contrária às orientações políticas e educacionais dos Organismos Internacionais ligados ao Sistema da Organização das Nações Unidas - ONU, principalmente, às concepções ligadas à educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF.

Conforme as orientações descritas por estes Organismos Internacionais, UNESCO e UNICEF, o acesso a Educação Infantil deverá continuar crescendo nas cidades com maiores índices de desenvolvimento, significando uma exclusão desse crescimento em áreas rurais. Além disso, a zona rural é caracterizada como espaço onde as crianças são privadas de direitos fundamentais, como saúde, educação, alimentação, vulnerabilidade social e entre outros e por meio dessa perspectiva as condições de sobrevivência das crianças é comprometida por ocorrer distante dos grandes centros urbanos. O atendimento às crianças, também orientado nesses documentos, é focalizado no processo de urbanização e ao trabalho feminino fora de sua residência, o que nos leva a entender que a Educação Infantil, embora

---

<sup>3</sup> “A nova fase na política do capital para a agricultura, que iniciou com mais força a partir de 1999, abrindo um novo ciclo, gerou uma nova aliança das classes dominantes e um novo lugar para o campo no projeto de capitalismo brasileiro, fase que está nesse momento em plena vigência e força. E é agora, no final da primeira década dos anos 2000, que a nova fase passa a incidir mais diretamente sobre a política de educação.” (MANIFESTO DO ..., 2012, p. 4).

garantida na legislação educacional brasileira, ainda não é um direito da criança independente do espaço onde vive, seja ele campo ou cidade.

Observamos que o capitalismo toma forma e delinea o modo de vida das pessoas, nesse sentido, a vida no campo torna-se insustentável devido as políticas do agronegócio para o campo gerando uma relação contraditória entre campo/cidade. No entanto, Movimentos sociais do Campo, como o MST, tentam resistir cotidianamente ao movimento que expulsa e exclui os direitos sociais dos camponeses nos espaços onde vivem e se produzem como sujeitos coletivos.

As práticas de resistência são muitas e ultrapassam a questão da agricultura familiar, a luta por estrutura nas escolas ou mesmo a oferta de uma escola, a luta contra a ausência dos professores e materiais pedagógicos, a luta contra o fechamento de escolas e a luta por políticas que implementem, de fato, a Educação do e no Campo nas áreas rurais. No caso da Educação Infantil do e no Campo como primeira etapa da Educação Básica ainda caminha lentamente para universalização da educação para todas as crianças. Observamos, então, que os direitos das crianças acessarem ao sistema educacional de ensino são desiguais.

Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo analisar a luta pela implementação e fortalecimento do direito à Educação Infantil do e no Campo, a partir da década de 1990. Dado o envolvimento com a problemática da Educação do e no Campo, este resulta como parte da pesquisa realizada em nível de Mestrado sobre a relação do MST e Estado do Paraná<sup>4</sup> na implementação de políticas públicas de Educação do e no Campo no estado do Paraná, a partir da década de 1990, contudo o objeto desta investigação focalizou-se na Educação Infantil do e no Campo, como uma das pautas de luta do MST para conquistar os direitos do público infantil que vive em áreas rurais.

Dentro da amplitude que compreende o tema da Desigualdade e Diversidade étnico-racial na Educação Infantil, inserimos como pauta desse debate a reflexão sobre a desigualdade existente entre educação campo/cidade, pois a Educação do e no Campo nasceu em um cenário repleto de contradições e desigualdades sociais existentes a partir de um processo de educação urbanizada, centrada no desenvolvimento da nação, em detrimento do campo.

Esta pesquisa está subsidiada nos pressupostos do materialismo histórico dialético por ser um método que permite a análise das relações e contradições sociais transpostas na

---

<sup>4</sup> A escolha da autora por esta unidade da Federação brasileira, Paraná, como lócus deste artigo advém da pesquisa realizada em nível de Mestrado, intitulada como “As relações contraditórias entre MST e Estado na criação e implementação de políticas para a Educação do e no Campo no Estado do Paraná, a partir de 1990.” Contudo, a análise local desse objeto de estudo não reduz ou não prejudica a compreensão da realidade e da luta pela Educação Infantil do/no Campo no Brasil.

sociedade capitalista. Também permite analisar os Movimentos Sociais do Campo, como por exemplo o MST, na luta por políticas públicas de Educação Infantil do e no Campo, ao qual movimenta-se contraditoriamente e conflituosamente ao transpor os desafios de instituir e assegurar projetos educacionais para os educandos camponeses. Na perspectiva deste método, a análise da educação proposta pelo MST ocorre por meio da “relação com a produção material existente (economia); com a produção ideológica e simbólica (ideias, valores, conhecimento) no terreno do marxismo” (FRIGOTTO, 1995, p. 55).

Neste artigo, pretendemos tratar na primeira seção o conceito de Educação do e no Campo e os principais documentos que subsidiam essa modalidade educacional no Brasil. Na segunda seção, visamos à análise das políticas educacionais que o MST, a partir dos documentos oficiais do referido Movimento, aos quais possibilitam as estratégias e práticas educativas para as crianças do campo, bem como a concepção de Educação Infantil proposta pelo MST. De forma geral, este artigo compreende a análise dos elementos e categorias que constituem a relação entre o MST e a política agrária articulados com a proposta de educação para emancipação humana desde a primeira infância.

## **2 A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO: breves considerações da proposta educacional do MST para a emancipação humana**

O MST, criado na primeira metade da década de 1980 como resultado das contradições sociais no campo entre latifundiários e trabalhadores rurais<sup>5</sup>, partiu do princípio de lutar por direitos sociais para todos os povos do campo que foram marginalizados desde o século XVI, com as divisões das capitâneas hereditárias, por exemplo. A luta por Reforma Agrária, uma das pautas principais do Movimento, contribuiu com a conquista da terra baseada no desenvolvimento sustentável do campo e também a conquista do direito à educação, como uma necessidade histórica, que possibilite a emancipação humana, ou seja, que os sujeitos educados pela Educação do e no Campo desenvolvam um processo educacional contra-hegemônico que forme sujeitos que pensem por uma sociedade para além do capital<sup>6</sup>.

