



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFES
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CARINE MARCON

**CULTURAS INFANTIS E A EDUCAÇÃO POPULAR:
O BRINCAR NAS CIRANDAS INFANTIS SOB UMA DIMENSÃO SOCIOLÓGICA**

Erechim/RS, 2020.

CARINE MARCON

**CULTURAS INFANTIS E A EDUCAÇÃO POPULAR:
O BRINCAR NAS CIRANDAS INFANTIS SOB UMA DIMENSÃO SOCIOLÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira.

Erechim/RS, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D

CEP: 89802-210

Caixa Postal 181

Bairro Jardim Itália Chapecó – SC

Brasil

PROGRAD/DBIB – Divisão de Bibliotecas

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

, Carine Marcon
CULTURAS INFANTIS E A EDUCAÇÃO POPULAR: O BRINCAR
NAS CIRANDAS INFANTIS SOB UMA DIMENSÃO SOCIOLÓGICA /
Carine Marcon . -- 2020.
152 f.

Orientador: Doutor Thiago Ingrassia Pereira

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim, RS, 2020.

1. Sociologia das Infâncias. 2. Educação Popular. I.
Pereira, Thiago Ingrassia, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CARINE MARCON

**CULTURAS INFANTIS E A EDUCAÇÃO POPULAR:
O BRINCAR NAS CIRANDAS INFANTIS SOB UMA DIMENSÃO SOCIOLÓGICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

Aprovado em: 24/08/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira (orientador/UFFS)

Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos (membro interno/UFFS)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Carmen Silveira Barbosa (membro externo/UFRGS)

Prof. Dr. Leandro Carlos Ody (membro suplente/UFFS)

Erechim/RS, Agosto, 2020.

AGRADECIMENTOS

Biografia do orvalho

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que

compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,

que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.

Perdoai.

Mas eu preciso ser Outros.

*Eu penso renovar o homem usando **borboletas**.*

Manoel de Barros.

Eu preciso ser Outros(as), quero estar com Outros(as), aprender e ensinar com Outros(as), brincar com Outros(as). Nas sutilezas de cada momento, quero compreender as lições de como o acaso também determina nossas vidas. E, assim, saber que nossas vidas se interligam a outras vidas “[...] pela confluência aleatória de fatores menores, pessoas que encontramos por acaso, oportunidades de emprego que cruzaram nosso caminho aleatoriamente”¹. Há, entre nós, uma rede que tecemos e assim nos construímos enquanto seres humanos, nossas relações não são superficiais; mas, é preciso olhar além dos fatores que são, por via de regra, óbvios.

Neste momento, me desafio a agradecer algumas pessoas que fizeram parte desta trajetória, ainda em percurso, chamada Mestrado. Inevitavelmente, corro o risco de não citar todos e todas, mas reitero a importância de cada um dentro deste processo tão significativo.

Desta forma, quero começar por duas pessoas extraordinárias, meus pais; Cecília e Nadir. Sujeitos humildes, trabalhadores e que me ensinaram sobre as primeiras instâncias da vida; deles, herdo os valores e os princípios que regem minha conduta nesse mundo. Deles é todo o meu amor. Sem eles, com certeza, a vida seria muito mais dura, sem afeto e acalanto. Obrigada, meus amados.

Agradeço ao meu orientador e amigo, Thiago; um profissional rigoroso, ético, presente e afetuoso. São oito anos trabalhando e pesquisando ao teu lado, desde os primeiros passos da

¹ Mlodinow, 2009, p. 218.

vida acadêmica, na iniciação científica, e agora na pós-graduação. Aprendi muito a partir dos seus ensinamentos, mas principalmente através do seu exemplo. Muito obrigada, professor!

Às crianças da Escola Municipal de Educação Infantil Cônego Stanislau Olejnik, que me ensinaram a *ouvir a cor dos passarinhos*². Meus/Minhas pequenos(as), vocês foram fundamentais nesta trajetória, me construíram enquanto educadora e pesquisadora. Gratidão!

À amiga e colega de orientação, Allana; que divido muitas publicações, histórias e afetos. O processo de escrita, pesquisa e de produções científicas, a partir de nossa amizade, se tornou mais leve, alegre e possível. Obrigada!

À amiga Rachel, minha grande inspiração na Educação Infantil, e hoje, colega de trabalho que divido escritos, experiências e vivências. Obrigada por fazer parte de tantas mudanças positivas e significativas na minha trajetória acadêmica e pessoal!

Aos Movimentos Sociais Populares, que lutam por uma transformação social que articula várias lutas, dentre elas, a Educação Pública e Popular de qualidade para todos e todas.

Ao Miguel Stédile e as educadoras da Ciranda Infantil Pequeno Colibri do Instituto Josué de Castro, pelo acolhimento desta pesquisa junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Aos amigos e amigas que a vida me apresentou, que dividiram comigo os momentos alegres e desafiadores da pesquisa, da escrita e do complexo processo que a pós-graduação implica em nossas vidas. Tão complexo e tênue que engloba momentos de dor e alegria.

À Andréia, professora de letras, que realizou a leitura e correção atenta deste estudo, desenvolvendo um trabalho essencial para esta pesquisa. Obrigada!

Aos professores, técnicos administrativos e demais colaboradores da Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Erechim, por contribuir com a formação acadêmica de cada discente.

Ao meu pequeno amigo de quatro patas, fiel escudeiro, Billy. Presente em todas as horas dedicadas ao estudo e a escrita, disputando um espaço entre os livros. Sempre vigilante, atento e carinhoso.

Às oportunidades que tive nesta vida!

² Menção ao Poeta Manoel de Barros.

Brincar vem do latim e significa *vinculum* (vínculo com a vida).

Ilan Brenman

O corpo das crianças devolve ao mundo em brincadeiras, aquilo que elas sabem por dentro.

Lydia Hortélio

RESUMO

A presente pesquisa, através do tema Educação Popular e infâncias, mediante o olhar da Sociologia da Infância, em como proposta investigativa a análise de documentos que instrumentalizam e subsidiam as práticas docentes das Cirandas Infantis, do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O objetivo geral, por meio de pesquisa diagnóstica, análise documental e entrevista, compreende identificar os processos de formação e socialização das Crianças Sem Terrinha, mediante o brincar, enquanto prática pedagógica. Isto porque consideramos o ato de brincar um processo político, lúdico e interacionista, no qual olhamos para as crianças enquanto protagonistas e produtoras de suas culturas e infâncias. Cabe destacar a pouca oferta de pesquisas voltadas às infâncias e a produção das culturas infantis no campo da Educação Popular, o que denota certa originalidade à investigação. Os sujeitos entrevistados são duas educadoras ligadas à Ciranda Infantil Pequeno Colibri do Instituto Josué de Castro. Os conceitos-chave deste estudo são: infâncias; socialização, movimentos sociais, brincar e conscientização. Deste modo, a pesquisa está estruturada em cinco capítulos, que abordam as seguintes discussões, respectivamente: Educação Popular, Movimentos Sociais Populares, Cirandas Infantis, conceitos referentes às crianças, infâncias e o brincar, Sociologia da Infância, análise dos documentos que instrumentalizam as Cirandas Infantis, entrevistas com educadoras e diagnóstico final. Por último, disponibilizamos o roteiro da entrevista estruturada e o termo de consentimento livre e esclarecido. Os resultados desta pesquisa apontam que o brincar é uma prática harmônica que engloba aspectos lúdicos, políticos e pedagógicos no que tange as análises (documental e das entrevistas) realizadas neste estudo; nesse sentido, as culturas infantis provenientes do brincar são basilares para o entendimento das estruturas sociais, econômicas e culturais dos quais as crianças fazem parte.

Palavras-chave: Crianças. Infâncias. Brincar. Sociologia da Infância. Educação Popular.

ABSTRATC

The present research, through the theme of Popular Education and Childhood, through the view of the Sociology of Childhood, It is a investigative proposal the analysis of documents that instrumentalize and subsidize the teaching practices of the Children's Cirandas Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). The general aim, through diagnostic research, documentary analysis and interview, It is to identify the formation and socialization processes of the 'Crianças Sem Terrinha' through play as a pedagogical practice. This is because we consider the act of playing a political procedure, playful and interactive process in which we look at children as protagonists and producers of their cultures and childhoods. It is worth mentioning the limited supply of research aimed at children and the production of children's cultures in the field of Popular Education, which denotes a certain originality to the research. The subjects interviewed are two educators linked to the 'Ciranda Infantil Pequeno Colibri' from Josué de Castro Institute. The key concepts of this study are: childhood; socialization, social movements, playing and awareness. Thus, the research is structured in five chapters, which address the following discussions, respectively: Popular Education, Popular Social Movements, Children's Cirandas, concepts referring to children, childhoods and playing, Childhood Sociology, analysis of the documents that instrumentalize the Children's Cirandas, interviews with educators and final diagnosis. Finally, we provide the script for the structured interview and the informed consent form. The results of this research indicate that playing is a harmonic practice that encompasses playful, political and pedagogical aspects in terms of the analyses (documental and interviews) carried out in this study; in this sense, children's cultures from play are fundamental for the understanding of the social, economic and cultural structures to which children belong.

Keywords: Children. Children. Playing. Sociology of Childhood. Popular Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Corpus da pesquisa.....	74
Quadro 2 - Agrupamentos.....	76
Quadro 3 - Dimensão lúdica (questão n° 1).....	129
Quadro 4 - Dimensão lúdica (questão n° 2).....	129
Quadro 5 - Dimensão política (questão n° 1).....	129
Quadro 6 - Dimensão política (questão n° 2).....	130
Quadro 7 - Dimensão política (questão n° 3).....	130
Quadro 8 - Dimensão pedagógica (questão n° 1).....	131
Quadro 9 - Dimensão pedagógica (questão n° 2).....	131

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS.....	12
2 EDUCAÇÃO POPULAR: UMA EPISTEMOLOGIA DAS CLASSES POPULARES	19
2.1 Das educações: de onde parte a Educação Popular?	19
2.2 Conduções teórico, prático e conceituais: uma educação no e com o mundo	22
2.3 <i>Quem sabe faz a hora, não espera acontecer</i> : Educação Popular, Paulo Freire e os Movimentos Sociais Populares	27
2.3.1 Uma pedagogia do movimento: a educação enquanto luta, essência e existência dos Movimentos Sociais Populares.....	32
2.4 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: a Educação Popular para a transformação social.....	34
2.4.1 As Cirandas Infantis do MST: os lugares da infância na Educação Popular	37
3 DIFERENTES CRIANÇAS, DIFERENTES INFÂNCIAS: UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA A RESPEITO DAS INFÂNCIAS	43
3.1 Das pesquisas com crianças: situando o debate a respeito das infâncias e das crianças oriundas das classes populares	43
3.2 Espaços da infância: reflexões a respeito das concepções de infâncias e crianças nas estruturas sociais	47
3.3 Olhares sociológicos: as crianças, as infâncias e suas culturas.....	51
3.4 O brincar enquanto categoria sociológica: o faz de conta, os atores sociais e as culturas infantis	57
3.5 Educação Popular nas infâncias: brincar e conscientizar?.....	63
4 ONDE ESTÁ O BRINCAR: UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO ACERCA DAS CIRANDAS INFANTIS DO MST.....	68
4.1 Signos e significados: a Ciranda enquanto espaço educativo e de cultura popular infantil	68
4.2 Percursos metodológicos e analíticos: procedimentos e estruturas da análise de conteúdo	71
4.2.1 Etapa de pré-análise	73
4.2.2 Etapa de exploração do material	75

4.2.3 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos materiais analisados.....	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICES	150
Apêndice A	150
Apêndice B.....	152

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Como a explosão duma supernova ou a eclosão de uma semente, toda a gente nasce criança (HANSEN e FENATI, 2017, p. 6).

Os cursos de Mestrado, na modalidade Profissional, se configuram por uma característica importante na construção do conhecimento: a ciência aplicada. Em outras palavras, pesquisadores e pesquisadoras, desenvolvem suas pesquisas em consonância com sua inserção profissional. Na área da Educação, essa pós-graduação *stricto sensu*, é uma potente aliada na formação continuada do(a) professor(a) Pesquisador(a). E, é nesta perspectiva que esta pesquisa se desenvolveu.

Desenvolver uma pesquisa a respeito das Infâncias, tomando como escopo teórico a Sociologia das Infâncias, veio ao encontro da inserção profissional ao qual fui desafiada a experienciar no ano de 2018: o desenvolvimento de projetos para a Educação Infantil. Recebi o diploma de Licenciada em Ciências Sociais em Março daquele ano, em Julho recebi a nomeação para trabalhar junto a Escola Municipal de Educação Infantil Cônego Stanislau Olejnik no município de Getúlio Vargas – RS. Ainda em Julho, recebi a aprovação para ingressar no Programa de Pós Graduação Profissional em Educação - PPGPE - UFFS.

Sem qualquer espécie de saudosismo ao referido ano, olho para o processo vivenciado; que possibilitou um exercício de renovação, aprendizados e de amadurecimento profissional e pessoal. Ainda que seja espetacular crescer, se renovar, aprender e experimentar novas vivências, não estamos imunes as dores e desamores que compõem nossas experiências nesta existência. Assim, sempre que me remeto às lembranças que cerceiam aquele ano, faço jus as palavras do escritor das miudezas, Manoel de Barros, no poema “O apanhador de desperdícios³” quando diz: “[...] uso as palavras para compor meus silêncios, não gosto das palavras fatigadas a informar”.

Precisei de alguns dias para compreender que estava prestes a trabalhar com turmas de crianças de 0 a 6 anos, até então, esta seria a primeira experiência profissional com crianças. Há um princípio básico dos desafios, na categoria dos processos inesperados, que defino como a oportunidade de se reinventar, e com ela, o processo de ressignificação e de mobilização (CHARLOT, 2012). Desta forma, trabalhando junto a uma escola de Educação Infantil, surge a possibilidade de pesquisar as Infâncias a partir do escopo teórico da Sociologia das Infâncias e da Educação Popular.

³ Para ler na íntegra acesse: <<https://www.ufrgs.br/enunciarcotidianos/2017/07/18/o-apanhador-de-desperdicios-manoel-de-barros/>>. Acesso em: 21 maio. de 2020.

Ao falar sobre as crianças e suas infâncias, permitimos uma sinergia poética entre o mundo real e o imaginário. Para tornar-se adulto, antes é preciso viver a infância, um processo natural, mas permeado pelas subjetividades do ser criança nos mais diversos espaços sociais, é o começo da vida. Pensar as diferentes infâncias é adentrar a um mundo que já foi de todos e todas, nesse sentido, a Sociologia da Infância tem apresentado estudos que tratam dos processos de socialização das crianças, enquanto produtoras de suas culturas, suas vivências e seu protagonismo histórico social.

Para a construção desta pesquisa precisamos delimitar quatro pontos de investigação para conduzir e estruturar metodologicamente o estudo; sendo assim, o primeiro ponto diz respeito as categorias de análise acerca das crianças e das infâncias. Desta forma, buscamos nos subsidiar através do entendimento das crianças e das infâncias, enquanto conceitos que são socialmente construídos. Nesse sentido, a socialização das crianças em suas infâncias se dá situada historicamente, mediante contextos sociais, familiares, culturais e econômicos.

Esta perspectiva de análise configura o que Abramowicz (2011, 2018) chama de caráter contemporâneo da infância, na qual ser criança é um tempo presente. Além disso, se situa entre ser plural e singular, um lugar de possibilidades na história; uma categoria em disputa. A infância enquanto um momento, um tempo, uma possibilidade de experimentar, criar, que Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) designam de tempo de devires, vir-a-ser, movido pelos processos criativos das crianças.

O segundo ponto diz respeito as teorias do conhecimento, necessárias para a fundamentação teórica e metodológica da pesquisa. Neste sentido, elencamos a Sociologia da Infância e a Educação Popular como bases teóricas para este estudo. A Sociologia da Infância, por compreender que as infâncias se apresentam como uma categoria social, na qual, segundo Nascimento (2011a) e Qvortrup (1991), possui forma estrutural e uma variabilidade histórica; sendo assim, um fenômeno social. E, a Educação Popular, por estar intimamente ligada ao terceiro ponto, que apresentaremos a seguir.

No terceiro ponto precisamos delimitar quais seriam as crianças e as infâncias estudadas por esta pesquisa. Neste sentido, por já desenvolvermos pesquisas vinculadas à Educação Popular e aos Movimentos Sociais Populares, decididos pela investigação a respeito das Crianças Sem Terrinha, ou seja, as crianças pertencentes ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. A Educação Popular está no cerne dos Movimentos Sociais Populares, sendo fortemente vinculada aos espaços de educação não-formal, ao encontro das Cirandas Infantis, que são espaços de educação não formal no MST, voltado às crianças. Neste espaço, o MST (2004), assegura às Crianças Sem Terrinha as várias

dimensões do ser criança, pensando seu espaço em meio a organização do movimento, trabalhando a autonomia e as vivências coletivas das crianças.

O quarto ponto diz respeito a quais relações seriam investigadas no universo das infâncias das Crianças Sem Terrinha. Nesse sentido, nos propomos a investigar o brincar, na medida em que é percebido, de acordo com Valença (2010), como uma rede de práticas sociais, na qual as crianças exercitam sua autonomia. Sendo assim, uma possibilidade de interações e confrontos que, segundo Oliveira (2011), exprimem o conhecimento partilhado de símbolos coletivos e soluções comuns. Conforme Moyles (2002), as crianças, ao brincarem, são criadoras de ideias e imagens que lhes possibilitam entender a si mesmas e a realidade que vivenciam.

Definidas estas questões, precisamos determinar qual abordagem metodológica utilizar. Assim sendo, em um primeiro momento, optamos por realizar uma pesquisa participante de intervenção junto a Ciranda Infantil Pequeno Colibri, do Instituto de Educação Josué de Castro, no município de Veranópolis – RS. Entretanto, devido à crise sanitária, do surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19)⁴, que constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, foi preciso reformular a metodologia desta pesquisa.

No mês de Março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o novo coronavírus é caracterizado como pandemia. Este processo fez com que as escolas e universidades precisassem adiar as atividades presenciais, para evitar a disseminação e o contágio pelo vírus. Mediante este cenário, sem a possibilidade de realizar o campo da pesquisa junto ao Instituto de Educação Josué de Castro, delimitamos novos enredos metodológicos para a pesquisa. A partir deste momento, decidimos pela realização de uma análise documental, aliada à realização de entrevistas estruturadas, dando origem a um diagnóstico.

Deste modo, a análise documental será realizada a partir de documentos referentes a constituição e realização das Cirandas Infantis do MST. No que se refere as entrevistas, serão realizadas duas entrevistas via e-mail, com educadoras da Ciranda Infantil Pequeno Colibri do Instituto Josué de Castro.

⁴ No dia 30 de Janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto do novo coronavírus se constituiu enquanto uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. No dia 11 de março de 2020 a OMS declarou que o surto é caracterizado como pandemia. **Isto acarretou na suspensão de atividades nas escolas e universidades pelo mundo.** Matéria completa em: BRASIL, **Organização Pan-Americana da Saúde.** OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812>. Acesso em: 22 maio. 2020.

Mediante essa estruturação e a composição metodológica acima referida, partindo do tema Educação Popular e Infâncias, no universo de pesquisa das ações do MST para a Educação Infantil, sob o olhar da Sociologia da Infância, esse estudo pretende desdobrar o seguinte problema de pesquisa: **“Como o brincar, enquanto prática social, política e pedagógica é abordado em documentos que instrumentalizam as Cirandas Infantis do MST, considerando a socialização e a construção dos protagonismos históricos e culturais das Crianças Sem Terrinha?”**.

A justificativa para realização desta pesquisa se dá através de alguns pontos que serão delimitados a seguir. O primeiro diz respeito ao interesse pela temática da Educação Popular e dos Movimentos Sociais Populares, associado às experiências construídas enquanto bolsista de iniciação científica, na graduação. O segundo, refere-se a relação entre a formação em Ciências Sociais – Licenciatura, por meio da Sociologia em diálogo com as atuais experiências profissionais na área da Educação Infantil. O terceiro, relaciona-se com o caráter público e popular da Universidade Federal da Fronteira Sul e a linha de pesquisa 2 – Pesquisa em Educação Não-Formal: Práticas Político-Sociais.

Construir uma pesquisa que busca compreender como o brincar é abordado nos documentos que instrumentalizam as Cirandas Infantis, vem ao encontro da possibilidade de tornar visível as infâncias das classes populares. Assim como ampliar as discussões acerca da importância do brincar na Educação Infantil, afinal, o brincar reflete questões éticas, estéticas e políticas através das narrativas protagonizadas pelas crianças e suas culturas. Deste modo, olhamos para as crianças enquanto sujeitos de direitos, ativas, inscritas em uma micropolítica; uma dimensão de tempo que, segundo Abramowicz (2011), desafia os pesquisadores por estar situada na ruptura, no ocasional, na inventividade.

E, nesse sentido, a Sociologia da Infância cumpre um papel importante enquanto aporte teórico, por olhar para as diversas infâncias e culturas infantis, em suas linguagens e manifestações, por meio da construção social das infâncias. Isso incide, de acordo com Abramowicz e Oliveira (2010), olhar para a criança não como um sujeito passivo, mas como um sujeito pleno, protagonista de sua infância. Assim sendo, para a efetivação desta pesquisa, construímos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Estudar os documentos que instrumentalizam as práticas pedagógicas das Cirandas Infantis do MST; para, deste modo, identificar os processos de formação e socialização das Crianças Sem Terrinha, mediante o brincar, enquanto prática pedagógica.

Objetivos específicos:

- I. Realizar um estudo sobre a Educação Popular e os Movimentos Sociais Populares, com ênfase no MST e suas ações para a infância.
- II. Construir um estudo a respeito da Sociologia da Infância, nas inter-relações dos processos de socialização das crianças enquanto atores sociais mediados pelo brincar.
- III. Analisar documentos e publicações, bem como realizar entrevistas, sobre as cirandas infantis do MST.
- IV. Produzir um diagnóstico acerca do brincar nas Cirandas Infantis do MST enquanto ato lúdico, político e pedagógico.

Mediante os objetivos construídos, estruturamos 5 capítulos responsáveis por comportar as questões teóricas e metodológicas desta pesquisa. Assim sendo:

Capítulo I: Primeiras palavras: Neste espaço dispomos de uma apresentação geral acerca da pesquisa. Em um primeiro momento, estão compiladas algumas considerações acerca dos primeiros passos desta pesquisa, que dizem respeito à relação profissional e acadêmica. Em um segundo momento estão relacionados os passos construídos para as delimitações teóricas e metodológicas. Após isto, apresentamos o problema e objetivos da pesquisa; ao final, uma visão geral de cada capítulo.

Capítulo II: Educação Popular: uma epistemologia das classes populares. Neste capítulo apresentamos algumas considerações a respeito da Educação Popular, Movimentos Sociais Populares, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e suas ações voltadas para a Infância de suas crianças. Para isto, em um primeiro momento, debatemos a questão das diversas Educações (educação formal, educação não-formal, educação informal), porque essas são permeadas por intencionalidades e especificidades culturais e sociais, e ajudam a fundamentar a construção do conceito de Educação Popular.

Na segunda parte do capítulo, apresentamos o conceito de Educação Popular e como este está intimamente ligado à luta das classes populares, na qual firma-se diante da dimensão política da educação, que busca a conscientização das mesmas. E, portanto, parte e se subsidia pela prática de uma educação libertadora, pois sua essência diz respeito à participação política das classes populares enquanto protagonistas ativos e conscientes.

Em um terceiro momento, situamos a Educação Popular e o contexto da América Latina e do Brasil a partir de Paulo Freire, isto porque, conforme Paludo (2017), Freire foi o teórico que conseguiu construir uma leitura acerca destas realidades, formulando uma pedagogia centrada nas práticas educativas das, e com as classes populares. Mediante isso, traçamos as primeiras relações históricas, sociais e pedagógicas acerca de Paulo Freire e os Movimentos Sociais Populares.

Ao findar deste capítulo, seguindo o estudo acerca dos Movimentos Sociais Populares, apresentamos algumas considerações acerca do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); sua origem, bandeiras de luta e, principalmente, a respeito de suas ações para a educação e a infância. Deste modo, chegamos ao centro de nossa análise, as Cirandas Infantis do MST que configuram-se como a principal ação deste Movimento Social Popular para as suas Crianças.

Capítulo III: Diferentes crianças, diferentes infâncias: uma abordagem sociológica a respeito das infâncias. Este capítulo é composto por cinco subitens. Em um primeiro momento buscamos situar o leitor acerca da importância do debate sobre as infâncias das crianças oriundas das classes populares. A seguir, pretendemos fornecer ao leitor uma visão geral a respeito das crianças e das suas infâncias, a partir de aspectos estruturais e institucionais da sociedade. Em um terceiro momento, a ênfase é com relação a Sociologia da Infância, e como esta área de estudos pode contribuir com pesquisas acerca das infâncias e das crianças. Após, realizamos um estudo acerca do brincar enquanto categoria conceitual na Sociologia. Por último, traçamos alguns questionamentos acerca do conceito de conscientização em diálogo com a produção das culturas infantis.

Capítulo IV: Onde está o brincar: uma análise de conteúdo acerca das cirandas infantis do MST. Este capítulo se destina a análise de como o brincar, enquanto prática social, política e pedagógica é abordado em documentos que instrumentalizam as Cirandas Infantis do MST, considerando a socialização e a construção dos protagonismos históricos e culturais das crianças, advindas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em seu coletivo infantil; por onde se identificam enquanto Crianças Sem Terrinha. Para isto, foi feito uma triagem de teses e dissertações, além destes, compõem a pesquisa, também, alguns

materiais específicos do MST: documentos e matérias. O estudo deu-se mediante análise documental; acrescido de entrevista estruturada com duas educadoras da Ciranda Infantil Pequeno Colibri.

Capítulo V: Considerações finais. Neste capítulo buscamos sistematizar os achados da pesquisa, mobilizados pela sua problemática e respectivos objetivos, na perspectiva de um diagnóstico; além disto, deixamos novas possibilidades de pesquisa mediante a temática que subsidia este estudo. Após as considerações finais, estão contidos os apêndices da pesquisa.

2 EDUCAÇÃO POPULAR: UMA EPISTEMOLOGIA DAS CLASSES POPULARES

2.1 Das educações: de onde parte a Educação Popular?

Para construir bases epistemológicas acerca da Educação Popular, é necessário refletir sobre a educação enquanto fenômeno humano, plural, aprendente, subjetivo e inconcluso. A própria etimologia da palavra educação, apresenta-se por duas vias, ambas com origens em termos latinos, o *educare* e o *educere*. Segundo Sampaio; Santos e Mesquida (2002), o primeiro corresponde as ideias de cultivo, de alimentar, de fertilizar, já o segundo, diz respeito à condução (controle – força) para fora. Nesse sentido, segundo esses autores, homens e mulheres, mediatizados no e com o mundo, constroem diversas educações, que podem nutrir saberes, promovendo o desenvolvimento do conhecimento, assim como podem restringi-los ou até mesmo ceifa-los.

Há na educação um processo humano, que não limita-se a um único modelo; nesse sentido, compreendemos a educação enquanto educações. Um conceito que revela a relação social, cultural e antropológica da educação, que segundo Brandão (2007, p. 4), exprimem “[...] uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”. Todos estão sujeitos aos mais variados processos de educação, em rede, entre as variadas culturas, ou em processos internos, específicos.

Conforme Brandão (2007), a educação pode existir livre, ou propensa à regras impostas por determinados sistemas, mas, independentemente de sua estrutura, sua finalidade consiste em tornar comum entre seus sujeitos as crenças, ideias e códigos sociais que regem a estrutura das quais fazem parte. Outro fator importante é que na mesma sociedade podem existir variadas educações, fruto das trocas e relações humanas, de homens e mulheres no e com o mundo. Nesse sentido, “[...] trocas que existem dentro de um mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes ocultar, às vezes incultar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem” (ibid., 2007, p. 4).

A educação apresenta-se enquanto inúmeras possibilidades, seu dinamismo social projeta-se nas mais variadas culturas e classes. Conforme Brandão (2007), sua presença é livre, e contribui para que as pessoas criem e recriem maneiras comuns a sua vivencia, sendo

que sua prática social inicia muito antes da condição de estudante e educador, suas raízes vão desde a família até a comunidade, enquanto crença, ideia, valores, costumes, trabalho, etc.

Em síntese, essas educações podem ser conceituadas em educação formal, não formal e informal, as quais possuem características específicas. Deste modo, por educação formal, segundo Gohn (2006) e Bruno (2014), compreende-se os processos de educação que acontecem nos espaços escolares, com conteúdos previamente estipulados, bem como regulamentos, sequência didática e etária que normatiza e certifica seus processos. De acordo com LaBelle (1982) e Bruno (2014), há um entrecruzamento entre educação formal, não formal e informal, isto porque a educação formal, por exemplo, pode utilizar em suas abordagens práticas conduções não formais e informais.

Com relação à educação informal, temos, de acordo com Gohn (2006), as relações que são construídas nos primeiros espaços e instituições de socialização de homens e mulheres. Isso significa que existe um processo de educação que acontece já no seio familiar, que é o primeiro ambiente de interações sociais que os bebês e as crianças estão inseridos, sendo o espaço que subsidiará os alicerces da formação humana destes. Mas, não acontece apenas no seio familiar, ela também se expande para a rede de relações nos bairros, entre vizinhos, nutridos pelo sentimento de pertencimento.

No que diz respeito à educação não formal, segundo Gohn (2006), estão os processos de troca, compartilhamento e construção de saberes do, com e no mundo. Bruno (2014) explica que na educação não formal as trajetórias de vida constituem os alicerces para os processos educativos, nos quais os objetivos são polidos pelas trocas e interações voltados às necessidades e anseios dos sujeitos envolvidos. Em suma, a educação não formal define-se enquanto

um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2010, p. 33).

Ainda que possuam características e objetivos próprios, é importante, segundo Gohn (2006) e Bruno (2014), demarcar e distinguir as especificidades de cada conceito. Nesse sentido, as autoras apresentam seis questões que ajudam a selecionar e delimitar características, para assim conceituar e classificar educação formal, informal e não formal, são

elas: I. Quem é o educador? II. Onde se educa? III. Como se educa? IV. Porquê. V. Quais as características mais pertinentes? VI. Quais os resultados esperados?

Conforme Gomes (2017, p. 30), é possível perceber aproximações teóricas, práticas e conceituais entre educação não formal e a Educação Popular; isso se explica, de acordo com a autora, porque “ambas têm sua origem relacionada à criação de espaços educacionais alternativos, muitas vezes preocupados com a emancipação social das classes populares⁵”. Enquanto aproximação, a Educação Popular possui características específicas, mas que emergem majoritariamente de contextos de educação não formal, Gohn (2010, p. 25) explica que “ao nominar uma modalidade como Popular, estou fazendo alusão à categoria povo – em sentido genérico ou específico [...]”.

Partindo deste pressuposto, Educação Popular e educação não formal possuem pontos confluentes, de acordo com Bruno (2014) e Gohn (2006), retomando alguns dos seis pontos, citados anteriormente, em ambas o educador é outro, aquele que se integra, compartilha e dialoga. Com relação ao território de aprendizagem, conforme as autoras, ambos acontecem em diálogo com as trajetórias dos sujeitos, bem como em locais informais⁶, no qual são construídos coletivamente por adesão voluntária e sua intencionalidade diz respeito a troca de saberes. Tanto na educação não formal, como na Educação Popular, os sujeitos são capacitados para “[...] se tornarem cidadãos do mundo, no mundo” (BRUNO, 2014, p. 14).

Ainda que seja de grande valia a construção conceitual de educação formal, não formal e informal, é importante salientar sua trilogia de cruzamentos, conforme Bruno (2014, p. 16) “nem sempre os contrastes são claros, ou mutuamente exclusivos, as marcas predominantes desta ou daquela modalidade cruzam-se de diferentes modos com a amplitude dos processos educativos, abrangendo uma diversidade de práticas, atores, modelos e lógicas de ação”. Nesse sentido, não cabe destacar que uma se opõe à outra, mas sim, as particularidades e especificidades que constroem cada uma (GADOTTI, 2013).

Desta forma, ao pesquisar acerca da Educação Popular, entende-se que sua constituição está intimamente ligada ao cerne da educação não formal em consonância com a informal, ressaltando especificidades próprias. Partindo destas duas concepções de educação, a Educação Popular se diferencia, segundo Gohn (2010), por seu recorte de faixa social, que faz menção a categoria povo. A **Educação Popular**, conforme Freire (1997), apresenta-se enquanto **uma**

⁵ A respeito do conceito de classes sociais: “as classes sociais, na visão freireana, são grupos sociais entendidos fundamentalmente por sua posição no processo geral de opressão. [...] O conceito de classe social, associado à luta pela libertação dos oprimidos [...]” (OLIVEIRA, 2017, p. 70).

⁶ Vale salientar que no caso da Educação Popular, ao longo dos anos, situada por sua importância e contribuições ao pensamento pedagógico universal (GADOTTI, 2013) teve inserção em outros espaços de aprendizagem, chegando inclusive aos espaços de educação formal. Este ponto será tratado no decorrer desta pesquisa.

educação para e com as classes populares situadas por dimensões políticas, estéticas e éticas em seu ciclo gnosiológico.

Portanto, definidas as concepções acerca das educações nas esferas da educação formal, não formal e informal, na seção seguinte, buscaremos conduzir e aprofundar o diálogo a respeito da Educação Popular. Para tanto, serão considerados suas vertentes, sua condução conceitual, temporal, histórica e cultural, dos quais, transitam entre aspectos não formais, formais e informais das várias educações.

2.2 Conduções teórico, prático e conceituais: uma educação no e com o mundo

Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política (FREIRE, 1967, p. 88).

A condição humana está atrelada diretamente as relações das variadas educações, que criam e recriam ações na vida em sociedade. Nesse sentido, os aspectos fundamentais da educação se tangem, segundo Brandão (2007, p. 10), por seu aspecto livre que “[...] pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida”; assim como pode ser condicionada por aspectos arbitrários, de controle, dos quais “[...] reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos”.

A simbiose entre educação e seres humanos concretiza-se mediante sua indissociabilidade “ninguém escapa da educação [...] para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (BRANDÃO, 2007, p. 3). Desta maneira, desenha-se um complexo panorama que sugere a inconclusão de homens e mulheres, o que de acordo com Freire (1997), é o indicio primeiro de sua educabilidade.