Assim, exemplificaremos a possibilidade de luta por uma educação desenvolvida para a formação humana integral e contra-hegemônica, por meio do estudo da Educação do e no Campo, como proposta advinda do bojo da luta de classes para construir historicamente uma

---

<sup>5</sup> Fernandes (2004, p. 5) explica que “a questão agrária gera conflitualidades. Porque é movimento de destruição e recriação de relações sociais: territorialização, desterritorialização do capital e do campesinato”.

<sup>6</sup> Referencial de leitura: Mészáros (2008).

educação para além do capital. Nessa perspectiva, a Educação do e no Campo se insere no cenário de lutas políticas pelos direitos humanos nos territórios rurais do Brasil.

A necessidade em ‘ocupar’ escolas, ocorreu devido à dificuldade dos educandos ao acesso à educação nas áreas rurais onde viviam. Segundo Oliveira (2011) o conceito de ocupar aqui apresentado não se refere ao mesmo procedimento da ocupação de terras, mas sim como pressuposto para lutar por construções de escolas e implantação de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e a conclusão do ensino amparados na formação do sujeito social e coletivo, bem como a construção de uma educação que atenda as necessidades e especificidades camponesas visando à construção dos espaços culturais e da preservação da identidade, da cultura camponesa composta por seus sujeitos sociais (educandos, educadores, comunidade, trabalhadores que vivem no e do campo).

Desde o final da década de 1990, o MST têm se articulado em implementar e fortalecer a Educação do e no Campo no Brasil como política pública permanente do Estado. Nesta condição de política pública, a educação destinada aos povos do campo deixa de ter o caráter compensatório e alívio da pobreza, caráter este que é articulado pela agenda globalmente estruturada para educação por meio das veemências do capitalismo e fundamentado por agências internacionais, como as mencionadas na introdução deste texto, a saber: UNESCO e UNICEF<sup>7</sup>.

Dentro do discurso neoliberal de educação focalizada em populações desfavorecidas economicamente, a como prioridade dos governos de países como o Brasil passa a ser no atendimento à de educação para todos. Segundo Shiroma (2011) esta educação voltada ao capital influencia as mediações na política educacional em à gestão educacional e escolar<sup>8</sup> modificando práticas e discursos relacionados à gestão e organização do trabalho docente.

Na década de 1990, a educação, passou a ser foco para o alívio das mazelas da sociedade, também passou a ser pauta em diversos eventos e documentos internacionais formulados no âmbito da ONU, a qual por meio de suas agências sensíveis ao social, como UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e CEPAL abordaram temas referentes à educação, à infância, ao meio ambiente, aos direitos humanos, às mulheres e meninas, à população, ao desenvolvimento social e entre outros (CORAGGIO, 2000).

Destes eventos resultaram declarações e documentos internacionais que implicaram em compromissos políticos, articulados a uma agenda globalmente estruturada para a

---

<sup>7</sup> Entende-se por agências internacionais as agências que são integrantes do Sistema das Organizações das Nações Unidas – ONU, como por exemplo: as agências sensíveis ao social: UNESCO E UNICEF e as agências multilaterais de financiamento: FMI, Banco Mundial e CEPAL (CORAGGIO, 2000).

<sup>8</sup> Gestão educacional ocorre em nível de sistema educacional nacional, estadual ou municipal. Gestão escolar acontece em foco no interior da escola. Ambas fundamentadas sob a Teoria do Capital Humano.

educação (DALE, 2004) por parte dos países membros da ONU, a fim de assegurar a educação básica para todos, como é o exemplo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia, 1990 que resultou no documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o qual influenciou toda a formulação política e legal da educação brasileira.

Alguns desses documentos, resultados da referida Conferência Mundial, apontam para a necessidade de se priorizar a educação como política social. Höfling (2001, p. 31) nos traz a compreensão do conceito de políticas e políticas sociais definindo-as, respectivamente, como:

[...] o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para os setores específicos da sociedade. [...] E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Ao analisarmos a história das políticas educacionais brasileiras, observaremos que as políticas educacionais de cunho neoliberal, focalizadas e compensatórias, vêm de longa data, foram estruturadas no Brasil a partir da década de 1970 com a inserção da ideologia neoliberal como estratégia para desenvolver o capitalismo financeiro na obtenção do progresso da ditadura do capital privado. A inserção do neoliberalismo como ideologia dominante acarretou na desregulamentação e na privatização das atividades econômicas diminuindo a função do Estado para que se promova o processo da mundialização do capital que implica na abertura das fronteiras aos movimentos e concentração do capital internacional (ALVES, 2011; OLIVEIRA, 2011).

Assim, a partir da década de 1990, principalmente, foi constituído o arcabouço legal das políticas educacionais voltadas ao ideário neoliberal no Brasil. Nesse âmbito, prioriza-se a educação voltada para a produção e formação de trabalhadores incorporados economicamente, politicamente e ideologicamente, por meio do consenso nacional, ao sistema produtivo da sociedade capitalista. Segundo as análises de Oliveira (2011; 2013) nos documentos das agências internacionais, em especial, da CEPAL<sup>9</sup> e do BANCO MUNDIAL<sup>10</sup> o objetivo da educação é desenvolver a capacidade profissional em busca do desenvolvimento sustentável da economia globalizada e à integração da sociedade ao consenso da formação da

---

<sup>9</sup> CEPAL; UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília, DF: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

<sup>10</sup> BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. Washington, DC, 1996.



cidadania moderna<sup>11</sup>, na qual um dos princípios fundamentais é atribuir a sociedade responsabilizações que deveriam ser do Estado, que se faz máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais.

Nesse interim, surgiu a necessidade de uma educação pensada a partir da realidade onde os sujeitos que dela se apropriam vivem e articuladas as suas vivências, além disso contrária a educação na perspectiva neoliberal, em que consiste em uma elite que pensa sobre e para a educação e que legitima as diferenças existentes em sociedade. Pois como já postulavam Marx e Engels (1987, p. 94), “as ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante” e em consequência a isso, o homem não é vislumbrado em sua totalidade dos fatores que determinam as relações sociais, o mesmo é visto como responsável, por meio dos princípios de competitividade e individualismo do ideário neoliberal, de escolher os melhores caminhos da sociedade capitalista para o alcance do sucesso econômico individual e do país implicados a mundialização do capital (CHESNAIS, 1997; TOUSSAINT, 2002).