Como todos os seres da natureza, homens e mulheres são incompletos, inconclusos e inacabados; mas, diferentemente de todos os seres da natureza, sua ontologia específica os faz conscientes da incompletude, do inacabamento e da inconclusão, impulsionando-os para a plenitude, para o acabamento e para a conclusão, portanto, para a educação, pela qual podem superar o que são (incompletos, inconclusos e inacabados) para o que querem ser (plenos, concluídos e acabados) (ROMÃO, 2017, p. 133).

Nesse sentido, ao trazer o debate para a Educação Popular, encontra-se uma concepção de educação que compreende a importância da participação e protagonismo das classes populares, para que essas possam “estar presente na História e não simplesmente nela estar

representadas” (FREIRE, 1991, p. 75). Desta forma, uma educação feita com o povo, em uma perspectiva libertadora, dialógica e de empoderamento epistemológico pela prática democrática e o exercício da cidadania.

De acordo com Streck (2009) e Brandão (2001), é durante as décadas de 1950 e 1960 que a Educação Popular ganha um espaço profícuo junto a sociedade. Isto porque, segundo Streck (2009, p. 167), “educação passa a ser vista como instrumento para as classes subalternas ocuparem um lugar na sociedade que lhes havia sido negado”; o autor explica que há nesse processo um movimento paradoxal, pois “[...] a sociedade que negava este espaço reconhecia que tanto o desenvolvimento econômico quanto a democracia moderna não poderiam conviver com este enorme contingente de população ignorante e analfabeta”.

Isso significa que, ao mesmo tempo que os setores ligados a economia necessitavam das classes populares escolarizadas para servir aos seus interesses, estas, por sua vez, mobilizadas compreenderam a necessidade de garantir seus direitos enquanto classe trabalhadora. Ou seja, segundo Streck (2009), a tomada de consciência das classes populares ganha proporções imprevistas. Assim, conforme Fiori escreveu no prefácio à *Pedagogia do Oprimido*,

a descodificação é a análise e conseqüente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem. Medida pela objetivação, a imediatez da experiência, ludifica-se, interiormente, em reflexão a si mesma e crítica animadora de novos projetos existenciais. O que antes era fechamento, pouco a pouco vai se abrindo; a consciência passa a escutar os apelos que a convocam sempre mais além de seus limites: faz-se a crítica. Ao objetivar seu mundo, o alfabetizando nele reencontra-se com os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno ‘círculo de cultura’. (FREIRE, 1987, p. 6)

Conforme Brandão (2006), a Educação Popular, enquanto prática educativa, dialoga com no mínimo quatro campos epistemológicos, sendo eles: I. O processo geral do saber (a Educação Popular como saber da comunidade); II. Democratização do saber escolar (a Educação Popular como ensino público); III. O trabalho de libertação através da Educação Popular (a Educação Popular como educação das classes populares); IV. O campo pedagógico do trabalho político do educador com as classes populares.

Esses enredos são responsáveis por tornar, segundo Streck (2010, p. 300), a Educação Popular um processo que “[...] não se dissolve como outras modas pedagógicas dispostas a trazer soluções mais ou menos definitivas”. Sua intencionalidade está com as classes populares, enquanto processo cidadão, expressivo e democrático, orientado para a transformação da sociedade. No qual, de acordo com Paludo (2017) e Freire (1995), constrói-

se mediante o concreto vivido, para assim, adentrar aos espaços de reflexões teóricas, instaurando a problematização das experiências, a confrontação e as possíveis soluções.

A Educação Popular, firma-se diante da dimensão política da educação, que busca a conscientização das classes populares, em uma perspectiva horizontal, onde homens e mulheres são protagonistas de seus conhecimentos (PALUDO, 2017). Conforme Gadotti (2013, p. 2), “um dos princípios originários da Educação Popular tem sido a criação de uma nova epistemologia que respeita valoriza o senso comum no processo pedagógico, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular [...]”.

Dentro da concepção de educações, Freire (1987) aponta duas variáveis possíveis, uma que ele denominou como “bancária” e outra como libertadora. Em ambas, o teórico apresenta as conotações políticas do ato de educar, com diferentes objetivos e demandas. Deste modo, segundo Romão (2017, p. 133), a que Freire designou como “bancária”, é a “[...] que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas [...]”, e a libertadora, por consequência “[...] faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas”.

Uma educação libertadora corresponde ao processo de redescobrir as estruturas que estão postas, e como os sujeitos interferem e são interferidos por estas. Ela dialoga com o ato de querer saber e ser mais; ao navegante, cabe saber quais são as águas que percorre com seu barco, assim como cabe as classes populares compreenderem quais são as estruturas a que estão dispostas; por que e como estas interferem em suas trajetórias. Na Pedagogia do Oprimido Freire explica a ação prática de uma educação libertadora, a qual enraíza e subsidia as estruturas da Educação Popular. Nesse sentido, somente na medida em que as classes populares se

[...] descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização (FREIRE, 1987, p. 17).

Isto quer dizer que uma educação para a libertação incide na condição de entendimento de forças e ações que movem o sistema posto. A Educação Popular parte e se subsidia pela prática de uma educação libertadora, pois sua essência diz respeito a participação política das classes populares na história de maneira ativa e consciente, não meramente representativa. Desta forma, conforme Torres (2011), homens e mulheres se

aproximam a partir de um conjunto de práticas, cuja intencionalidade é o posicionamento crítico frente ao sistema social dominante. O autor explica que essas práticas se fundem por uma orientação ética e política emancipatória, cujo principal direcionamento se dá pela tomada de consciência mediante ações participativas e dialógicas.

Conforme Freire (2001), a Educação Popular está no permanente exercício de reflexão-ação da militância e da mobilização por objetivos, reconhecendo-se como prática política progressista e democrática. Homens e mulheres se reconhecem enquanto sujeitos sociais que compartilham de seus saberes e vivências, construindo seus repertórios no e com o mundo. Essa prática configura a possibilidade de afirmação das identidades desses sujeitos, que conhecem e reconhecem o mundo problematizando-o (PALUDO, 2017). E como esses homens e essas mulheres se reconhecem enquanto sujeitos sociais? No exercício curioso, criativo, de tomada de consciência, afinal, segundo Freire (2001, p. 9), “consciência e mundo não podem ser entendidos separadamente, dicotomizadamente, mas em suas relações contraditórias. Nem a consciência é a fazedora arbitrária do mundo, da objetividade, nem dele puro reflexo”.

Portanto, a Educação Popular está atrelada a uma ação libertadora e emancipatória, que dialoga e transita pelas educações e nos mais diversos contextos sociais. Estes fatores, conforme Moreira (2017), tangem a efetiva Práxis humana que Paulo Freire entendia como fundamental para desconstruir a opressão e a dominação social, que assolam as classes populares. Essa Práxis diz respeito a teoria e prática, ação-reflexão, que quando se fundem geram na educação um processo de interpretação da realidade, que mobiliza homens e mulheres (ROSSATO, 2017).

Nesse sentido, homens e mulheres, a partir dessa interpretação tomam consciência histórica de seus espaços no e com o mundo, e a “[...] Educação Popular contribui enquanto um instrumento e um espaço necessário para a construção de processos de libertação, diante da problematização e reflexão crítica inserida na realidade das pessoas de das classes oprimidas” (MOREIRA, 2017, p.146). Um processo contínuo, inacabado, situado pelo movimento das relações humanas que acontece na família, no trabalho, na escola, ou em quaisquer ambientes que promovam a liberdade e a equidade.

A Educação Popular torna-se o saber da comunidade quando permite que o conhecimento seja desvinculado da ideia de um único saber: o erudito. O saber passa a ser parte da comunidade, construído a partir dos *saberes de experiência feito*, ali produzidos, não há hierarquias, mas redes de cooperação para o desenvolvimento dos sujeitos, seus espaços de trabalho, educações e suas culturas. A Educação Popular promove a ruptura do *status quo* do

conhecimento erudito, desmistificando a lógica do conhecimento científico centralizado, ou pioneiro.

A produção de um *saber popular* se dá, pois, em direção oposta àquela que muitos imaginam ser a verdadeira. Não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso “sábio e erudito” que, levado a escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos, tornou-se, empobrecido, um “saber do povo”. Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se “sábio e erudito”; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como “popular” o saber do consenso de onde se originou. A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um, “erudito”, tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder, enquanto o outro, “popular”, restou difuso — não centralizado em uma agência de especialistas ou em um pólo separado de poder — no interior da vida subalterna da sociedade (BRANDÃO, 2006, p. 15).

A concretização da Educação Popular não funciona em detrimento do conhecimento erudito, sua construção é dialógica, processual e plural. Entretanto, através de seu posicionamento histórico, desvela de que forma as elites se utilizam da apropriação do conhecimento, para a consolidação das desigualdades sociais, culturais e econômicas. Sua denúncia é também anúncio, conforme Brandão (2006, p. 15), em seu exercício, é capaz de produzir “um processo contínuo de reapropriação popular de segmentos de um saber erudito que é a lógica do campesinato, por exemplo [...]”.

Há, portanto, o desenvolvimento do que Paulo Freire chama de *ação cultural para a liberdade*, que incide no processo de transformação, libertação e emancipação das classes populares (PALUDO, 2017). Na qual, a Educação, Popular por estar situada historicamente, cumpre o papel do diálogo sério e consistente na prática social, onde busca “[...] descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário” (GADOTTI, 2012, p. 14).

Mediante uma análise ontológica do termo, Landini (2011), explica que a Educação Popular consiste no estímulo a prática consciente do trabalho humano e suas relações. Assim, homens e mulheres, sujeitos históricos e políticos, situados em uma sociedade de classes, podem compreender a lógica formativa dos meios de produção e trabalho. Ainda que sujeitos a uma lógica complexa, e por vezes contraditória, tomam consciência, e portanto, percebem-se produtores de saberes e culturas; contraditória porque o processo de leitura crítica do mundo (teoria e prática) incide de um movimento dialético (FREIRE, 2001).

A Educação popular acontece, segundo Brandão (2006, p.11), desde as primeiras relações entre homens e mulheres em um passado longínquo, quando estes faziam seus ritos

de passagem e aprendiam uns com os outros; assim “[...] todos sabiam tudo e entre si se ensinavam e aprendiam, seja na rotina do trabalho, seja durante raros ritos onde, solenes e sagrados, os homens falavam aos deuses para, na verdade, ensinarem a si próprios que eram eles, e porquê”. Estas são as primeiras práticas de Educação Popular, de compartilhamento de saberes, de aprendizagens mutuas.

Por outro lado, mediante a divisão social do saber, nasce a condição do saber erudito, o saber das classes dominantes. Segundo Brandão (2006, p.12), este saber condiciona-se aos “modos e domínios de um saber próprio, apropriado do que antes fora comum e, pouco a pouco, separado dos conhecimentos coletivos, transformando-se, assim, no embrião de um poder de alguns”. Portanto, a humanidade não se constituiu mediante os saberes eruditos, científicos e tecnológicos; sua organização se dá mediante os saberes populares, de domínio comum, de compartilhamento.

Nesse sentido, a Educação Popular, enquanto mobilização, movimento de luta e organização, reflete um processo que, conforme Freire e Nogueira (1993), sugere a capacitação das classes populares, um exercício de poder, que parte do conhecimento do mundo e também das práticas no e com o mundo. É preciso explicitar a invasão cultural que as classes populares sofreram ao longo da história, e de modo consciente, organizado e coerente validar os saberes populares. Há um movimento que busca a voz e a vez das classes populares nas mais variadas instancias, que segundo Freire (1991) implica na ação política de participar e decidir.

2.3 *Quem sabe faz a hora, não espera acontecer: Educação Popular, Paulo Freire e os Movimentos Sociais Populares*

O processo de mobilização na e com a Educação Popular está intimamente ligado a estes dois sujeitos: Paulo Freire e os Movimentos Sociais Populares. Isto porque, conforme Paludo (2017, p. 140), é Freire “[...] quem consegue, engajado nas lutas no Brasil dos anos de 1960, fazer a leitura da realidade brasileira e latino-americana e iniciar o processo de formulação de uma pedagogia [...]” dos oprimidos, mediante uma educação para a libertação. Já em relação aos Movimentos Sociais Populares, estes são compostos por atores sociais historicamente excluídos, que organizados se mobilizam mediante valores e visões de mundo na busca por justiça social (MOCELIN, 2015).

Não há como falar sobre Educação Popular sem falar de Paulo Freire; assim como falar de Movimentos Sociais Populares, sem falar de Educação Popular e Paulo Freire. Eles

formam um conjunto indissociável, segundo Medeiros, Zitkoski e Streck (2017, p. 274), “a estrutura social com qual se comprometem Freire e os movimentos sociais é histórica e resulta da ação que os homens exercem sobre o mundo”. Essa ação é mediada através da Educação Popular, quando estes sujeitos lutam pelo processo de transformação social.

Fazer referência aos Movimentos Sociais e situa-los enquanto populares, vem ao encontro do perfil dos sujeitos que os compõem, assim como suas bandeiras de luta. Conforme Gohn (1997, p. 12), “os movimentos transitam, fluem e acontecem em espaços não-consolidados das estruturas e organizações sociais. Na maioria das vezes eles estão questionando estas estruturas e propondo novas formas de organização à sociedade política”. Assim, segundo Mocelin (2015), ao delimitar o movimento enquanto popular, situamos a sua identidade, o possível adversário e a sua visão de mundo.

Deste modo, há um encontro teórico e prático entre a Educação Popular, Paulo Freire e Movimentos Sociais Populares, dado ao caráter de humanização e libertação que os une por uma transformação social, por onde os sujeitos, enquanto parte da história, mobilizam-se; e desta forma “o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados” (FREIRE, 1983, p. 19). Esse caráter se mobiliza através da conceituação de Movimentos Sociais, a qual diz respeito a

ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo (GOHN, 1997, p.44).

Em Freire, essas ações são conduzidas prioritariamente através da educação para a conscientização e libertação, uma educação mediada pelos anseios das classes populares. Para o entendimento acerca desta concepção de educação, Pereira (2018), aponta três perspectivas e seus relativos conceitos; desta maneira tem-se: Perspectiva antropológica, através do conceito de inacabamento; perspectiva metodológica, mediante o conceito de dialogicidade e, por último, a perspectiva política por meio do conceito de transformação social.

Estes conceitos evidenciam a relação humana do pensamento Freireano. Conforme Pereira (2018, p. 40), o conceito de inacabamento é a base do pensamento pedagógico do autor, afinal “reside nessa noção a importância da educação, entendida como processo

formativo permanente e necessário à vida”. Mediante seu inacabamento, homens e mulheres se refazem, recomeçam, aprendem e ensinam. Segundo Freire (1997), o inacabamento reflete a experiência vital da humanidade; por onde houver vida humana, haverá o que aprender e o que ensinar.

Para que aconteça a reflexão-ação do ato de aprender e ensinar, é necessário que haja a construção da dialogicidade. De acordo com Pereira (2018, p. 41), “dialogar é algo mais que ‘jogar conversa fora’ ou ‘bater papo’, pois trata da própria natureza social das pessoas e da necessidade de socialização para a vida em sociedade”. Conforme Freire (1987), quando escreve a *Pedagogia do Oprimido*, a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade, mediatizada pelas relações homem-mundo; sua prática permite que homens e mulheres pronunciem o mundo.

Quanto ao conceito de transformação social, Pereira (2018, p. 42) explica que “[...] não é possível a neutralidade na ação educativa. Tomar posição é parte constituinte da produção cultural dos seres humanos, nos diferenciando dos demais animais e seres vivos”. Este é o ato político, o ser e estar no mundo, o perceber-se na produção cultural. A educação é um ato político, bem como o direito de dizer a palavra (COSTA, 2017). Na pedagogia Freireana, conforme Freire (1987), se constitui um método de cultura popular, o qual conscientiza e politiza.

Estes três conceitos Freireanos, tão pertinentes a prática da Educação Popular, dialogam com a essência dos Movimentos Sociais Populares. Isto porque, conforme Mocelin (2015, p. 37), os movimentos sociais possuem um “[...] conjunto de ações coletivas de caráter contestatório, dirigidas tanto à reivindicação de melhores condições de trabalho e de vida quanto à construção de uma nova sociabilidade humana [...]”. Ou seja, para que isto se realize, os Movimentos Sociais Populares necessitam partir da concepção de inacabamento dos sujeitos, fomentando o diálogo, para respectivamente, conduzir seus sujeitos a construção de uma transformação social, conduzida pelas classes sociais (política e conscientemente posicionadas).

Medeiros, Zitkoski e Streck (2017, p. 274), relatam a emoção de Paulo Freire ao acompanhar a Marcha Nacional dos Sem Terra em Brasília no ano de 1997. Os autores explicam que Paulo Freire e os Movimentos Sociais Populares se encontram na condição de educadores, pois há “[...] o pensamento e a prática que os identificam como sujeitos comprometidos com o processo de transformação social”. Suas pautas e lutas estão mediatizadas pela prática consciente dos seus sujeitos, conforme Freire (1987), são eles e elas (oprimidos) que precisam falar e explicitar as violências que sofrem, e demonstrar a

necessidade e a importância da libertação; e a estrutura dos Movimentos Sociais Populares permite isto.

Portanto, os Movimentos Sociais Populares são espaços de Educação Popular, situados historicamente, e primordialmente caracterizados pela luta social. No campo das Ciências Sociais, conforme Mocelin (2015), os Movimentos Sociais são caracterizados por exprimirem as relações de força, contradições, demandas sociais, manifestações políticas, identitárias e culturais na dinâmica de organização e reorganização das sociedades modernas. Ao encontro das lutas das classes populares que estão situadas enquanto “[...] categoria histórica e social. Tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espaço a tempo-espaço” (FREIRE, 2015, p. 59).

Segundo Ribeiro (2008), a luta pela Educação Popular, se contrapõe ao modelo de educação produzida pela burguesia, que nega e subordina as aprendizagens decorrentes da cultura e do trabalho. Nesse sentido, de acordo com Brandão (2002) e Paludo (2017), o conceito de Educação Popular está intimamente ligado a educação das classes populares em seus movimentos de luta. Ao encontro de Gohn (2008, p. 444), a qual pontua que “o movimento social, como um sujeito social coletivo, não pode ser pensado fora de seu contexto histórico e conjuntural”.

De acordo com Freire; Nogueira (1989) os Movimentos Sociais Populares inovam a educação, quando consideram as próprias vivências possibilidades de aprendizagem. Enquanto prática educativa, é uma busca democrática por um saber mais crítico, que todos e todas têm por direito. Portanto, “este é um direito das classes populares que progressistas coerentes têm que reconhecer e por ele se bater – o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente” (FREIRE, 2015, p. 153-154).

A Educação Popular está no âmago dos Movimentos Sociais, e assim sua existência é mantida por suas co-intencionalidades. Freire (1987, p. 31), escreve que “educador e educandos (lideranças e massas), co-intencionados à realidade, se encontram em uma tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não somente desvelá-la e, assim criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento”. Freire é, portanto, segundo Paludo (2017), um dos principais inspiradores da Educação Popular, como educação do povo.

São nos processos de educação não formal dos Movimentos Sociais Populares, que a Educação Popular nasce, uma educação feita com o povo, com as classes populares, crítica, libertadora, democrática, com engajamento político. Conforme Pereira (2018, p. 105), é “nascida no seio das lutas populares, dos movimentos sindicais, camponeses e das marchas

dos Sem (terra, teto, comida, amor, dos/as reprovados/as), o movimento de educação popular se associa à construção de outro mundo possível”.

A educação praticada na essência dos Movimentos Sociais Populares se configura enquanto uma educação para a transformação da sociedade e, mesmo que na condição de um exercício de educação não formal requer “[...] curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos” (PALUDO, 2017, p. 141). Deste modo, desenha-se uma educação para a conscientização e libertação, na qual “[...] essa perspectiva assume como ponto de partida a leitura de mundo dos sujeitos sociais, logo a educação é uma ferramenta essencial no processo de emancipação cultural e material das classes popular” (PEREIRA, 2018, p.105).

A conscientização é parte da *educação libertadora*, é preciso que os sujeitos entendam e conheçam sua história, para assim transformá-la, é uma relação, segundo Freitas (2017, p. 88), permeada pela *práxis humana* “é através de conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidade concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos”. Freire (1980, p.40 grifo do autor), no Livro *Conscientização: teoria e prática da libertação*, explica que:

Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne, mas, neste caso, se as suporta com resignação, se busca conciliá-las mais com práticas de submissão que de luta. Isto é verdade se refere às forças da natureza, seca, inundação, doenças das plantas e dos animais, curso das estações. Isto não é menos verdadeiro dito das forças sociais: **o latifundiário, os trustes, os técnicos, o Estado, o físico etc.** todos os **eles** são todopoderosos, intransformáveis por uma ação do homem do povo. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo.

Os Movimentos Sociais Populares configuram possibilidades de conscientização e libertação das classes populares, segundo Medeiros, Zitkoski e Streck (2017, p. 275), “a ideia de movimento está presente na etimologia de educação: um movimento de fora para dentro, e vice-versa, que traduz o movimento que se experiencia na relação entre autoridade e liberdade”. Portanto, a relação entre Movimentos Sociais Populares e educação se dá por intermédio de uma educação libertadora, possibilitada através da Educação Popular.

Mediante diálogo e luta, a Educação Popular constrói espaços de transformação social, por meio de uma ação na qual “[...] é possível ir ampliando os espaços para os pactos entre as classes e ir consolidando o diálogo entre os diferentes. Vale dizer, ir aprofundando-se as posições radicais e superando-se as sectárias” (FREIRE, 2015, p. 269). A libertação das classes populares acontece através da conscientização e da insubmissão, e a luta promove as

mudanças necessárias a aqueles e aquelas historicamente desassistidos dos direitos fundamentais a vida humana.

Portanto, há uma intrínseca relação entre transformação social e educação para a conscientização, assim explica Romão (2017) quando afirma que, para Paulo Freire, a educação é consequência entre prática e teoria. Mediante as vivências, ou seja, os *saberes de experiência feito*, impregnados de sentido, histórias e conhecimentos é possível unir as teorias e portanto a práxis da educação “[...] dialeticamente, dá novo sentido à prática, especialmente se for uma teoria crítica, ou seja, resultante de uma leitura consciente do mundo e de suas relações naturais e sociais” (ibid., 2017, p. 134). Conforme Streck (2009), essa leitura de mundo, mediante uma percepção crítica a respeito da realidade que acontece nos Movimentos Sociais Populares, e tão defendida por Paulo Freire a partir da Educação Popular, pode ser caracterizada como **pedagogia do movimento**.

2.3.1 Uma pedagogia do movimento: a educação enquanto luta, essência e existência dos Movimentos Sociais Populares

Até o presente momento, buscamos traçar alguns pontos importantes a respeito da Educação Popular, mediante a teoria de Paulo Freire e sua relação com os Movimentos Sociais Populares; o que nos trouxe até a concepção de pedagogia do movimento. Aos que se desfiam a conhecer as obras de Paulo Freire, uma palavra se faz muito presente, inclusive enquanto título de muitas de suas obras (STRECK, 2017). A palavra pela qual fazemos menção é a **pedagogia**, isto porque, de acordo com Fiori (no prefácio à Pedagogia do Oprimido), Freire considera a pedagogia enquanto uma ação de cunho antropológico que “[...] reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se [...]” (FREIRE, 1987, p.7).

Neste subtítulo, sinalizamos a pedagogia do movimento enquanto luta, essência e existência dos Movimentos Sociais Populares. A referência aos termos essência e existência, vem através de Andreola (2016, p. 79) o qual relaciona ambos a construção humana e social da educação; “o Ernani Maria Fiori diria que o homem, o ser humano é uma essência na busca de uma existência, um ser que busca a plenitude da sua essência [...]”. Deste modo, a essência e a existência dos Movimentos Sociais Populares vêm através de seus contextos reais, conscientes, inconclusos e, em movimento, mediante a educação.

O movimento remete a busca, a busca do ser mais. A pedagogia do movimento é viva, historicamente situada por ações políticas e pedagógicas dos sujeitos que compõem os Movimentos Sociais Populares. Com Freire e a Educação Popular, esses movimentos encontram subsídios teóricos e práticos para pensar e repensar juntos suas práticas como seres humanos no e com o mundo. Mas, de que maneira acontece essa compreensão da realidade?

Segundo Ribeiro (2004) e Streck (2009) abordando o contexto brasileiro e seus respectivos processos de redemocratização (1945 – término da ditadura do Estado Novo; 1985 – término da Ditadura Militar); apontam que a educação teve papel primordial de mobilização e fortalecimentos das classes populares, mesmo que diante de cenários contraditórios. Contraditório pois, ao mesmo tempo em que os governos populistas tinham as classes populares como “massa de manobra” aos seus interesses, estes sujeitos, mobilizados e organizados puderam construir seus protagonismos históricos e sociais.

Os anos que correspondem ao pós 1945 até 1964, conforme Ribeiro (2004, p. 50), “possibilitaram uma aproximação entre populações pobres e estudantes do ensino médio e superior, que acreditavam na educação ou conscientização das camadas populares como o principal móvel para atingir o pretendido desenvolvimento nacional”. A autora explica que neste período, Paulo Freire origina seu método de alfabetização, o qual parte do pressuposto que “falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira” (FREIRE, 1987, p. 47).

De acordo com Brandão (2008) e Streck (2009) a pedagogia de Paulo Freire é uma pedagogia do movimento por estar vinculada ao constante processo de reinventar-se, digno e necessário às classes populares; para que estas possam se manter fortalecidas e ativas. Deste modo, Freire (1987, p. 47), explica que “este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. ‘Banha-se’ permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme”.

Neste sentido, mediante uma visão Freireana, a ideia de pedagogia está alinhada ao processo da práxis, por onde se tencionam a teoria e prática; “[...] refere-se a práticas educativas concretas realizadas por educadores e educadoras, profissionais ou não”. (STRECK, 2017, p. 307). O movimento configura o engajamento social de homens e mulheres comprometidos para com seus pares e suas bandeiras de luta. Movimentos mediatizados pelo diálogo, onde a comunicação gera um pensar crítico, humanizador. Quando essa comunicação é efetiva, ela corresponde aos anseios das classes populares. A pedagogia do movimento anseia a libertação das classes populares. Conforme Andreola (2016), essa

liberdade é conquistada mediante o conhecimento, e este conhecimento gera poder às classes populares.

O conhecimento permite que as classes populares compreendam que a sociedade é um organismo vivo, e que, independente da teoria de interpretação, as relações são mutáveis, históricas e culturais. Para isto, a Educação Popular se mune do que Andreola (2016, p. 83) apresenta como uma epistemologia do sul, que se refere a construção do conhecimento a partir da realidade vivenciada pelos sujeitos, em seus contextos familiares, econômicos, sociais e culturais; “pois querendo ou não querendo a convivência humana, a organização humana é construída a partir de relações de poder [...]. E, ter conhecimento é ter poder”.

Neste sentido, parte-se do concreto vivido para entender o mundo e suas relações de poder e opressão; visto que “[...] o conhecimento não constitui algo como uma construção solipsista [...]. Ele, o sujeito, necessita-se reconstruir-se de contínuo a partir da reflexão sobre a realidade [...]” (BOUFLEUER, 2017, p. 85). Portanto, é no coletivo, a partir das narrativas dos próprios sujeitos, que o conhecimento é produzido, compartilhado e ganha sentido real e plausível de mudanças sociais e econômicas. Deste modo, a pedagogia do movimento permite que os Movimentos Sociais Populares se mobilizem, mediados por seus desejos de mudanças; que advém de uma leitura crítica acerca do mundo e suas relações sociais.

2.4 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: a Educação Popular para a transformação social

Mediante o tema Educação Popular e Infâncias, decidimos por estudar as ações voltadas para a Educação Infantil desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O MST se caracteriza por ser um espaço de luta social no campo com mais de 30 anos de história em torno de um Projeto de Reforma Agrária Popular; esta, por sua vez, engloba questões mais amplas como o direito social e subjetivo ao trabalho, à educação, à saúde, à cultura, entre outros (CALDART e ALENTEJANO, 2014).

O MST abrange, segundo seu sítio⁷, 350 mil famílias, em 24 estados, nas cinco regiões do Brasil. A luta pela terra e por uma Reforma Agrária unem essas famílias, que organizadas em assentamentos articulam suas vidas de maneira participativa e democrática. Sua organização conta com núcleos para cada área de assentamento ou acampamento, com essa mesma estrutura em níveis regional, estadual e nacional. Há também, a preocupação com

⁷ Disponível em: <<http://www.mst.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 14 out. 19.

questões de gênero, assim, os núcleos são representados por dois coordenadores, sempre um homem e uma mulher. O voto durante as assembleias, inclui os jovens, adultos, homens e mulheres, sendo o os Congressos Nacionais seu maior espaço de decisões.

Nas instâncias referentes à educação, de acordo com seu sítio⁸, são mais de 2,000 mil escolas públicas construídas em acampamentos e assentamentos, atendendo 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos com acesso à educação garantida. São 50 mil adultos alfabetizados, 2 mil estudantes em cursos técnicos superiores e mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas por todo o país. Seu eixo central articula-se na luta pela Reforma Agrária, no entanto, a educação ganhou espaço e tornou-se prioridade no movimento. Os Sem Terra perceberam que a luta precisava ser permeada também pelo conhecimento acerca das conjunturas políticas, sociais e econômicas.

Segundo Andreatta (2005), as origens do MST estão fortemente ligadas ao processo de expropriação de terras na década de 1970. No Rio Grande do Sul, segundo o autor, o quadro ganhou grandes proporções com a mecanização das lavouras para o cultivo de soja, bem como perante a expulsão de 1,200 famílias de colonos da reserva indígena de Nonoai “famílias essas que construíram os primeiros acampamentos, nas fazendas Macali, e Brilhante, em Ronda Alta, e na reserva florestal da Fazenda Sarandi, em Rondinha. “[...] o MST deu seus primeiros passos no Sul do país” (ibid., 2005, p. 25).

De acordo com Fernandes e Stédile (2012, p. 33), o MST nasce como um “[...] movimento camponês, que tinha como bandeira as três reivindicações prioritárias: terra, reforma agrária e mudanças gerais na sociedade”. Caldart (2001) explica que o MST se destaca pelas seguintes características: a radicalidade do seu jeito de fazer a luta e os sujeitos que ela envolve; a multiplicidade de dimensões em que atua; a combinação de formatos organizativos diversos; a capacidade que vem construindo e universalizando. Na multiplicidade de dimensões em que atua, a educação ganha destaque, na qual:

Existe um jeito de olhar para o MST e sua trajetória histórica que nos permite enxergá-lo desde as preocupações da educação e da pedagogia [...] Trata-se de olhar para o MST como lugar da formação do sujeito social Sem Terra, e para a experiência humana de ser do MST, e participar da construção da coletividade Sem Terra, como um processo de educação, que é também um modo de produção da formação humana, tanto mais significativo do ponto de vista social, político e pedagógico, por ser movido por uma luta social centrada em questões de vida e morte e de vida inteira, porque vinculadas às raízes de um processo de humanização mais profundo: terra, trabalho, memória, dignidade (CALDART, 2001, p. 210).

⁸ Disponível em: < <http://www.mst.org.br/educacao/>>. Acesso em: 14 out. 19

Segundo seu primeiro Boletim de Educação, publicado no ano de 1992, o MST assinala que a educação deve ser construída mediante os pilares da cooperação, com objetivo de educar sujeitos para a transformação social. Ao encontro de Caldart (2001, p. 209) que expressa a preocupação do movimento para “[...] um projeto educativo que se contraponha aos processos de exclusão social, e que ajude a reconstruir a perspectiva histórica e a utopia coletiva de uma sociedade com justiça social e trabalho para todos”.

De acordo com Medeiros, Zitkoski e Streck (2017, p. 274), existe uma ligação muito forte entre a Pedagogia Freireana e os Movimentos Sociais Populares, sua articulação é fruto de uma “[...] interação entre o pensamento e a prática que os identificam como sujeitos comprometidos com os processos de transformação social. A estrutura social com a qual se comprometem Freire e os movimentos sociais é histórica [...]”. São portanto, educações que se comprometem com a ação social de conscientização para a libertação, contra a opressão e pela justiça social.

A conscientização para a formação humana não exclui a experiência vivida, mas parte dela para reconstruir o conhecimento. É, portanto, um processo mediatizado pela práxis entre ação e teoria, na qual, de acordo com Demo (2000, p.63), “educação transformadora somente poderia ser aquela marcada pela contraideologia e capaz de atingir, sobretudo o cerne da dinâmica produtiva, buscando manejar o conhecimento em direção dos excluídos”. Para Freire (1980) a conscientização se dá mediante um olhar crítico sobre a realidade, e que precisa que os sujeitos compreendam os espaços que o ocupam e quais são as estruturas que assim os mantêm. Afinal,

a história não é sucessão de fatos no tempo, não é progressão das ideias, mas o modo como homens determinados em condições determinadas criam os meios e formas de sua existência social, reproduzem ou transformam essa existência social que é econômica, política e cultural (CHAUÍ, 1984, p. 20).

Segundo Caldart (2001), pensar acerca da educação no MST, é justamente pensar a categoria social ali presente, que diz respeito ao sujeito social que ali se constrói. Existe um coletivo humano, comprometido com seus pares, que, com compromisso histórico e social, constrói uma educação centrada no próprio movimento enquanto princípio educativo. Desta forma, “A trajetória histórica do MST pode ser interpretada como sendo o processo de formação do sem-terra brasileiro, na constituição específica do sujeito Sem Terra: de trabalhador sem (a) terra a membro de uma organização social de luta pela Reforma Agrária” (Ibid., 2001, p. 212).

Há, portanto, uma perspectiva dialética nesse ato de educar, em Freire, segundo Zitkoski (2017, p. 116), a “[...] dialética é a compreensão de história e do papel/importância da subjetividade humana na construção do mundo socioculturalmente estruturado”. Nesse sentido, na base da educação no MST estão, segundo Caldart (2001, p. 212), os entrelaçamentos das vivências coletivas, as famílias, o trabalho, e principalmente a humanidade em movimento, que transforma o processo de educar mediante “[...] cada pessoa, família ou grupo de sem terra em si mesmos, que se sente ou se vive participando das ações ou do cotidiano do MST”.