Como exemplo contrário da educação como produto e produtora da hegemonia capitalista, a Educação do e no Campo é configurada por educadores e educadoras, trabalhadores e trabalhadoras do campo destinados ao espaço coletivo em que estão inseridos. Visando uma proposta pedagógica própria<sup>12</sup> norteadas à concepção de uma educação coerente com seus princípios políticos na produção coletiva do conhecimento histórico e “dos processos socioculturais forjados na luta de classe contemporânea” (LIMA; SILVA, 2011, p. 73) possibilitando a construção de uma educação e de uma escola por meio de um projeto emancipatório da humanidade.

O contexto da luta pela Educação do e no Campo se articula ao contexto de lutas implementadas pelos movimentos sociais do campo que data da década de 1980. Contudo, a partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, a qual apresentou o discurso de universalização da educação, dentro desse conceito de universalizar a educação à todos os brasileiros os povos do campo não poderiam deixar de ser contemplados na agenda de luta pela educação pública e de qualidade a todos os brasileiros, sendo estes residentes em áreas urbanas ou rurais.

---

<sup>11</sup> Cidadão moderno é um conceito proposto e muito enfatizado no documento da CEPAL; UNESCO educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade, no qual compete a formação do cidadão sob a ótica neoliberal para o individualismo e competitividade ligados ao processo de racionalização do trabalho, o cidadão moderno também é aquele que deve ser autônomo, participativo e favorável ao exercício da cidadania relacionada com o desenvolvimento econômico sustentável do mercado internacional.

<sup>12</sup> Para se aprofundar nos estudos sobre a proposta pedagógica da Educação do e no Campo, ver princípios filosóficos e pedagógicos da educação no MST em: MST. Princípios da Educação no MST. São Paulo, MST, **Caderno de Educação**, n.8, 1997b.

Nesse sentido, os sujeitos do campo a partir da redemocratização do Estado nacional passaram a lutar pela consolidação da universalização do direito à educação básica e às diversas modalidades da educação, entre elas a Educação do e no Campo, configurando uma conquista no quadro de lutas dos movimentos populares e da conquista de direitos de povos historicamente excluídos, como os do campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

A educação destinada aos povos do campo existia por meio da Educação Rural, porém não como a concepção de educação que foi construída pelos camponeses nos espaços onde vivem. Para a Educação do e no Campo se tornar uma modalidade reconhecida política e legalmente foram necessários vários movimentos, projetos, eventos, processos até conquistar as garantias legais que temos a partir da década de 1990 e, em especial na década de 2000.

Mas, o que diferencia a Educação do e no Campo e a Educação Rural? O que as diferencia é que a educação do campo parte do sentimento ou anseio pela emancipação humana, a qual é um traço pedagógico de diversas populações camponesas, como: indígenas; quilombolas; caiçaras; atingidos por barragens, sem-terra e pequenos agricultores. Outro marco interessante sobre a perspectiva da educação do campo é que quem iniciava o diálogo para esta modalidade acontecer, de fato, não foi o Estado, mas sim os movimentos populares do campo junto com instituições políticas e universitárias (OLIVEIRA, 2013).

Esta modalidade é importante no âmbito da Educação Básica porque inclui na escola a socialização de conhecimentos relacionados à lutas históricas; territorialidades; reforma agrária; concepções de natureza, agroecologia, família, arte, práticas de produção; e a organização social; o trabalho dentre outras especificidades de um mundo rural (KOLLING; MOLINA, 1999).

Já a Educação Rural sempre foi pensada e instituída por organismos oficiais e teve como objetivo apenas a escolarização para adaptar o homem ao produtivismo e a idealização do mundo urbano, o que acabou provocando o êxodo rural que aconteceu fortemente na década de 1920 e 1930, mas que ainda acontece nos dias atuais devido ao avanço do agronegócio, excluindo os camponeses.

A partir da década de 1990 aconteceram conferências e fóruns denominados de “Por uma Educação Básica do Campo”, as quais tornaram-se espaço de produção de conhecimento e de articulações de saberes, cuja essência denota a participação dos sujeitos do campo, em especial, na construção de um ideário político-pedagógico e de diretrizes operacionais que orientam as políticas públicas para a Educação do e no Campo.

Sendo assim, observamos que a Educação do e no Campo foi e é construída com os sujeitos que estão vivendo no campo, a partir de uma ideia de horizontalidade e não como na

concepção da educação rural, de forma vertical, indivíduos pensando para o campo. A Educação do e no Campo ocorre na perspectiva de um projeto social alternativo ao ideário neoliberal. Faz parte de um processo de luta social, reflexão coletiva e práxis humana e educativa vinculadas às lutas dos movimentos populares.

A Educação do e no Campo é parte de um projeto político e social maior, em que “antes ou (junto) de uma concepção de educação, ela é uma concepção do campo” e ainda considera que “não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele” (CALDART, 2005, p. 64). Nessa perspectiva, a Educação do e no Campo está vinculada com o desenvolvimento social do território camponês. Esta autora ainda defende que a Educação do e no Campo é pensada por seus próprios sujeitos, encarados como protagonistas sociais, na luta de uma Educação do e no Campo, em que “no: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e a suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2005, p. 27).

Dessa forma, observamos que a partir dessas articulações dos sujeitos do campo pelo movimento ‘Por uma Educação Básica do Campo’, foram garantidas diversas conquistas legais por força da pressão dos movimentos sociais e instituições diversas, inclusive, a Educação do Campo como modalidade educacional foi reconhecida no MEC por meio da inclusão desta na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) em 2004 e dentro desta foi criada a Coordenação Geral da Educação do Campo a fim de ampliar a oferta da educação do campo e de EJA em escolas localizadas em áreas rurais e assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Outra função desta Coordenação era a manutenção das políticas reguladoras, do financiamento da educação básica, do ensino superior e as especificidades e saberes necessários aos povos do campo.