E no que tange a educação das crianças e suas singularidades, como o MST articula suas ações para a infância mediante os preceitos de cooperação e transformação social? Como se dão os espaços de participação das crianças no movimento? Como o MST percebe, entende e vive as infâncias? São algumas das questões que nos ajudaram a construir o próximo subitem deste capítulo.

2.4.1 As Cirandas Infantis do MST: os lugares da infância na Educação Popular

A preocupação para com as crianças do MST tem como seu maior reflexo a construção das Cirandas Infantis. Segundo Rossetto (2010), com a organização dos trabalhos em cooperativas, foi fundamental pensar espaços para as crianças, principalmente com um movimento forte de inserção das mulheres em todas as instâncias de trabalho. Isso significa que as Cirandas configuram um debate amplo que cerca temas importantes como gênero, trabalho e coletividade (Ibid., 2010, p. 109). De acordo com Bihain (2001) as Cirandas Infantis contemplam uma conquista de espaço para as crianças e para as famílias.

Rossetto (2010), explica que o setor de produção era composto majoritariamente por homens, com a construção das cooperativas⁹ esse cenário tomou outros rumos e a discussão acerca dos espaços das mulheres junto ao movimento se tornou imprescindível. Com isso, tornou-se indispensável a reorganização das próprias mulheres na luta pela terra, articulando sua presença bem como suas intervenções. As cooperativas também propiciaram com maior ênfase a vida, o trabalho e as responsabilidades coletivas. Nesse sentido, coube também a mobilização acerca dos espaços educativos para as crianças nesses processos.

⁹ As cooperativas constituem um processo de fortalecimento de vínculos dentro do MST, elas são a junção da cooperação, trabalho e luta nos assentamentos. Através delas o coletivo é fortalecido mediante o trabalho, garantindo o sustento das famílias. Assim, “cabe ressaltar que as cooperativas no MST foram pensadas a partir de uma lógica de sociedade socialista a ser organizada numa sociedade capitalista. As cooperativas são, portanto, uma das formas de resistência, sobrevivência e permanência dos trabalhadores no campo (ROSSETTO, 2010, p. 109).

As Cirandas Infantis caracterizam um trabalho de (re)pensar os espaços e as formações voltadas para a infância no MST. Rossetto (2010) explica que as Cirandas constituem um espaço de educação não formal, mantida por Cooperativas, Centros de Formação e pelo próprio MST. Sua constituição se dá de maneira itinerante, concomitante às atividades do MST (marchas, cursos, reuniões, etc.) e, de caráter permanente, quando funcionam dentro dos assentamentos, escolas, acampamentos, etc. Seu nome, segundo Bihain (2001, p. 29)

[...] nos lembra criança em ação. E essa ação dá-se na brincadeira, que deve ser uma brincadeira coletiva. Vai além do brincar juntos, pois é um espaço de construção de relações através das interações afetivas, de sociabilidade, de amizade, de fraternidade, de solidariedade, de linguagem, de conflitos e de aprendizagem.

As Cirandas configuram também um processo de reconhecimento pela presença das crianças no movimento, elas representam segundo Arenhart (2007, p. 53), “[...] a alegria, de força, de esperança”. As crianças estão presentes no movimento, articulam, gesticulam, brincam, seu convívio com o movimento desperta novas leituras acerca do mundo, e portanto, passam a criar seus próprios espaços, o MST (2004, p. 25) define as Cirandas como:

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

Rossetto (2010) explica que as Cirandas Infantis constituem um espaço de múltiplas aprendizagens, no qual as crianças convivem com os espaços de luta de seus familiares, enquanto constroem seu próprio espaço junto ao movimento. Mediante as Cirandas, as crianças vivenciam a ideia de pertencimento e reconhecimento acerca do Movimento Social ao qual pertencem, permeadas por um processo dialético entre as estruturas presentes na sociedade capitalista e as vivências coletivas em prol de uma educação emancipatória.

Segundo Caldart (2001, p. 218), o MST configura-se como principal sujeito do movimento pedagógico da formação dos Sem Terra, assim, “enquanto sujeito pedagógico o MST não cria uma nova pedagogia, mas inventa um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana”. Isso significa que, através da ideia de movimento, são realizadas combinações de diversas matrizes pedagógicas, mesmo que contraditórias em algum ponto, quando articuladas produzem saberes e fazeres nas práticas

educativas. É portanto, o resultado de uma práxis educativa, construída mediante as relações humanas e teóricas (Ibid., 2001).

Em Freire (1987, p. 70), essa práxis significa a “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. Nesse sentido, é que o MST constrói sua pedagogia do movimento, homens e mulheres, mediados por uma educação para a conscientização, buscam e lutam por seus direitos. A educação, torna-se elemento fundamental a luta desses sujeitos, pois fortalece o movimento e os vínculos “a educação dos sem-terra do MST começa com o seu enraizamento em uma coletividade, que não nega seu passado mas projeta um futuro que eles mesmo poderão ajudar a construir” (CALDART, 2001, p. 221 grifo do autor).

Há, portanto, um processo histórico que situa, compreende e respeita o passado e um projeto em andamento pelo futuro desses homens e mulheres, mediatizados pela educação e pela luta. De acordo com Caldart (2001, p. 221), “ter projeto, por sua vez é ir transformando estes pressentimentos de futuro em um horizonte pelo qual se trabalha, se luta. Não há, pois, como ter projeto sem ter raízes, porque são as raízes que nos permitem enxergar o horizonte”. Assim, o MST (1996), assegura um projeto que busca: educação de classe; massiva; organicamente vinculada ao Movimento Social; aberta para o mundo; para a ação e para o novo.

Este é o horizonte que define o caráter da educação no MST: um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual, e a construção desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam, justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas (MST, 1996, p. 6).

E quando essas questões dizem respeito à educação infantil? O MST (1997, p.3) assegura que “muito mais que curtir toda a beleza da vida que está intrínseca nos ‘pequenos’, temos que ter a responsabilidade coletiva de educá-los e educá-los para serem verdadeiros cidadãos, conscientes de seus direitos e deveres e capazes de lutar pela Pátria Mãe”. Mas, como as Cirandas Infantis constroem essas questões junto as crianças? Este é um dos desafios que nos move para a realização desta pesquisa.

Segundo Rossetto (2010, p. 116), “[...] nas Cirandas Infantis participam crianças que acompanham seus pais no processo de luta pela terra, as relações sociais estabelecidas entre elas se dão através da vivência coletiva, assimilando valores [...]”. Nesse espaço, pensado para e com as crianças se estabelecem relações dialéticas entre a sociedade que temos (capitalista) e a sociedade que o grupo luta e acredita (socialista). Assim sendo, “é na constante relação

dialética entre esses valores distintos, advindos de modelos de sociedades diferentes, que se estabelece o jeito de ser e de relacionar-se”. (Ibid., 2010, p. 116). Conforme o MST (2004, p. 39) as Cirandas Infantis buscam:

Criar um espaço educativo para os filhos e filhas das famílias que participam do MST; Implementar a pedagogia do MST em Educação Infantil; Implementar na Ciranda Infantil a organicidade do MST; Organizar atividades nas quais as crianças sejam sujeitos do processo; Desenvolver a cooperação, de forma educativa que construa a vivência de novos valores; Trabalhar a criação de vínculos e relações com os demais setores do Movimento: gênero, saúde, formação, produção, frente de massa; Garantir a formação política pedagógica permanente das educadoras e dos educadores infantis; Realizar atividades em conjunto com as comunidades assentadas e acampadas.

Segundo Leudke; Serrão e Antonio (2018), as Cirandas Infantis são organizadas através da parceria entre educadores, planejamento, ambiente educativo e infraestrutura. As autoras e o autor explicam que as atividades são estabelecidas em Tempos Educativos, que subdividem-se em: Tempo Acolhida; Tempo Linguagens; Tempo do Brinquedo; Tempo do Descanso; Tempo da Alimentação; Tempo da Higiene; Tempo Coletivo dos Educadores. Existem, portanto, processos formativos pensados e organizados com intencionalidades e finalidades.

As Cirandas Infantis configuram uma conquista das crianças no movimento, de acordo com Freitas (2015, p. 63) “se as crianças, como sujeitos da luta pela terra, conquistaram dentro do MST seu espaço, isso é fruto do protagonismo das próprias crianças, junto a suas mães, pais e educadoras e educadores”. E, deste modo, demonstram que “[...] têm iniciativa, têm opiniões, e que, muitas vezes, ao questionarem os adultos em suas atitudes, impulsionam mudanças” (MST, 2011, p. 25).

De acordo com Rossetto (2010, p. 117), nas Cirandas, “as crianças vão se constituindo como sujeito lúdico, resignificando seu brincar e sua experiência cultural”. Assim, configura-se o processo de brincar, sorrir e lutar, as crianças inseridas no movimento, lutando, compartilhando, experienciando o movimento. Desta forma, “nesta coletividade que as crianças vão se apropriando de elementos que contribuem no seu processo de formação que faz seu tempo de infância, um movimento pedagógico de luta [...]” (Ibid., 2010, p. 117).

Existe também, outro ponto que nos interessa com relação as Cirandas Infantis, sua aproximação teórica e prática com a Educação Popular. De acordo com Freitas (2015), isso se dá pelo fato da Ciranda estar constituída por bases de uma educação para a classe trabalhadora no interior da luta de classes, sua vinculação a um Movimento Social Popular, buscando uma educação para a conscientização, onde a criança é um sujeito social. Ao encontro dos anseios

dos trabalhadores e trabalhadoras a educação nas Cirandas, segundo Leudke; Serrão e Antonio (2018, p. 23), possibilita o “[...] fazer-se e refazer-se a si próprio, enquanto contesta a ordem vigente, problematiza e propõe valores, possibilita transformações históricas e produz como sujeito da história”.

Entretanto, segundo Freitas (2015), são poucas as pesquisas na área de Educação Popular voltadas para as crianças, suas infâncias e suas culturas. Existe um universo acerca dessa relação ainda pouco explorado, o autor afirma que há um certo silêncio nessa área e que este precisa ser quebrado. Até mesmo Paulo Freire, um dos nomes mais importantes na Educação Popular, segundo Redin (2017, p. 138), não elaborou uma teoria específica sobre a infância, no entanto “elaborou, sim, uma teoria revolucionária sobre a educação, sobre a pedagogia. Evidentemente, nessa concepção de educação estão a criança e a infância contextualizadas”.

As Cirandas Infantis, são portanto, um importante processo de educação que abrange não só o pensar as diferentes infâncias, mas também “a apreensão da realidade desvelando suas contradições [...]” (REDIN, 2017, p. 138). As Crianças Sem Terrinha são sujeito sociais constituídos mediante as contradições do mundo, entre lutas e alegrias, opressões e esperanças, que na produção social de suas culturas, são protagonistas de suas infâncias, tecendo suas histórias, sorrindo, brincando e lutando.

Nesse processo, brincar, ou seja, o lúdico permite às crianças o desenvolvimento na prática dos processos de emancipação e conscientização. De acordo com Rossetto (2010, p. 118 grifo do autor) “[...] a dimensão lúdica, por excelência, deve estar em todos os espaços, pois é a partir dela que se instiga nas crianças a curiosidade, o buscar conhecer as coisas, saber como funciona [...]”. Desta forma, a maneira como estas crianças percebem o mundo e os espaços sociais que ocupam, condicionará as ações do Movimento tanto no presente, como no futuro, quando estas crianças adquirirem a idade adulta.

As Cirandas não são um espaço para que as crianças “fiquem enquanto seus pais lutam”, elas são espaços para que as crianças lutem ao lado de seus pais, sem deixar de ser criança. A formação que essas crianças adquirem nessas vivências, promove a construção de seus protagonismos históricos e sociais. A criança, nesse processo, é um sujeito social, portadores da palavra, da história, do sentido de ser uma criança Sem Terrinha. E para que isso aconteça, as atividades culturais, artísticas e educativas são estruturadas e organizadas nas ações promovidas nas Cirandas Infantis, dirigidas conforme as especificidades, itinerante ou permanente.

Para que possamos adentrar ao estudo acerca das Cirandas Infantis, e como seus documentos abordam o brincar enquanto prática pedagógica, entendemos ser necessário apresentar um estudo com relação as Infâncias, as crianças e seus contextos culturais e sociais a partir da Sociologia das Infâncias e a Educação Popular. Para isto, apresentaremos o próximo capítulo, denominado Diferentes crianças, diferentes infâncias: uma abordagem sociológica a respeito das infâncias, que será responsável por traçar o quadro teórico conceitual desta pesquisa, delimitando algumas categorias de análise.

3 DIFERENTES CRIANÇAS, DIFERENTES INFÂNCIAS: UMA ABORDAGEM SOCIOLÓGICA A RESPEITO DAS INFÂNCIAS

Exercícios de ser criança

No aeroporto o menino perguntou:

-E se o avião tropical num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

-E se o avião tropical num passarinho triste?

A mãe teve ternuras e pensou:

Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?

Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?

Ao sair do sufoco o pai refletiu:

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

E ficou sendo.

Manoel de Barros.

3.1 Das pesquisas com crianças: situando o debate a respeito das infâncias e das crianças oriundas das classes populares

O exercício investigativo acerca das infâncias e das crianças tem aberto vários campos de análise em diferentes áreas de pesquisa; desde a Psicanálise, Biologia, Sociologia, Pedagogia, Medicina e entre outras tantas. Há preocupações a respeito das questões que permeiam a subjetividade das crianças e suas infâncias; elas englobam desde aspectos relacionados ao seu desenvolvimento biológico, como também relativos a interação das crianças nos contextos sociais em que está inserida, enquanto sujeito ativo e participativo.

Para citar alguns exemplos, Conforme Abramowicz e Moruzzi (2010), na Biologia, a criança é entendida enquanto uma unidade biológica, portadora de características idênticas e universais. Diferente do debate psicanalítico, que de acordo com Winnicott (2019), parte desde o estudo da realidade psíquica (interna de cada indivíduo), até as questões relacionadas as realidades externas e compartilhadas. Mediante a História, segundo Ariès (2019), através de estudos demográficos e de registros historiográficos, é possível compreender as crianças e suas infâncias a partir de mudanças nos comportamentos e estruturas aos quais elas estão inseridas.

Na Sociologia, de acordo com Abramowicz e Moruzzi (2010, p. 9), tem-se a abordagem da criança enquanto sujeito social, por onde “[...] vem cunhando os termos crianças e infâncias, no plural, para designar a multiplicidade de possibilidades de crianças e infâncias no mundo”. Essas diferentes áreas, demonstram que é possível olhar e estudar as infâncias e as crianças a partir de vários aspectos, o que incide pensar particularidades e especificidades conceituais, sociais, pedagógicas e biológicas. Conforme Filho e Prado (2011), é no desenvolver do século XX que essas pesquisas com crianças ganharam força e espaço, apresentando novas concepções a respeito das infâncias.

Ainda que essas pesquisas partam de diferentes perspectivas analíticas, sua projeção no campo acadêmico é significativa e, segundo Filho e Prado (2011, p.1), estão se construindo a partir de um denominador comum, por onde “as crianças passam a ser concebidas como atores sociais pertencentes a grupos sociais específicos (de gênero, de classe social, de etnia, de idade etc.) e pesquisadas em suas relações intra e intergeracionais”. Corsaro (2011) explica que anteriormente as pesquisas relativas as crianças e suas infâncias estavam muito atreladas a outras categorias de análise, como por exemplo, a escola e a família; e que, substancialmente esse cenário tem ganhado outros olhares.

Deste modo, conforme Corsaro (2011), as crianças e suas infâncias passam a ser vistas como unidades básicas e categorias de estudo, com autonomia conceitual para isto. No Brasil, esses novos olhares se refletem nas políticas públicas voltadas às crianças mediante a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) nº9394, de 1996. De acordo com Filho (2005, p. 1), o final do século XX é significativo para o Brasil no que diz respeito aos processos de democratização; e também, no debate acerca da Educação Infantil e os direitos das crianças e suas infâncias. Deste modo,

especialmente na década de 1980 foi intenso o debate sobre a infância – e criança sujeito de Direitos. Juristas, educadores, assistentes sociais, professores, dirigentes educacionais, militantes e parlamentares envolvidos nos movimentos sociais civis lutaram por conquistas nunca antes conseguida no ordenamento legal sobre infância, criança, educação infantil e direitos da criança.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 representa, com expressividade, um marco com relação a Educação Infantil e aos direitos das crianças enquanto cidadãos. Conforme Filho (2005), é um resultado de processos como a Constituição Federal de 1988, seguida das Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas Municipais que visam os direitos das crianças. Cabe situar que, “a constituição de 1988, no que diz respeito ao direito das crianças às creches e pré-escolas, foi fomentada por diversos movimentos sociais da década de 1970 e

1980. [...] o movimento das mulheres na conquista por esse direito foi fundamental [...]” (MORUZZI e TABET, 2010, p.29). Portanto, a LDBEN (1996), de acordo com Barbosa, Gehlen e Fernandes (2012), Abramowicz e Moruzzi (2010) e Filho (2005), garante a Educação Infantil não mais como um direito a mãe trabalhadora ou a família trabalhadora, numa perspectiva assistencialista, mas sim, assegura o direito da criança à educação pública de qualidade, com amparo legal e com identidade educacional.