É importante ressaltar que as políticas públicas para a Educação do e no Campo instalaram-se no bojo de dois ministérios: MEC e do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Abaixo listamos em forma de quadro as principais legislações que subsidiam a Educação do Campo no Brasil a partir da década de 1990.

Quadro 01 - Legislação e documentos de Educação do Campo do Brasil

<b>Documento</b>	<b>Temática/Síntese</b>	<b>Data</b>
LDB Nº 9.394/1996	Art. 23, 26 e, em especial, Art. 28 “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às	20/12/1996

	peculiaridades da vida rural e de cada região”.	
Parecer nº 36/2001 CNE/CEB	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	04/12/2001
Resolução nº 01/2002 CNE/CEB	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	03/04/2002
Decreto nº 5.051/2004 Presidência da República	Reafirma a ratificação da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, sobretudo a Parte VI e, seus artigos referentes à Educação.	19/04/2004
Decreto nº 6.040/2007 Presidência da República	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais, em particular, o Art. 3º, inciso V, que se refere à garantia e valorização das formas tradicionais de educação dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil.	07/02/2007
Resolução nº 02/2008 CNE/CEB	Estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.	28/04/2008
Resolução nº 21/2008 CD/FNDE	Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra aos Estados no exercício de 2008.	26/05/2008
Resolução nº 45/2008 CD/FNDE	Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra aos Estados.	14/08/2008
Decreto nº 7.352/2010 Presidência da República	Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.	04/11/2010
Resolução nº 05/2012	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.	28/04/2012

Fonte: Caroline Mari de Oliveira, **As relações contraditórias entre MST e Estado...**, 2013.

Ressaltamos que os sujeitos do campo, se movimentaram e ainda se movimentam para materializar toda legislação que foi construída em articulação com os governos para contribuir para o estabelecimento de novas políticas educacionais, bem como para a abertura de políticas de trabalho e renda para a agricultura familiar. Uma das conquistas mais marcantes dos sujeitos do campo com relação a esta modalidade de ensino foi a inclusão da Educação do Campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Resolução nº 4/2010 e também do Decreto Presidencial nº 7.326/2010 que instituiu o Pronera como ferramenta de implantação de políticas de Educação do Campo.

A Educação do e no Campo já passou por muitas conquistas, mas ainda possui muitos desafios a serem enfrentados, justamente pela concepção ideológica dos sujeitos do campo se contrapor a concepção ideológica do Estado e daquele que o materializa, o governo. Além disso, ainda observamos a luta contra o fechamento de escolas do campo; o investimento na formação inicial e continuada dos educadores do campo; a construção de materiais didáticos

contextualizados com suas práticas sociais e a implementação de metodologias ativas e participativas; a implementação da pedagogia da alternância nas escolas do campo; a constituição de coordenações de Educação do Campo nas secretarias municipais e estaduais de educação, a abertura de concursos públicos específicos para esta modalidade e a garantia ao direito da Educação Infantil para as crianças que vivem no campo.

### **3 EDUCAÇÃO INFANTIL DO E NO CAMPO: a proposta do MST para o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos de idade residentes nos territórios rurais**

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, tanto no campo quanto na cidade, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 até 5 de idade<sup>13</sup> em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade nesse atendimento à vida das crianças pequenas<sup>14</sup>. Essa etapa é fundamental para a constituição do caráter da criança e para comprovar como a Educação Infantil é importante na formação de indivíduos desde criança, lembramos que Jean Jacques Rousseau, no século XVIII, já pensava na importância da infância considerando como aspectos fundamentais dessa etapa o brincar e ser feliz, como aspectos comuns entre as crianças.

É necessário lembrar que a história da Educação Infantil e a discussão do que a constitui como etapa importante na formação da criança é relativamente recente no Brasil<sup>15</sup>. Assim como em outros países, a oferta da Educação Infantil iniciou com a ideia de assistência social ou amparo as crianças pobres e necessitadas. Segundo Corrêa (2007) foi a partir da ideia filantrópica do atendimento às crianças pequenas que possibilitou a morosidade em atender essas crianças em instituições educacionais e não mais em órgãos filantrópicos e bem-estar social.

Afirmamos a partir das considerações de Corrêa (2007) e de Kuhlmann Júnior (1998) é que todas as instituições de educação infantil, sendo elas creches; jardins ou pré-escolas, sempre tiveram e ainda tem um projeto educacional. Segundo o MST (2004, p. 16) a origem da creche e da pré-escola está relacionada a formação de classes, pois a creche foi criada para atender os trabalhadores e a pobreza, já a pré-escola tem sua criação destinada a classe média e a elite”.

---

<sup>13</sup> A partir da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 e também pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a educação infantil passou a atender crianças de até 5 anos de idade e não mais com 6 anos como previa o texto original da LDB Lei nº 9.394/96. Com a aprovação dessas leis passa a ser obrigatória a matrículas de todas as crianças de 6 anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental.

<sup>14</sup> Baseado no Artigo 29 da LDB Lei nº 9.394/96.

<sup>15</sup> Para mais informações, ver Kuhlmann Jr. (1996)

As conquistas e avanços da Educação Infantil passaram a ser realizadas a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB Lei nº 9.394/96. O reconhecimento na maior lei do país se deu a partir do Art. 208 em que a Constituição afirma que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”. Esta redação constitucional não nos deixa dúvidas com relação a obrigatoriedade da oferta da Educação Infantil por parte do Estado a todas as crianças de 0 a 6 anos de idade.

Campos, Rosemberg e Ferreira (1995) afirmam que essa garantia do direito à Educação Infantil ocorreu como resultado das discussões realizadas durante a década de 1980 sobre a oferta pedagógica e educativa das instituições que atendem às crianças pequenas e também pela expressão de movimentos da sociedade civil que contavam com a participação das mulheres que estavam entrando para o mercado de trabalho. Como explicitou Cury (1998, p. 11):

[...] esta Constituição incorporou a si algo que estava presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía à educação infantil. Caso isto não estivesse amadurecido entre lideranças e educadores preocupados com a educação infantil, no âmbito dos Estados membros da federação, provavelmente não seria traduzido na Constituição de 88.

Dessa forma, destacamos que sem o reconhecimento da Educação Infantil na redação da maior lei do país não seria possível a luta pelos avanços que conhecemos da Educação Infantil no Brasil. Lembramos ainda que não somente o Art. 208 que nos trouxe a Educação Infantil como instituição vinculada ao Estado, mas também o Art. 205, 206, 209, 211 da Constituição Federal de 1988, nesse sentido a ideia de que as crianças são merecedoras de preocupações educativas desde a mais tenra idade vai ganhando força em toda nossa extensão territorial..

Na LDB - Lei nº 9.394/96 a Educação Infantil é reafirmada e também passa a ser de incumbência dos municípios, os quais tinham o prazo até o ano de 1999 para integrar a respectiva etapa ao sistema de ensino, uma vez que a mesma Lei concede ao município as opções de criar sistemas próprios de ensino, integrando-se ao sistema estadual ou com ele compor um sistema único de educação básica. Mesmo com a questão do regime de colaboração em que os municípios ficam responsáveis pela garantia da Educação Infantil e Ensino Fundamental, alguns municípios têm dificuldades para manter a Educação Infantil em razão da precariedade de recursos financeiros enquanto que esta etapa de ensino requer um investimento muito alto para que seja ofertada com qualidade.

O formato atual da Educação Infantil constitui sua oferta em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos de idade, uma vez que as crianças de 6 anos passaram a ser matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, conforme a Lei nº 11.274/2006. É necessário lembrar que nesta etapa não há obrigatoriedade de cumprir carga horária anual de no mínimo 800 horas distribuídas em 200 dias letivos, como também não há avaliação com objetivo de promoção para turmas posteriores e nem para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, a avaliação constitui instrumento importante para analisar e acompanhar o desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN) – Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixou as diretrizes para a Educação Infantil visando orientar as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. Esta têm como fundamento norteador alguns princípios éticos, políticos e estéticos de forma que as instituições de Educação Infantil desenvolvam propostas pedagógicas que cumpram plenamente com sua função sociopolítica e pedagógica.

No Art. 3º e 4º da DCN Resolução nº 5/2009 temos as orientações quanto ao currículo e as propostas pedagógicas que devem subsidiar a Educação Infantil no Brasil. O currículo desta etapa é “concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental científico e tecnológico de modo a promover integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”.

Já as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que “a criança, centro de planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

Observamos que, segundo a legislação brasileira referente à oferta de Educação Infantil, esta etapa é considerada como importante para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, mas também podemos constatar que esse direito está focalizado nas áreas urbanas visando o atendimento pelo processo de modernização, centralizada na urbanização. Nesse sentido, a questão passível de análise constante é como a Educação Infantil é ofertada em áreas rurais? Este direito é garantido à toda a população brasileira como garante nossas legislações e orientações político-educacionais?

Salientamos que, assim como a Educação do e no Campo, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação, estão articuladas à política enquanto mecanismo de estratégia da produção e da economia, as quais são influenciadas por contradições sociais e que produzem a necessidade histórica por uma educação que contemple os sujeitos que vivem e produzem nos territórios rurais. As diversas formas de organizações da Educação Infantil do e no Campo também são experiências que foram protagonizadas pelo MST a fim de produzir desde a primeira infância as bases para uma educação contrária às veemências do capital e a cultura urbanocentrada dominante.

A Educação Infantil do e no Campo tem como objetivos valorizar as experiências, os modos de vida, a cultura, as histórias que respeite os tempos, os modos de convivência e as produções locais do campo. Assim, deve ser uma Educação Infantil que:

[...] permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos. [...] devemos garantir uma educação infantil que contemple as crianças nos seus contextos e, ao mesmo tempo, articule o atendimento a todos os seus direitos (SILVA; PASUCH, s/d, p. 03).

O direito ao acesso a Educação Infantil pelas comunidades do campo é um compromisso com a primeira infância brasileira, porém dados do IBGE, Censo Escolar e do INEP revelam que as maiores desigualdades de acesso e permanência na Educação Infantil estão entre as crianças que vivem nos territórios rurais. Ademais, dados demonstrados por um estudo publicado pelo UNICEF, em 2012, revelaram que as crianças que estão fora da escola representam cerca de 18,7% (um total de 1.615.886) de crianças na faixa etária entre os 4 a 6 anos de idade, as quais deveriam estar matriculadas nas primeiras etapas obrigatórias da Educação Básica. Lembramos, ainda, que no interior desses dados, ainda temos as dificuldades de acesso à Educação Infantil das crianças moradoras do campo<sup>16</sup>.

Podemos considerar que algumas conquistas foram alcançadas no bojo da construção da Educação Infantil no e do Campo, mesmo havendo ausências de políticas educacionais destinadas a esta etapa possibilitada no campo, algumas começaram a ser construídas

---

<sup>16</sup> É consenso entre estudiosos da Educação Infantil ofertada no campo que, até o momento, pouco se sabe em termos de dados confiáveis sobre as realidades das crianças pequenas brasileiras que residem no campo no que se refere às suas necessidades educacionais e de suas famílias. “Qual é a real necessidade delas? As famílias querem ou necessitam de instituições de Educação Infantil – creches e pré-escolas – para atender aos seus filhos? Há uma demanda nesse sentido? Essas instituições atingiram um patamar mínimo de qualidade nos territórios rurais brasileiros? Questões como essas poderiam, se respondidas, ajudar a mapear a situação das crianças pequenas que habitam os referidos territórios. E, por conseguinte, a resposta a elas possibilitaria a visibilidade e a inclusão desses sujeitos em políticas públicas de educação, bem como em outras” (SILVA; PASUCH, 2012, p. 62).



paulatinamente representando avanços para aqueles que não possuem esse direito garantido nos territórios rurais. Barbosa (et al, 2012) citou que algumas conquistas para o público infantil do campo foi a criação, em 2007, de um grupo interministerial, representados pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI); Secretaria de Educação Básica (SEB); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

O referido grupo organizou algumas políticas de Educação Infantil, a iniciar por alguns encontros para discussão dos temas, como por exemplo, o I Encontro realizado em 2008 para o debate da temática, o reconhecimento da diversidade dos segmentos sociais e a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 05/2009). Em 2010, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS passou a coordenar o projeto de pesquisa realizado em cooperação técnica com o MEC/SECAD. Este projeto consistiu no levantamento e análise de dados sobre a Educação Infantil do e no Campo e contou com a participação de núcleos de pesquisas universitários de cinco regiões do país<sup>17</sup>.