Deste modo, no que diz respeito as Diretrizes Nacionais que conferem direitos as crianças no Brasil, temos de maneira cronológica: 1988, Promulgação da Constituição Federal; 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente; 1994, Política Nacional de Educação Infantil; 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; 1999, Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil; 2001, Plano Nacional de Educação; 2008, Conferência Nacional de Educação; 2012, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; 2018, Base Nacional Comum Curricular.

Filho (2005) e Moruzzi e Tabet (2010), explicam que a participação dos Movimentos Sociais Populares foi fundamental para que o Brasil tenha diretrizes avançadas com relação aos direitos das crianças. Mesmo assim, há muito o que se pensar e discutir a respeito das crianças e suas infâncias, principalmente com relação as crianças oriundas das classes populares. Conforme Barbosa, Gehlen e Fernandes (2012, p. 74),

apesar de todas essas conquistas, no entanto, ainda não foram beneficiadas grande parte das crianças brasileiras de 0 a 6 anos, especialmente aquelas mais pobres, pertencentes à população preta ou parda, as crianças menores de 3 anos, como também aquelas residentes em áreas rurais. Isto significa que a importante função política e social da Educação Infantil, que é a de contribuir com a igualdade e justiça social não está sendo cumprida.

Este estudo realizado por Barbosa, Gehlen e Fernandes (2012, p.75) aponta pelo menos dois dados importantes à esta pesquisa com relação as crianças oriundas das classes populares e situadas em contextos rurais; o primeiro diz respeito a pouca oferta de Educação Infantil para as populações rurais. As autoras e o autor ressaltam que isto reflete a “[...] invisibilidade das crianças pequenas deste meio, assim como as demais invisibilidades a que as populações residentes em áreas rurais forma submetidas ao longo da história brasileira”.

O segundo dado diz respeito a condição de mobilização e luta dos Movimentos Sociais Populares do campo. Isto porque, conforme Barbosa, Gehlen e Fernandes (2012, p.76), esses sujeitos protagonizam uma luta “[...] por maior igualdade e direitos de cidadania como acesso à terra, à saúde, à educação, aos direitos sociais, e às políticas agrícolas, dentre outros”. Ao

encontro de especificidades que dizem respeito aos contextos familiares e seus rearranjos, assim “[...] os questionamentos ao patriarcado, a crescente afirmação da mulher no trabalho e na vida social nas realidades rurais que contribuíram para colocar na agenda o direito das crianças pequenas à educação em espaços qualificados e coletivos” (p. 76).

Este movimento vem ao encontro da construção das Cirandas Infantis do MST, que surgem mediante esses rearranjos de organização social, produtiva e nos próprios contextos familiares das Crianças Sem Terrinha. Conforme Rossetto (2010, p. 6), as Cirandas surgem “[...] no Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente, tendo como objetivo a elevação de renda das famílias e, desta forma, a participação das mulheres no processo produtivo seria essencial”. Há, portanto, um processo de organização de um Movimento Social Popular, em consonância com o cuidado e a preocupação com suas crianças.

Há um déficit na relação entre oferta e demanda da educação infantil para as crianças do campo (BARBOSA, GEHLEN e FERNANDES, 2012); há, também, a mobilização das classes populares que, na medida em que se organizam, constroem seus protagonismos históricos e sociais. Enquanto o MST, através da Educação Popular, estrutura um espaço para as crianças participarem ativamente de suas lutas, ele permite um movimento de conscientização dos seus sujeitos desde a infância. Nesse sentido, conforme Peloso e Paula (2007, p. 246), tornar visível as infâncias das crianças oriundas das classes populares, é importante “[...] na medida em que as práticas não formais de educação têm se ancorado na disseminação de uma educação possível para todos, visando a uma melhoria no âmbito social, antropológico e cultural”.

Desse modo, situada pela Educação Popular na infância, esta pesquisa pretende trabalhar como o brincar, enquanto prática social, política e pedagógica é abordado em documentos que instrumentalizam as Cirandas Infantis do MST. Para isto, partimos do campo de análise da Sociologia das Infância que permite o olhar sobre a infância enquanto categoria geracional própria, por onde a investigação acerca das crianças as coloca “[...] não apenas como um objeto passivo de socialização, mas como um sujeito ativo desse processo” (OLIVEIRA e TEBET, 2010, p. 40). Compreendendo a importância do brincar, afinal, é diante desta prática que as crianças se mantêm física e mentalmente ativas (MOYLES, 2009).

Esta abordagem, mediante a Sociologia da Infância, vem ao encontro da concepção teórica a respeito das crianças e das infâncias pela Educação Popular; na qual as crianças oriundas das classes populares, situadas historicamente em seus espaços sociais, têm suas infâncias condicionadas por fatores sociais, econômicos, culturais e políticos (PELOSO e PAULA, 2007). Isto posto, as práticas educativas, na perspectiva da Educação Popular,

tendem a desconstruir com “a ideia de que a escola é a ‘única’ instituição educativa e que os conhecimentos por ela transmitidos são os legítimos [...] em detrimento de outros, os populares [...]” (BARBOSA, 2007, p. 1061).

Nesse sentido, as Cirandas configuram uma resposta não apenas às necessidades de oferta e demanda de Educação Infantil aos Sem Terra, mas também uma perspectiva de educação para a conscientização e libertação das classes populares, ao encontro da Pedagogia de Paulo Freire. Conforme Peloso e Paula (2007, p. 242), embora Freire não tenha feito uma abordagem específica a respeito das infâncias “possibilita um entendimento mais abrangente e real da infância e das crianças das classes populares, pois as crianças, que fazem parte dessa infância que se apresenta negada e destituída de sua historicidade [...]”.

Assim sendo, para o desenvolvimento deste capítulo, consideramos necessário, em um primeiro momento, apresentar algumas concepções históricas e conceituais a respeito das crianças e suas infâncias, face a institucionalização da infância. Após isso, o enfoque é com relação ao campo investigativo da Sociologia da Infância; para construir as análises interpretativas acerca das diferentes crianças em suas diferentes infâncias. Isto posto, adentramos a análise a respeito do brincar, enquanto categoria conceitual por onde emergem e se constroem as culturas infantis. Por fim, nos deteremos ao estudo da Educação Popular nas infâncias, em diálogo com a pedagogia de Paulo Freire; com enfoque nos processos de conscientização das crianças mediante o brincar.

3.2 Espaços da infância: reflexões a respeito das concepções de infâncias e crianças nas estruturas sociais

Neste subitem pretendemos fornecer ao leitor uma visão geral a respeito das crianças e das suas infâncias, a partir de aspectos estruturais e institucionais da sociedade; para isto, partimos da interpretação destas, enquanto conceitos construídos de maneira cultural e social. Nesse sentido, ainda que de maneira exploratória, buscamos sistematizar alguns pontos fundamentais para a compreensão do caráter plural de infâncias e crianças, bem como seus respectivos impactos nas estruturas sociais. Arriscamos, de maneira modesta, compreender os contrastes da presença das crianças na sociedade, suas interações e interferências ao longo da história.

Para construirmos estas reflexões, no decorrer deste capítulo, adotamos como base os estudos, de grande importância para o entendimento acerca das concepções de crianças e infâncias, realizados por Philippe Ariès, Jens Qvortrup, William A. Corsaro e Donald W.

Winnicott. Seleccionamos estes estudiosos, por suas pesquisas dialogarem com a perspectiva sociológica da infância, na qual as categorias de infâncias e crianças são uma construção; havendo, portanto, uma variável que considera aspectos sociais, culturais, econômicos, de gênero, entre outras. Nesse sentido, conforme Mollo-Bouvier (2005, p. 393), olhamos para as crianças ao longo da história enquanto “[...] sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade”.

Para iniciarmos estas reflexões adentramos a iconografia das crianças na história; isto porque elas auxiliam na compreensão a respeito de como estas eram vistas e consideradas ao longo dos séculos. Conforme Ariès (2019), aproximadamente até o século XII não haviam representações artísticas com relação à infância, ou talvez, não se pretendia de algum modo representá-la. Ao passar dos anos, as primeiras representações emergem de contextos correlacionados as crianças em seus contextos familiares, ligados aos processos ritualísticos da morte e da vida.

Uma miniatura otoniana do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, em um sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvuli*. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor (ARIÈS, 2019, p. 17 grifo do autor).

As primeiras representações das crianças, sem apenas reproduzir um adulto em miniatura, chegam em meados do século XVII, segundo Ariès (2019), essas iconografias trazem a criança nua ou enrolada por cueiros; estavam fortemente ligadas aos rituais ligados à morte e que se propunham a representar as almas. Nesses processos ritualísticos, por onde a alma também representa a simbologia da vida, as crianças saem do anonimato. Neste período, conforme Peloso e Paula (2007, p. 243), “[...] emergiu uma percepção da individualização do ‘ser’ enquanto criança, de um modo particular, embora com algumas restrições”.

Mas, é no século XVIII que as crianças começam a ter um lugar central na família, deste modo “é interessante observar também que o sentimento da infância e sua valorização crescem na mesma medida que a ‘família’ é constituída enquanto uma das instituições responsáveis pelo cuidado e educação das crianças” (MORUZZI e TEBET, 2010, p. 22). Entretanto, este não foi um processo simples e está ligado a diversas questões relativas a funções sociais, espaços demográficos, relação de idade *versus* etapas biológicas, bem como o próprio conceito da palavra infância.

A “descoberta da infância” se organiza na medida em que os laços afetivos começam a se estruturar nas relações dos contextos familiares. Mediante estudo acerca das iconografias das crianças, os primeiros traços desses laços afetivos, de acordo com Ariès (2019, p. 23, grifo nosso), se configuram com “o aparecimento do retrato da criança morta no século XVI marcou portanto um momento muito importante **na história dos sentimentos**. Esse retrato seria inicialmente uma efigie funerária”. Há um processo de signos que representam o espaço da criança naquele contexto familiar, uma maneira de simbolizar os sentimentos e a existência da referida criança.

As mudanças demográficas também contribuíram para esse processo, com a chegada de vacinas, práticas de higiene, controle de natalidade, ainda que de maneira gradual; mas que provocaram uma redução nos índices de mortalidade infantil. Portanto, Ariès (2019, p. 28) explica que, de maneira cronológica, é durante o século XVII que são registrados os primeiros traços de evolução com relação aos temas da infância; com os registros das crianças de maneira destacada entre seus pares e também de maneira individualizada. Além disso, neste processo estão registradas as crianças em meio a sua sociabilidade, por onde brincam e distribuem beijos e abraços.

Conforme Ariès (2019), as mudanças nas vestimentas das crianças, ao longo da história, ajudam na compreensão de alguns processos com relação a ideia de infância e de crianças. Isto porque, segundo o autor, vestir as crianças de maneira diferente dos adultos, compila uma série de processos que “isola” ou “separa” as crianças do mundo adulto, uma espécie de uniforme da infância; a criança se torna uma entidade separada dos adultos.

Assim, partindo do século XIV, em que a criança se vestia como os adultos, chegamos ao traje especializado da infância, que hoje nos é familiar. [...]. O sentimento da infância beneficiou primeiro meninos, enquanto as meninas persistiriam mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos: seremos levados a observar mais de uma vez esse atraso das mulheres em adotar as formas visíveis da civilização moderna, essencialmente masculina (ARIÈS, 2019, p. 41).

Na medida em que traçamos alguns pontos abordados nos estudos de Ariès (2019) evidenciamos mudanças nas concepções de crianças e infâncias registrados e mediatizados pela arte. Em si, os estudos realizados por Ariès (2019), não comportam todas as respostas ou evidências a respeito do espaço das crianças na sociedade, mas, consegue apresentar um conjunto de elementos e signos importantes para pesquisas na área.

Nesta pesquisa, mediante a Sociologia das Infâncias, buscamos investigar as infâncias “[...] como um modo particular de se pensar a criança, e não um estado universal, vivida por

todos do mesmo modo” (FROTA, 2007, p. 150). Por onde, o significado de infâncias e crianças está atrelado a determinados processos sociais, culturais, e também econômicos que permeiam os signos que designam o espaço e interação das crianças na sociedade. Uma multiplicidade de construções sociais acerca das infâncias e das crianças ao longo da história; que conforme Sarmiento e Pinto (1997, p.13), “[...] se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII”.

A compreensão de infância, enquanto um fenômeno social, é amplamente discutido por Jens Qvortup, uma das grandes referências no campo dos Estudos Sociais da Infância. Qvortup é responsável por um estudo que oferece nove teses a respeito do tema, no qual o autor “apresenta a infância como categoria na estrutura social e defende que a categoria geracional é aquela que define o lugar ocupado pela infância na sociedade, portanto, o elemento que fundamenta o campo da sociologia da infância” (NASCIMENTO, 2011a, p. 200).

A criança passa a ser concebida enquanto ser histórico e autônomo; dado isso, sua presença é capaz de interferir nas estruturas sociais em macro e micro escalas, como também, ser modificada por estar inserida em determinado espaço. Conforme Oliveira (2005, p. 21), a “infância, mais do que um período definido biologicamente, é uma categoria que surge ao longo das transformações da sociedade e se torna uma referência histórica, cultural e social”. Isso confere a infância um caráter plural e heterogêneo, que se situa por diferentes maneiras de socialização, para compreendê-la em sua totalidade, segundo Peloso e Paula (2007) é fundamental não deslocá-la de sua realidade sócio histórica.

Essa pluralidade, segundo Corsino (2012), implica pensar as diferenças que envolvem os vínculos entre adultos e crianças, principalmente com relação ao fato de que é possível entender as crianças a partir de suas próprias culturas. A Compreensão de que as crianças são produtoras de suas próprias culturas, neste processo histórico e autônomo, segundo Corsaro (2011), demonstra que elas não se limitam apenas a internalizar a sociedade em que nasceram; sendo capazes de realizarem reproduções interpretativas. Essas reproduções são resultados de aspectos inovadores e criativos da atuação das crianças e suas culturas na sociedade.

3.3 Olhares sociológicos: as crianças, as infâncias e suas culturas

A sociologia da infância configura uma área potente de estudos acerca das crianças e suas infâncias na medida em que questionamos: de que maneira olhamos para as crianças e suas infâncias? Qual é o espaço histórico – social das crianças em nossa sociedade? Ou, como entendemos as infâncias? Esta área de estudos permite a compreensão das crianças fora de uma concepção adultocêntrica, ainda que se configure enquanto um processo recente; pois conforme Faria e Finco (2011, p. 1-2), no campo das Ciências Sociais, as crianças não tiveram a devida atenção e, portanto, o conceito de socialização “[...] não só tendeu a colocar as crianças em uma posição passiva em relação à cultura, mas também repousava sobre uma visão de criança como social apenas na medida em que gradualmente deixou de ser natural”.

De acordo com Lima, Moreira e Lima (2014), as crianças, mesmo estando presentes na sociedade, nem sempre foram vistas enquanto sujeitos protagonistas, autônomos e produtores de suas próprias culturas. Os autores complementam ainda que, a ideia de infância como é vista hoje, foi velada por muitos séculos. Com isso, muito deixou-se de conhecer acerca do universo das crianças, afinal as crianças possuem construções específicas de culturas, bem como de comunicação, expressão e inteligibilidade.

Agamben (2017, p. 15) escreveu que “é a criança o paradigma do humano, não o adulto”, o que pressupõe muito mais que um ser passivo e subscreve um ser de possibilidades. Segundo Abramowicz (2018), desde o século XIX constroem-se um conjunto de estudos acerca de saberes sobre as infâncias, em diversos campos de conhecimento. No entanto, de acordo com Faria e Finco (2011), é na Sociologia da Infância que algumas categorias ganham vez e voz e apontam para uma construção social das infâncias. O final do século XX demarca as mais significativas mudanças, do ponto de vista epistemológico e sociocultural, com relação as crianças e suas infâncias, pois houve mudanças de valores, representações e papéis atribuídos as crianças e suas infâncias (BELLONI, 2009).

Enquanto um grupo social, conforme Belloni (2009), as crianças passam a ser reconhecidas em si, sem necessariamente estarem interligadas ou dependentes a instituições como a família, por exemplo. Este processo implica diretamente no conceito de socialização nas Ciências Sociais, e de que maneira estão presentes as crianças nas relações sociais, em grupos distintos por onde se desenvolvem questões de gênero, classe social, etnia, entre outros. Assim, conforme Faria e Finco (2011, p.9), “[...] no convívio social, as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas ou meninos, negras ou brancas [...]”.

De acordo com Nascimento (2011b, p. 38, grifo do autor), um estudo liderado pelo o sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup, iniciado em 1987 e desenvolvido em 16 países, “[...] estabeleceu novo paradigma para o estudo das infâncias, reconhecendo-a como um *grupo social* [...]”. Nas palavras de Qvortrup (1991, p. 12, tradução nossa), isso significa olhar para a infância como “[...] uma estrutura permanente em qualquer sociedade, mesmo que seus participantes sejam regularmente repostos”. As nove teses, elaboradas por Qvortrup, conforme Nascimento (2011a), são:

- I. *A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade:* diz respeito ao caráter estrutural da infância, que não se limita a características individuais da criança, e sim, por delimitações socialmente construídas.
- II. *A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico:* a infância existe, independente de quantas ou quais crianças ‘passam’ por ela, estando suscetível a alterações mediante parâmetros sociais.
- III. *A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural:* nesta tese, apresenta-se um ponto chave da análise sociológica a respeito do entendimento da concepção de criança. Ela denota que, a variabilidade do conceito de infância, implica na maneira com as crianças são concebidas ao longo da história; bem como o tratamento dado a elas.
- IV. *Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho:* aqui discute-se a participação ativa das crianças na sociedade, como estas implicam nas estruturas sociais; visto que influenciam e são influenciadas pelos seus contextos familiares, professores e as demais pessoas que convivem. Via de regra, as crianças estabelecem relações com a divisão social do trabalho, uma vez que mediante certos interesses e “[...] baseadas em seu consumo, reivindicam recursos sociais, além daqueles que são autorizadas a receber como membros de uma família particular” (p. 206).
- V. *As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade:* esta tese serve de complemento a anterior, entretanto, não deixa de agregar um valor próprio. Assim sendo, diante deste ponto, é possível entender as crianças enquanto criadoras e imaginativas; por onde sua comunicação com o mundo, gera ações e transformações nas suas infâncias e na própria sociedade.

- VI. *A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular:* do ponto de vista sociológico, essa tese sustenta que as crianças participam da sociedade, do mesmo modo que os demais grupos etários. Assim sendo, todos, inclusive as crianças, sofrem influência de ações políticas, ambientais, econômicas.
- VII. *A dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar:* esta tese expõe a invisibilidade da criança enquanto unidade de observação, ou seja, a criança ser vista e, ou estudada, a partir do ponto de vista das próprias crianças.
- VIII. *Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças:* vistas ‘apenas’ como membros de uma próxima geração, seu espaço na ‘família’ é interligado a uma ideia de propriedade dos pais. Esse ponto desvela que a sociedade não olha com a devida atenção as crianças, “[...] ela não é constitucionalmente obrigada a intervir, mesmo em casos em que as crianças estejam próximas da pobreza de maneira recorrente” (p. 209).
- IX. *A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras:* esta tese desvela a tratamento das crianças enquanto grupo minoritário em relação a um grupo ‘dominante’ que é o caso dos adultos. Além disso, “[...] as metáforas ‘criança’ ou ‘infantil’ são frequentemente utilizadas para caracterizar vários outros grupos minoritários” (p. 210), mediante uma conotação pejorativa.

Mediante estas nove teses é possível perceber o desafio teórico-metodológico que os pesquisadores das infâncias e das crianças estão sujeitos a enfrentar. Conforme Delgado e Müller (2005) e Prout (2004), esse desafio elucida dois pontos importantes, o primeiro diz respeito a *estrutura e ação*, responsável por adotar a infância enquanto construção social, desconstruindo o reducionismo biológico, porém adotando um reducionismo sociológico. E o segundo, diz respeito ao *ser e devir*, que coloca as crianças e adultos como seres em formação, desconstruindo com a ideia de um adulto independente, mostrando que a infância e idade adulta são constituídas por uma teia de interdependências.

Dessa forma, o paradigma recupera o impacto de questões políticas, econômicas, sociais, geográficas, históricas etc., que atingem crianças e adultos submetidos à mesma ordem de problemas. Trata-se, então, de estudar relações entre sujeitos contemporâneos e não mais entre seres maduros e em devir (NASCIMENTO, 2011b, p. 39-40, grifo do autor).

Além disso, cabe pensar sob quais estruturas estão dispostas as crianças e suas infâncias, ou seja, segundo Nascimento (2011b), isso releva a desigualdade de direitos entre crianças e adultos nas mais variadas relações sociais, políticas e econômicas. De acordo com Sarmiento (2009), isso ocorre devido a maneira vertical de socialização das instituições para com as crianças, que transmitem valores, normas, costumes, crenças, etc., centradas em um adultocentrismo, com tempos e práticas centradas por uma cultura adulta, formando solos férteis de dominação.

As relações geracionais definem os lugares considerados apropriados ao desenvolvimento e/ou à socialização das crianças, nos quais elas não são reconhecidas em seus direitos, tampouco têm voz, mas são sempre representadas pelos adultos – professores, pais e mães etc., Relacionada a uma lógica de proteção, essa prática social vem acompanhada de controle [...] (NASCIMENTO, 2011b, p. 40).

Nesse sentido, a Sociologia da Infância, segundo Lima, Moreira e Lima (2014), busca olhar para as crianças não como meras reprodutoras do mundo adulto, em um modelo passivo. Corsaro (2011) explica que as crianças possuem suas próprias interpretações e interações com o mundo real, ao encontro de Sarmiento (2000, p. 152) na qual descreve que “[...] as crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura [...]”. O que significa que as crianças influenciam e são influenciadas pelos pares que constituem os espaços sociais que elas ocupam, sua presença, por exemplo, “influencia fortemente os planos e projetos não só dos pais, mas também do mundo social e econômico” (NASCIMENTO, 2011a, p. 205).

Em uma perspectiva macrosocial, conforme Belloni (2009, p.1 grifo do autor), o estudo relativo a infância está ligado a categoria de geração “[...] tal como *classe*, *gênero* ou *escolaridade*, pode ser entendida como variável explicativa, de uma forma ou de outra, mais ou menos determinante”. Cabe, portanto, a Sociologia da Infância a investigação da socialização das crianças enquanto grupo social, por onde Corsaro (2011, p. 19) faz uma crítica acerca deste conceito, quando este refere-se a criança como receptora passiva das normas e regras impostas pelos adultos, “as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada”.

Segundo Nascimento (2011b, p. 44), ao encontro de Corsaro (2011), é preciso olhar para a socialização enquanto as relações sociais das crianças são estabelecidas mediante sua “[...] capacidade de produção simbólica e constituem suas representações e crenças em sistemas organizados: as culturas”. Nesse sentido, o conceito de socialização tende a investigar, com determinado grau de autonomia, as relações entre geração e estruturas sociais, indivíduos e sociedade, estrutura e ação, sistema e interação (BELLONI, 2009).

Conceituar infâncias e crianças emprega a Sociologia um desafio epistemológico, considerando o caráter plural dos conceitos; torna-se necessário pensar: quais são as crianças estudadas? Quais são suas infâncias? Toda a criança tem infância? Quais são os processos vivenciados pelas crianças em seus processos de socialização na infância? De que maneira se estruturam esses primeiros processos referentes ao modo de ver, pensar e estar no mundo? Há, portanto, uma série de detalhes que apontam para a intervenção humana e social acerca das infâncias.

Essa intervenção humana e social, enquanto via de mão dupla, instaura um centro de análises pertinentes ao próprio conceito de socialização, isto porque, conforme Belloni (2009), mediante o entendimento deste, é possível compreender a relação entre o que é inato e adquirido, cultural, biológico e, ou social. A socialização, portanto, configura um processo que é capaz de incluir a interferência dos mais variados elementos presentes no ambiente que a criança convive, sendo capaz de influenciar e ser influenciada. Deste modo, tratamos a socialização enquanto um processo de “[...] múltiplas negociações com seus pares e, ao mesmo tempo, na construção da identidade do sujeito” (PLAISANCE, 2010, p.225).

Cabe aos que se desafiam a estudar as infâncias e as crianças, a percepção das singularidades que permeiam estas relações. Ao compreender as crianças enquanto protagonistas no processo de construção de suas culturas e infâncias, o pesquisador deve partir do olhar e escuta atentos a comunicação das mesmas; bem como suas formas de interação no e com o mundo mediante seu brincar. Corsaro (2011), define estas interações como **reprodução interpretativa**, um movimento em que as crianças interpretam o mundo adulto, e mediante suas ações e interações formulam suas próprias leituras de mundo. A reprodução interpretativa está ativamente vinculada ao processo de socialização, visto que na socialização:

Trata-se de processos fundamentalmente ativos que se desenrolam durante toda a vida, por meio das práticas e das experiências vividas, não se limitando, de modo algum, a um simples adestramento realizado pela família, pela escola e outras instituições especializadas. Embora o ser humano se socialize ao longo de toda sua existência, em socializações sucessivas, esses processos são especialmente

importantes na infância e na adolescência. Esse processo, extremamente complexo e dinâmico, integra a influência de todos os elementos presentes no meio ambiente e exige a participação ativa da criança, sendo resultado da interação da criança com o seu universo de socialização (BELLONI, 2009, p. 69).

Conforme Valença (2010), ao considerar a socialização a partir desta perspectiva de estudos, são levados em consideração as inter-relações entre crianças e adultos, crianças e seus pares. Abramowicz e Oliveira (2010) reiteram a necessidade de olhar para os processos de socialização, com vistas as diversas infâncias, crianças e também os processos de educação com crianças pequenas. Na qual, Corsaro (2011, p. 31), defende que a socialização é um “processo de apropriação, reinvenção e reprodução”.

Com isto posto, segundo Nascimento (2011b), surge uma nova concepção sociológica acerca das infâncias e das crianças e suas culturas. Assim, as crianças são vistas como participantes de uma grande rede de relações, e a infância composta por sujeitos ativos de características diferentes dos adultos. Portanto, de acordo com Lima, Moreira e Lima (2014), desvincula-se a ideia da infância com a “idade do não” e segundo Sarmento (2000, p. 156) olha-se para as infâncias por “[...] múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão [...]”.

Essa concepção insere as crianças em uma dimensão de agentes produtores de culturas, sua prática é fruto de como estas crianças interagem e participam dos mundos naturais e simbólicos que tem acesso (BARBOSA, 2014b). Isso significa que “[...] as diferentes tendências atuais das ciências humanas colocam em evidência o caráter ativo e interativo da criança como ator desse processo” (BELLONI, 2009, p. 83). Desconstrói-se, portanto, uma ideia romantizada de infâncias e crianças, e apresenta-se a condição de crianças expostas as mais diversas condições sociais, econômicas e culturais, e deste modo

[...] toda a cultura requer uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoal, um intercâmbio instaurado num grupo social. É exatamente esse tipo de ‘culturação’, se assim podemos dizer, que concede a cada época sua fisionomia própria (GIARD, 1995, p. 10).

Com isto, os estudos pertencentes a Sociologia da Infância, segundo Abramowicz (2018) buscam retirar as crianças e suas infâncias da invisibilidade social (estudos que as colocam apenas enquanto estatísticas) para abordá-las enquanto protagonistas das relações sociais que vivenciam. Nesse sentido, seria a criança um ator social, com uma variável conforme aspectos sócio-históricos (SIROTA, 2001).

Para isso, Conforme Valença (2010), a Sociologia da Infância busca observar os diferentes espaços de socialização das crianças, que incluem as brincadeiras (de rua, nos contextos familiares), as festas, o espaço escolar, etc. A partir desses espaços as crianças produzem suas culturas, segundo Sarmiento e Cerisara (2004) e Lima, Moreira e Lima (2014) existem pelo menos quatro eixos estruturadores para a identificação acerca dos princípios geradores e as regras das culturas da infância, são eles: I. Interatividade; II. Ludicidade; III. Fantasia do real; e IV. Reiteração.

Estes eixos se fazem presentes no brincar, e este brincar é um potente aliado na compreensão dos processos de socialização das crianças, visto que “[...] a cultura aparece nos jogos, nas brincadeiras e nos desenhos das crianças como forma de relação com o mundo” (OLIVEIRA e TEBET, 2010, p. 49). No Brasil, o sociólogo Florestan Fernandes é pioneiro nas pesquisas referentes a culturas infantis, mediante o estudo denominado “As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro”. A partir de uma abordagem sociológica, Fernandes (2004), buscou nas brincadeiras de rua um estudo acerca das culturas infantis e da socialização das crianças.

Faria e Finco (2011, p. 2) explicam a importância e a inovação do estudo de Fernandes por mostrar como se realizam os processos de socialização das crianças, entre elas e entre elas e os adultos, mediante o ato de brincar, podendo constatar desta forma “[...] como constroem seus espaços de sociabilidade, quais as características dessas práticas sociais, enfim como as crianças constroem a cultura infantil”. Para compreender melhor a construção das culturas infantis, e a construção social da infância, buscaremos no próximo item, adentrar ao “brincar” enquanto categoria conceitual e sociológica.

3.4 O brincar enquanto categoria sociológica: o faz de conta, os atores sociais e as culturas infantis

Até momento, foi possível construir alguns pontos acerca da Sociologia da Infância, que apresentaram questões referentes as concepções de infância e socialização. Portanto, agora, torna-se imprescindível atrelar essas questões às relações de reprodução interpretativa das crianças mediante o brincar. Compreender o brincar enquanto categoria sociológica, significa olhar para esses processos como “[...] algo que se aprende e não como algo natural, ou seja, não é inerente à natureza da criança, mas sim marcado pela cultura. Ou seja, ensina-se a aprender-se a brincar” (OLIVEIRA e TEBET, 2010, p. 49).

Por que as crianças brincam? Como essas brincadeiras relacionam-se com ações simbólicas do mundo adulto? Todas as crianças brincam? Quais são as linguagens presentes

no brincar? Brincar é um ato de significação? Estas são algumas, dentre inúmeras, questões que podem mobilizar os(as) pesquisadores(as) que buscam investigar o brincar e as relações que as crianças constituem mediante este ato. Winnicott (2019), aponta que o brincar é responsável por promover o crescimento saudável da criança, além de ser um processo que mobiliza a criatividade não apenas das crianças, como também dos adultos.

Vigotski (1998b) defende que é mediante o brincar que acontecem as mudanças de consciência nas crianças, sendo possível desenvolver aprendizagens através da imaginação. O desenvolvimento da consciência e dos aprendizados está atrelado ao encontro da construção das culturas infantis, “brincar é a nossa primeira forma de cultura. A cultura é algo que pertence a todos e que nos faz participar de ideias e objetivos comuns. A cultura é o jeito de as pessoas conviverem se expressarem, é o modo como as crianças brincam [...]” (FREIRE, 1986, p. 76).

Nesse sentido, partimos do pressuposto da criança enquanto sujeito de direito, construtor de conhecimentos e culturas, para pensar o brincar enquanto ação livre, de autoria e uma fonte inesgotável de aprendizagens significativas. Segundo Freire (1986), a criança brinca através do reflexo do modo de vida dos adultos, como estes trabalham, convivem, relacionam-se; este brincar é fomentado por uma reprodução interpretativa (CORSARO, 2002, 2011). Esse movimento produzido pelas crianças é a forma pela qual se relacionam com seus pares e com o mundo.

Segundo Corsaro (2011), as pesquisas sobre crianças e suas infâncias compreendem dois pontos significativos e provocadores da Sociologia da Infância, o primeiro é com relação as abordagens micro (social e psicológica) e o segundo em estância macro (estruturais). Nesse sentido, conforme Oliveira e Tebet (2010, p. 49) “[...] há uma forma quase universal para o desenvolvimento de certas brincadeiras, um ‘padrão lúdico’, mas existem variações quando consideramos os aspectos sociais, econômicos, étnicos, de gênero, regionais”.

Essas esferas de categoria social, psicológica e estrutural são perceptíveis aos pesquisadores através das produções culturais das crianças, sendo estas desenvolvidas mediante suas brincadeiras e desenhos. Conforme Sarmiento (2011), estas atividades desenvolvidas pelas crianças são capazes de explorar a comunicação intrageracional e intergeracional, produzindo relações de conteúdos que estabelecem significações distintas e criativas. Do ponto de vista sociológico, o estudo destas produções culturais permite compreender aspectos lúdicos, políticos e pedagógicos, em diálogo com os aspectos sócio culturais vivenciados pelas crianças em suas infâncias.

Segundo Martins Filho (2003, p. 5), são desafios que se complementam ao analisar como as crianças se apropriam de “[...] elementos do mundo adulto, trazendo-os para o universo infantil, atribuem-lhes outros significados, inventando suas próprias brincadeiras e formas de brincar [...]”. Bredel (2015), explica que esse olhar aponta para uma nova maneira de conduzir pesquisas com crianças, onde essas deixam de ser apêndices, ou complementos para a compreensão acerca de algumas instituições, e passam a ser entendidas por meio do que constroem em suas culturas, respeitando seus tempos, espaços, provocações e interesses.

Quer dizer, as crianças, porque são crianças, vivem um processo de desenvolvimento que as coloca numa particular relação de dependência ante os adultos. O seu modo de interpretar e significar o mundo, sendo permeado pelas culturas nas quais se inserem, é marcado pela sua condição biopsicológica e pelo estatuto social dependente em que se encontram. Nas suas relações com os adultos e nas suas relações com outras crianças, partilham, reproduzem, interpretam e modificam códigos culturais que são actualizados nesse processo interactivo (SARMENTO, 2011, p. 43).

Nesse sentido, ao refletir acerca do brincar, buscamos investigar e também (ousamos) buscar compreensões acerca das ressignificações existentes nas brincadeiras infantis. Ousamos, no sentido explicado por Batiste (2004, p. 230) no prefácio a obra de Fernandes (2004), o qual explica que “para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança”, um movimento permeado por singularidades, mediante um olhar atento que permita “[...] penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa” (Ibid., p. 230). Atentos a singularidade que permeia a relação do “faz de conta¹⁰” produzido pelas crianças, afinal ele “[...] integra a construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas” (SARMENTOS, 2011, p. 50).