Essas conquistas abriram espaços de diálogo entre universidades, movimentos sociais do campo e Estado para implementar políticas públicas de Educação Infantil nos territórios rurais. Contudo, no seio dos Movimentos Sociais do Campo já existiam diálogos para construção de estratégias, bem como da proposta pedagógica da Educação Infantil que foram elaboradas pelo MST.

Como primeiro exemplo deste dado, temos o documento “Caderno de Educação nº 12: educação infantil, movimento da vida, dança do aprender” (MST, 2004) e, mais tarde o segundo documento “O Caderno da infância nº 01 – educação da infância sem terra: orientação para o trabalho de base” (MST, 2011). No entanto, neste artigo, optamos em analisar apenas o primeiro caderno, publicado pelo MST no ano de 2004 e que forma as bases para a luta por uma Educação Infantil nos territórios rurais.

No primeiro caderno publicado pelo MST direcionado ao público infantil dos acampamentos e assentamentos intitulado **Caderno de Educação nº 12: educação infantil, movimento da vida, dança do aprender** (MST, 2004), foi demonstrado que a Educação Infantil ocorre a partir das práticas educativas realizadas nas cirandas infantis itinerantes e permanentes; reuniões; cursos; congressos e mobilizações.

Este documento foi organizado em quatro capítulos, os quais compreendem uma introdução sobre a História da Educação Infantil no Brasil, necessária para entender a

---

<sup>17</sup> A região Norte do Brasil foi representada pela Universidade Federal do Pará (UFPA); a região Nordeste pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); a região Centro Oeste pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop; Sudeste – Universidade de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O documento organizado se encontra no site do MEC.

construção desta dentro de uma sociedade que visava o desenvolvimento urbano e moderno industrial. O primeiro capítulo retrata a Educação Infantil no MST, discussão importante e necessária tendo em vista que, embora a partir da década de 1980 ocorreu um avanço nas políticas educacionais voltadas ao público infantil, estas foram desenvolvidas para formação do cidadão apto as influências do capitalismo. Dentro dessa perspectiva, o MST apresenta os principais desafios da Educação Infantil no Movimento:

Ampliar a discussão sobre a educação familiar, a necessidade das famílias compartilharem a educação de crianças de 0 a 6 anos com a comunidade, o coletivo, a Escola Infantil; Lutar por políticas públicas para a Educação Infantil do Campo – uma educação infantil que respeite a diversidade dos sujeitos que formam e transformam o campo brasileiro; Lutar contra a exploração do trabalho infantil, trazendo como contraponto a participação amena das crianças em tarefas ao lado da família, o aprendizado do trabalho do campo, o aprendizado da terra, de ser homem, uma mulher da terra (MST, 2004, p. 5).

Além destes desafios apresentados, no segundo capítulo que trata sobre o processo pedagógico da Educação Infantil, o MST entende que as ações pedagógicas devem possibilitar as interações entre as crianças com os adultos e também com o mundo no processo de transformação social, assim, compreendemos que o processo de aprendizagem e de desenvolvimento infantil preconizado no documento se fundamenta na teoria de Vygotsky<sup>18</sup>. No que tange a concepção de educação, o MST fundamentou-se em Makarenko<sup>19</sup>, o qual relacionada a educação ao conceito de construção da coletividade, na

---

<sup>18</sup> Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), nasceu na cidade Orsha (Belarus), pequena cidade na Bielorrússia. Sua família era de origem judaica, culta e com boas condições financeiras o que lhe proporcionou um ambiente bastante desafiador em termos intelectuais. A educação de Vygotsky e seus sete irmãos ocorreu totalmente em casa com tutores particulares até seus 15 anos de idade. Debruçava-se em aprender diversos idiomas, bem como apreciava literatura, poemas, peças teatrais e diversas áreas do conhecimento. No período entre 1914 a 1917 estudou Medicina, Direito e Literatura na Universidade de Moscou. Nesta mesma época também frequentou os cursos de História e Filosofia na Universidade Popular de Chaniavski, porém não recebeu títulos acadêmicos por eles. Esta formação propiciou seu interesse em estudar a natureza humana e a compreensão do sujeito em sua historicidade. Também aprofundou seus conhecimentos em Psicologia, Filosofia e Estética (relacionada à Arte). Desde jovem se dedicou às pesquisas e fundou o Instituto de Estudos de Deficiências onde também pode realizar inúmeras pesquisas sobre deficientes físicos e mentais, além de escrever obras sobre eles. Também se dedicou a lecionar em cursos de Psicologia e Pedagogia. Seu ritmo de produção intelectual era muito intenso, auxiliado por alguns colaboradores como Alexander Luria e Alexei Leontiev, o que possibilitou a publicação de diversas obras sobre o aprendizado e o desenvolvimento humano em um processo sócio-histórico. Vygotsky faleceu precocemente, vítima de tuberculose, em 1934. Contudo, em um curto espaço de tempo escreveu diversas obras, inclusive, algumas foram publicadas após seu falecimento. Principais obras: Psicologia da Arte (1925); Pensamento e linguagem (1934); O instrumento e o símbolo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (1931) e a coletânea Formação Social da Mente (publicada no Brasil em 1984) (OLIVEIRA, 2010).

<sup>19</sup> Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939), nasceu em Bielopólie, Ucrânia, de origem humilde, porém teve sua vida dedicada aos estudos. Após concluir os anos iniciais da escolarização, realizou um curso preparatório capacitando-o ao exercício do magistério. Sua carreira na educação iniciou em uma escola para filhos de operário de uma ferrovia onde seu pai trabalhava. Nesta escola, atuou como professor inovador e político no período da Revolução Russa (1905 a 1917). A partir da década de 1920, realizou notável ação pedagógica ao dirigir duas experiências educacionais que buscavam a correção da delinquência infantil, respectivamente,

relação da família na educação dos filhos, nas concepções pedagógicas de trabalho e conhecimento da realidade social.

No terceiro capítulo, sobre as especificidades da Educação Infantil no Movimento, são destaque desta discussão as cirandas infantis que tem como objetivo a construção social das bases, dos valores e dos princípios da vida em sociedade. Pelo fato das crianças acompanharem suas famílias nas atividades de militância e trabalho, o Movimento a partir da década de 1990 organizou espaços coletivos para atender pedagogicamente as crianças, chamados de Ciranda Infantil, a qual foi dividida entre Ciranda infantil permanente e Ciranda itinerante, esta com data para início e término. A primeira necessidade que gerou a criação das Cirandas está atrelada, de semelhante modo que ocorreu nas cidades, com a relação do trabalho das mulheres, mas em cooperativas e associações. A segunda necessidade que possibilitou as cirandas foi a participação das mulheres na militância, nos cursos e encontros de formação<sup>20</sup>.

No quarto capítulo, o MST (2004) refere-se ao direito à Educação Infantil que envolve questões sobre a atuação do Estado na Educação. Dessa forma, o MST compreende que o Estado deve ser o responsável direto pelos recursos financeiros com a educação, porém não deve ser o educador do povo. Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), como nos apresenta no Artigo 14, a responsabilidade da Educação Básica é do poder público.

No documento apresenta-se a concepção dos princípios educativos para o sujeito coletivo do MST, são eles: educação para transformar (inspirado pelas propostas de Paulo Freire); Educar a partir da prática do trabalho (inspirado em Gramsci); Educar a partir da realidade; Educar com autonomia do aluno; Formar sujeitos históricos; Formar o indivíduo como um todo; Ensinar a real história das pessoas e a sua real situação de pobreza (MST, 2004).

---

Colônia de Gorki (1920-1928), a qual ficou mundialmente conhecida por meio da obra “Poema Pedagógico” escrita por Makarenko, e Comuna Dzerzinski (1927-1935), a qual ficou conhecida como a primeira escola pública em regime de autogestão econômica e também porque foi nesta escola que foram criadas as primeiras furadeiras elétricas soviéticas. Ele institui a questão do trabalho e da educação, defendia a formação política muito clara aos estudantes e a autogestão, além de tecer críticas ao processo de exploração capitalista do trabalho. Seu principal método pedagógico era de organizar a escola como coletividade. A coletividade, para Makarenko, possui “[...] uma relação entre a teoria e a prática e a dialética do processo pedagógico, pelo qual a escola passou a ser entendida como uma coletividade total e única, na qual tem que estar organizados todos os processos educativos, ao mesmo tempo, em que cada integrante dessa coletividade precisa reconhecer sua dependência com relação a ela” (MAKARENKO, 2010, p. 131). Assim, a ciência dialética chama-se pedagogia, a qual é constituída como parte integrante de um coletivo de produção social. Suas principais obras são: O livro dos pais (1927); Poema Pedagógico (1931-1935); A marcha dos anos 30 (1932); A experiência metodológica na colônia infantil de trabalho (1935), além destas obras escreveu peças teatrais, romances e roteiros para filmes.

<sup>20</sup> A primeira experiência foi realizada no Estado do Ceará, em 1996, depois outros estados organizaram suas atividades com crianças em acampamentos e assentamentos.

A análise na Educação Infantil do e no Campo não se esgota nas linhas deste texto e muito menos na observação dos documentos e diálogos entre Movimentos Sociais do Campo e Estado para que o direito a Educação Infantil nos territórios rurais venha a ser garantido. A Educação Infantil do e no Campo é, como nos afirmou Arroyo (2012) uma perspectiva, pois ainda revela os compromissos e limites do Estado e de suas políticas na implementação da Educação Infantil do e no Campo, visando não só o direito ao acesso as vagas com qualidade, mas também o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade no que se refere aos seus aspectos físico, intelectual, linguístico, afetivo e social.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Historicamente, observamos que a questão agrária existe há séculos e se descortina a cada dia por meio dos Movimentos Sociais do Campo que evidenciam as contradições entre latifundiários e trabalhadores rurais. A formação do MST e sua relação com a questão agrária foi constituída a partir da contradição estrutural entre concentração de riqueza e expansão da pobreza e miséria produzidas no campo.

Dentre as lutas por direitos a terra, atrela-se a luta pela garantia do direito a educação dos sujeitos do campo nas áreas rurais. Também articula-se a essa luta a busca por Políticas Públicas educacionais, permanentes, para a Educação do e no Campo no Brasil, contemplando essa parcela da sociedade, excluída desde o período da colonização brasileira. Contudo, essa luta por políticas educacionais voltadas às populações do campo tomam maiores proporções e destaques a partir do final da década de 1980 e início de 1990 por meio da viabilização nacional desenvolvida em Conferências, Encontros Nacionais e a implementação de um arcabouço legal destinado às populações camponesas.

O objetivo deste texto foi compreender a Educação Infantil, como política pública educacional a ser conquistada, dentro da perspectiva educacional dos Movimentos Sociais do Campo, como por exemplo, o MST. Nesse sentido, observamos que resultados de pesquisas no âmbito do IBGE, INEP e MEC, bem como, dados estatísticos levantados por grupos de pesquisa de cinco universidades do país mostram que existem inviabilidades de acesso ao sistema educacional de ensino, principalmente, entre as crianças que vivem nas áreas rurais. Outro fator a ser considerado são as orientações políticas destinadas às crianças que vivem nas cidades em detrimento daquelas que vivem no campo, acirrando ainda mais a contradição entre o campo e a cidade, bem como a formação de estereótipos romantizados ou inferiorizados da população rural.

Com base nas referências teóricas a Educação Infantil do e no Campo, assim como a Educação do e no Campo é uma categoria e/ou uma realidade em construção, tanto no âmbito dos movimentos sociais do campo como na legislação vigente. Lembramos, ainda, que a construção histórica da Educação do e no Campo está intrinsecamente ligada a expansão do capitalismo e encontra neste modo de produção desafios para propor, articular e viabilizar as políticas e práticas educacionais propostas pelo MST às crianças que vivem nas áreas rurais.

A educação e, especificamente a Educação Infantil do e no Campo, sofre influências das estratégias da política, da economia e da cultura voltadas aos interesses do capital e por isso encontra-se em um processo desafiador de propor uma formação alternativa ao que prevê a atual concepção de formação do sujeito voltado às exigências do mercado global. Dentro dessa concepção alternativa de educação, o MST objetiva formar sujeitos que, desde pequenos, compreendam a resistência histórica e que precisa ser reivindicada, principalmente, no que refere-se a luta por terra, igualdade, direitos, cidadania e condições dignas para produção da humanidade, as quais constituem-se categorias que se articulam ao direito da Educação Infantil construída pelas pessoas que vivem do e no Campo.

A desigualdade gerada pelas contradições sociais, tanto no campo como na cidade, promove a ausência de políticas públicas que visam a garantia do direito a educação infantil no campo, assim ocorrem fechamento de escolas, falta de estrutura física e pedagógica, aumento do deslocamento de escolas do campo para as cidades, situações estas que contribuem para a vida no campo insustentável. A partir disso, Arroyo (2012) nos leva a observar quem são essas populações que tomaram consciência política para propor atitudes revolucionárias em nossa história? A partir da ausência de condições para todos os sujeitos do campo, assim como a invisibilidade das orientações políticas como parte das estratégias do agronegócio, representada pelo capitalismo no campo, as ações de resistências no campo desenvolvem a consciência política destas populações para garantir no lugar onde vivem o direito subjetivo à educação que se torna urgente e necessário atrelado à luta pela Reforma Agrária com vistas a conquistar garantias de subsistência, direitos sociais, éticos e culturais.

**THE MST AND THE FIGHT FOR THE RIGHT OF CHILD EDUCATION  
IN AND ON THE FIELD:  
considerations about the inequality between field and city from the decade of 1990**

**ABSTRACT**

This article presents considerations about child education in and on the field and unequal access to the right at this stage of education in rural areas, from the decade of 1990. We focus, our analyzes on the role of the MST as collective subject booster of production and transformation for peasant reality in Brazil. From the historical and dialectical analyzes, we understand child education aimed at children living in rural areas, still is under construction and remains tough in the fight for the implementation and strengthening of public policies that guarantee the child Education in and on the field.

**Keywords:** Education in and on the Field. Child Education in and on the Field. MST. Public Policies.

## REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade:** o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ARENHART, D. **A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento:** Conquista na fronteira: significações e produções infantis, 2003.

ARROYO, M. Que educação básica para os povos do campo? In: **Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária.** Textos de Estudo Boletim da Educação n. 11 MST/ITERRA, RS, 2005.

\_\_\_\_\_. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BARBOSA, M. C.; GEHLEN, I.; FERNANDES, S. B. A oferta e a demanda de Educação Infantil no campo: um estudo a partir de dados primários. In: BARBOSA, M. C. [et al] (Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo.** Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 71-106.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** 1988. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos Temáticos: educação do campo**. Curitiba: SEED/PR, 2005.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1997.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I.M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CORRÊA, B. C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 13-30.

CORAGGIO, J. L. **Desenvolvimento humano e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.  
DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GHELLERE, F. C. **Educação Infantil do Campo e as Políticas Internacionais: novas lutas, tendências e contradições**. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 33-41, nov. 2001.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação Básica do Campo** (memória). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, A. C.; SILVA, I. M. S. Movimento social e a educação: dimensões primordiais no processo de formação humana. . In: AZEVEDO, M. L. N.; LARA, A. M. B. (Org.). **Políticas para a educação: análises e apontamentos**. Maringá: EDUEM, 2011.

MAKARENKO, A. S. Tradução por G. N. Filonov; In: BAUER, C. Buffa, E. (Org.). **Anton Makarenko**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

MANIFESTO DO Fórum Nacional de Educação do campo. **Fórum Nacional de Educação do campo** – FONEC. Brasília, 2012.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Tradução de José Carlos Bruni, José Arthur Gianotti e Edgard Malagodi. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MESZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOLINA, M. C.; NÉRY, I; KOLLYNG, E. J. **Caderno n. 1** “Por uma educação básica do campo (memória)”. Brasília: Setor de Educação, 1999.

MST. **Caderno de Educação n. 12**. Educação Infantil: movimento da vida, dança do aprender. Setor de Educação: 2004.

MUNARIM, Antônio. **Trajetória nacional de educação do campo no Brasil**. Edição n. 01, volume, 33, 2008. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a4.htm>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

OLIVEIRA, C. M. **As relações contraditórias entre MST e Estado na criação e implementação de políticas para a Educação do e no Campo no Estado do Paraná, a partir de 1990**. 328 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

OLIVEIRA, C. M.; CECÍLIO, M. A. História das políticas educacionais para a Educação do Campo no Estado do Paraná. In: Jornada do HISTEBR, 10. **Anais Eletrônicos...** Vitória da Conquista/BA:Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2011. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada10/trabalhos.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/trabalhos.html)>. Acesso em: 17 ago. 2015.

OLIVEIRA, L. M. T.; CAMPOS, M. Educação Básica do CAMPO. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, P. 237-245.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. **Orientações curriculares para a Educação Infantil do Campo**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=16264&Itemid=.=.](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16264&Itemid=.=.)>. Acesso em: 30 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SHIROMA, E. O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, M. L. N.; LARA, A. M. B. (Org.). **Políticas para a educação: análises e apontamentos**. Maringá: EDUEM, 2011.

TOUSSANT, E. **A bolsa ou a vida**. A dívida externa do terceiro mundo: as finanças contra o povo. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância: Crianças em um Mundo Urbano**. Brasília: UNICEF, 2012.

Recebido em: 31 de agosto de 2015.

Aprovado em: 21 de outubro de 2015.