Corsino (2012, p. 66) explica que ao brincar a criança produz novas interpretações e ações sobre a realidade, uma prática que permite a criança “[...] descolar-se da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias, e ser outros, muitos outros”. Assim, a criança tece suas primeiras leituras de mundo, criam e recriam sentidos estabelecendo as próprias relações e acordos.

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece

¹⁰ No entanto, esta expressão **faz de conta** é algo inapropriada para referenciar o modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstruem criativamente pelo imaginário. A relação realidade-fantasia não é vivida pelas crianças de modo dicotômico, mesmo se as crianças, desde tenra idade, conseguem distinguir o que é real e o que é imaginário (HARRIS, *apud* SARMENTO, 2011, p. 50, grifo do autor).

o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa de consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo (OLIVEIRA, 2011, p. 164).

A criança enquanto ator social, mediante suas expressões culturais, segundo Vygotsky (1998a) e Sarmiento (2011), transcreve uma relação espaço-tempo que se conduz por duas bases: a fantasia do real e a reiteração. Winnicott (2019, p. 93), ao abordar os objetos e elementos transicionais, aponta o brincar como ação única capaz de fazer com que crianças e adultos vivenciem sua criatividade e personalidade por inteiro de maneira uníssona; “assim, pode-se concluir que a comunicação só é possível por meio do brincar, com exceção da comunicação direta, que pertence à psicopatologia ou a uma imaturidade extrema”.

Essa articulação simbólica entre a fantasia do real e a reiteração, conforme Corsaro (2002), encontra no “faz de conta” (brincar sociodramático) as representações interpretativas que as crianças realizam no coletivo, mediadas por suas experiências sociais de suas vidas reais. O autor explica que, mediante esse imaginário, as crianças expressam, articulam e até modificam concepções do mundo adulto. Segundo, Nascimento (2011b) e Sarmiento (2008), é mediante uma abordagem interpretativa que o pesquisador consegue coletar com mais detalhes os aspectos referentes as interações intra e intergeracionais; culturas das infâncias; aspectos sociais e geográficos e relações para e com diferentes instituições sociais, subscritas nas brincadeiras infantis.

Nessa mesma linha, segundo Bredel (2015, p. 111), Florestan Fernandes ao realizar seu estudo desconstruiu a noção de reprodução social, na qual as crianças são apenas destinatários das políticas educativas, para um panorama que “[...] considera a categoria social da infância como suscetível de ser analisada em si mesma, que interpreta as crianças nas suas múltiplas relações simbólicas estabelecidas entre si e com os adultos”. Portanto, esse estudo, demonstra que as crianças possuem uma vida social, que supera universos individuais, cujo processo de socialização é fruto de sua própria vida social (FERNANDES, 2004).

Fernandes (2004) aborda a sociabilidade infantil e suas redes de relações que incidem não apenas entre as crianças, mas na reeducação de seus pais e sua família, por exemplo. O Sociólogo brasileiro aborda o folclore infantil e suas íntimas relações como o mundo, seu estudo apontou para a rede de relações entre culturas infantis e sociedade, partindo das crianças enquanto protagonistas de suas vivências, sendo os sujeitos da pesquisa (BREDEL, 2015).

E como Florestan Fernandes conseguiu estabelecer esse “diagnóstico”? A partir de sua investigação, mediante estudo etnográfico, acerca das “Trocinhas do Bom Retiro”. Mas, e o que são as “Trocinhas”? São grupos infantis, instruídos ao desejo de brincar. Fernandes (2004, p. 235) explica que esses grupos infantis “[...] excedem aos limites da recreação em si mesma, assumindo aspectos diferentes as relações entre os seus componentes e deste relativamente ao seu grupo e as relações das diversas ‘trocinhas’ entre si”.

Ao ingressar no mundo das brincadeiras, o estudo realizado por Florestan Fernandes no ano de 1946, abre muitos aspectos de investigação sobre infância e apresenta uma análise sociológica acerca do folclore, infâncias e culturas infantis. Dentre esses aspectos, retomaremos dois pontos importantes e reveladores do estudo acerca dos folclores e das culturas infantis, o primeiro é com relação a formação das “Trocinhas” e o segundo com as culturas infantis.

Fernandes (2004) explica que a formação inicial das “Trocinhas” acontece devido ao desejo de brincar, e no decorrer do estudo, o autor aponta os condicionantes que mantêm os grupos vivos. O primeiro condicionante diz respeito às dinâmicas sócio-espaciais, elas são responsáveis pela condição básica de formação dos grupos, a vizinhança. Isso diz respeito as estruturas familiares, sociais e as remodelações que acontecem com possíveis mudanças das famílias pertencentes aquela região. O segundo condicionante, diz respeito as lideranças infantis, a consciência grupal que trabalha aspectos democráticos, de disputas, contradições, contratos sociais, valores, diplomacia, direitos e deveres daqueles que buscam a recreação.

Esses dois condicionantes possuem relações que são interligadas, ou seja, mostram uma rede de conexões que se constroem através do brincar, mediadas e conduzidas pelas próprias crianças, ou seja, a criança é vista como ser social “[...] na história, inserida em uma classe social, como sendo parte da cultura e produzindo cultura” (BREDEL, 2015, p. 111). O ato da “reunião” para o brincar é conduzido por elementos do folclore infantil, ou seja, as brincadeiras (jogos, cantigas de roda, casinha, etc.), as relações construídas (antes, durante e depois) das brincadeiras corresponde aos elementos culturais. Uma relação bastante tênue e até complexa para o entendimento, pois o folclore é também uma cultura.

Cultura infantil, aqui, significa, aproximadamente, o mesmo que folclore infantil. A diferença entre ‘folclore infantil’ e ‘cultura infantil’ é pouco sensível. A segunda abrange alguns elementos ou complexos culturais de natureza não folclórica, como o futebol ou a natação, quanto às atividades lúdicas das ‘trocinhas’ de meninos; e certos trabalhos caseiros (confecção de roupinhas para as bonecas, preparação de doces simples, que as crianças aprendem a fazer com maior rapidez, etc.), quanto às ‘trocinhas’ de meninas. A expressão ‘cultura infantil’ é mais adequada, na medida em que traduz melhor o caráter de subcultura que nos preocupa no momento. Ela é

mais inclusiva que ‘folclore infantil’ e traz consigo a conotação específica, concernente ao segmento da cultura total [...] (FERNANDES, 2004, p. 245).

O trabalho realizado por Florestan Fernandes também aponta que as crianças elaboram suas próprias culturas, no brincar as crianças recriam aspectos da vida social, nas quais mediante ação despersonalizadora, buscam reconstruir funções sociais. Um exemplo disso, segundo Fernandes (2004, p. 247), é quando a criança brinca de pai “no ato de brincar de ‘papai’ a única coisa importante, para a criança, consiste na função social do Pai, padronizada segundo as representações sobre o chefe da família ainda meio patriarcal, senhor absoluto do lar [...]”. Mesmo buscando elementos da vida adulta, as crianças recriam as funções criando uma cultura própria.

Portanto, de acordo com Oliveira (2011), o faz de conta, mediado por aspectos da vida real, é uma ferramenta para criação da fantasia, praticada pela autonomia da criança e expressa pela criatividade, exploração, significação e ressignificação de sentidos. Nesse sentido, isso favorece “[...] a manifestação de saberes já adquiridos e a construção de um conhecimento partilhado: símbolos coletivos e soluções comuns [...] o patrimônio de conhecimentos coletivamente construídos vai se expandindo para outras situações [...]” (Ibid., p. 146).

Corsaro (2011), ao dialogar acerca do estudo sociológico das infâncias, cita uma passagem ocorrida em uma de suas visitas investigativas à uma pré-escola italiana. Nessa passagem, crianças brincam marchando e carregando uma caixa de leite, a caixa, segundo o autor, tinha uma longa história, primeiro era apenas usada pelas professoras para guardar materiais pedagógicos, em outro momento havia se tornado um objeto proibido. No entanto, naquele dia as crianças brincavam livremente com a caixa, e haviam a transformando em um “banco itinerante”.

Nesse movimento, as crianças, mediados por aspectos da vida real, deram uma nova dimensão ao setor bancário. Corsaro (2011), observou durante o brincar, a criação de um banco que atendia seus clientes à domicílio, com atores sociais exercendo papéis de liderança, mediados por contradições e buscando possíveis variáveis de organização. O padrão adulto de agência bancária não os era suficiente, a caixa de leite era um objeto proibido, no entanto, as crianças discordaram dessa regra, mostrando-se enquanto sujeitos de escolhas, construtores de suas infâncias.

Todos os elementos culturais decorrentes da socialização infantil são reinterpretados e ressignificados pelas crianças, e investidos nas suas relações com os pares e com os adultos. Interessa, por isso, tentar perceber, para além daquilo que são as marcas

do desenvolvimento infantil e dos seus estádios, os elementos distintivos das culturas infantis e sua expressão nos desenhos (SARMENTO, 2011, p. 49).

Por este ângulo (reprodução interpretativa), “as crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares [...] transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo” (CORSARO, 2011, p. 53). Assim sendo, segundo Oliveira (2011), o brincar transcende o convencional, as estruturas são elaboradas pela criatividade das crianças e seus pares, e símbolos coletivos são criados, assim como soluções e estratégias.

O brincar se efetiva enquanto “[...] uma parte fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento nos primeiros anos de vida. As crianças brincam instintivamente e, portanto, os adultos deveriam aproveitar essa inclinação natural” (MOYLES, 2009, p. 19). Conseqüentemente, os estudos acerca das culturas infantis, produzidas mediante este brincar, possibilitam a leitura da significação do mundo feita pelas crianças, suas interações a respeito das relações que vivenciam no e com este mundo.

A condição humana, desenvolvida pelas crianças na construção de suas culturas mediante o brincar, remete a importância da comunicação contida neste processo. Visto que, além de empregar de sentido a construção lúdica, o brincar desenvolve as relações humanas nos mais variados contextos sociais, históricos e econômicos. Para brincar a criança não precisa de um brinquedo estruturado, pois a ação acontece movida pelo desejo, pelas relações que as crianças tecem com seus pares, dando origem a signos e simbologias.

Deste modo, as crianças não só descobrem o mundo, mas o comunicam e constroem em suas próprias relações com o mesmo. O estudo das infâncias mediante a Sociologia aponta o desafio epistemológico que configura esse processo, dado o caráter plural do conceito, que emerge de canais de disputa situados historicamente. Não há como se falar de infâncias e crianças sem antes compreender e situar os contextos que compõem as infâncias das crianças em questão; um processo complexo e singular.

3.5 Educação Popular nas infâncias: brincar e conscientizar?

Considerando este desafio epistemológico, que aponta para a necessidade de situarmos historicamente nossas crianças e assim olharmos para suas infâncias, neste subitem buscaremos pensar o espaço das crianças na Educação Popular; tendo em vista que examinaremos os documentos pertinentes a Ciranda Infantil do MST. Este Movimento Social

Popular está historicamente situado devido aos contextos de opressão que seus sujeitos enfrentam, nesse sentido, nos questionamos a respeito da presença das crianças junto ao movimento. De que forma a Educação Popular olha para as infâncias e suas crianças? Qual o espaço e o diálogo entre o brincar e esta vertente teórica? Considerando a Ciranda Infantil enquanto espaço educativo, de que modo aborda-se o brincar em uma perspectiva de educação libertadora?

Para desenvolvermos essas questões, consideramos pertinente delimitar alguns pontos a respeito desta pesquisa e o diálogo entre a Sociologia, Educação Popular e as Infâncias. Para isto, o estudo a respeito brincar na Educação Popular Infantil será traçado mediante três dimensões, sendo elas: **lúdica**, **política** e **pedagógica**. Essas dimensões são complementares e tendem a dialogar entre si, mas cada uma apresenta questões primordiais e específicas a este estudo. Isto porque estamos tratando de: I. Um **campo teórico** em diálogo, ou seja a Sociologia da Infância e a Educação Popular; II. Um **espaço educativo**, a Ciranda Infantil; III. Uma **prática cultural** protagonizada pelas crianças, ou seja o brincar.

A dimensão lúdica subsidia boa parte das questões já apresentadas neste capítulo, sua função no brincar situa-se na imersão simbólica e criativa no qual a criança é o próprio centro da ação; assim suas composições por onde “[...] os espaços simbólicos têm espessura e densidade, são dinâmicos e compósitos, misturam-se e articulam-se multiplicamente” (SARMENTO, 2011, p. 48). Nesse sentido, o lúdico evidencia a experimentação (WINNICOTT, 2019), que une a realidade da vida interior e exterior da criança.

O brincar, na realidade, se baseia na precariedade do Inter jogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. Essa é a precariedade da própria magia, a magia advinda da intimidade, de um relacionamento que se mostra confiável (WINNICOTT, 2019, p. 83).

Com relação ao processo pedagógico, o brincar se sustenta nas múltiplas possibilidades de aprendizagens significativas, visto que o brincar produz e configura situações problema que as crianças e seus pares, mediados por suas interações formulam e (re)formulam soluções. O olhar pedagógico é importante na mediada em que potencializa os processos, carregando intencionalidade pedagógica. Assim, “por meio das brincadeiras, a criança fantasia, recria a realidade e constrói experiências significativas. O desenvolvimento infantil é acompanhado pelas brincadeiras [...] que ela mesma inventa para construir conceitos e entender o mundo [...]” (CZYZESWKI; WERLE, 2017, p. 374).

No que tange aos aspectos políticos, encontramos um ponto importante a esta pesquisa e ao diálogo entre a Sociologia e a Educação Popular nas infâncias. Isto porque, ao partimos do entendimento da infância e das culturas infantis enquanto processo construído, situado historicamente por aspectos sociais em disputa, podemos compreender condicionantes que circundam as crianças e suas infâncias. Portanto, essa dimensão de análise, se torna fundamental a esta pesquisa, visto que estamos tratando de um Movimento Social Popular e de suas crianças. Ao pensar o brincar neste espaço, estamos adentrando a cultura infantil enquanto categoria social, de sujeitos pertencentes a um espaço de luta, por onde a educação é adotada enquanto instrumento de libertação e emancipação.

Estas três dimensões são complementares, dialogam, e permitem uma visão ampla a respeito do brincar no desenvolvimento das culturas infantis. Entretanto, neste subitem buscamos desenvolver com maior profundidade os aspectos referentes a condição política contida no ato de brincar. Para isto, partimos das perspectivas lúdicas e pedagógicas desafiados a pensar o processo de conscientização contido na dimensão política do ato de brincar e constituição das culturas infantis.

Mas, o que significa conscientizar em uma perspectiva de Educação Popular na Infância? Conforme, Pinto (1994, 1960), o processo de conscientização acontece mediado no diálogo entre o mundo e os sujeitos, assim, as condições sociais, econômicas e culturais fazem parte do processo educativo, por onde os sujeitos aprendem e ensinam na sua condição de inacabamento. Deste modo, “a educação é um ato intransitivo, quer dizer, o educador não pode transformar a outrem sem que não esteja se transformando no próprio trabalho de ensinar. Por isso é que ele, ao ensinar aprende” (PINTO, 1994, p. 23).

Partindo do pressuposto de que a criança aprende mediada pelo seu ato de brincar, cabe pensar na afirmação feita por Agamben (2017, p. 15), quando diz “todo poder começa com o poder sobre as crianças. E não valerá a pena viver entre os homens, enquanto as crianças não forem liberadas de sua escravidão”. Neste ponto, vê-se a importância dos protagonismos das crianças e o próprio viés da conscientização, visto que “a conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é a condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social” (FREITAS, 2017, p. 88).

As crianças, enquanto protagonistas ao construírem suas culturas, seriam capazes de compreender e vivenciar a conscientização? De que modo a Educação Popular aborda esse processo à infância? Conforme Moretti (2018), ainda que a pedagogia Freireana tenha sido construída pensando a educação de pessoas adultas, em vários momentos as obras de Paulo

Freire se remetem as crianças e suas infâncias. Uma das maiores preocupações apresentadas por Freire, era com a relação à falta de acesso a escolarização das crianças oriundas das classes populares, ele escreve

minha sensibilidade machucada me deixa triste quando sei o número de meninos e de meninas populares em idade escolar, no Brasil, que estão ‘proibidos’ de entrar na escola; quando sei que, entre os que conseguem entrar, a maioria é expulsa e ainda se diz dela que evadiu (FREIRE, 1991, p.58).

Considerando a educação em movimento e a própria dinâmica das Cirandas Infantis, a Educação Popular proporciona uma educação, conforme o MST (2005, p. 29), para o “conhecimento e experiências concretas de transformação da realidade, a partir dos desafios do assentamento ou acampamento, preparando-se crítica e criativamente para participar dos processos de mudança da sociedade”. Cabe pensar, qual o espaço do brincar nesse percurso, enquanto desafio epistemológico que não dicotomiza a educação escolar da educação popular (ANDREOLA, 2016).

Se o brincar recebe influências de instâncias micro (social e psicológica) macro (estruturais), cabe analisarmos e pensarmos como as Crianças Sem Terrinha vivem este movimento dentro de um espaço de educação não formal, e como esse processo se refletem na vida adulta desses sujeitos em suas lutas. Afinal, conforme Brandão (2002, p. 10), “toda criança que um dia fica ‘grande’ e vira ‘uma pessoa adulta’, carrega pela vida afora a menina ou menino que ela foi antes”. E, assim, ao estarem inseridas nas lutas do MST, acompanhando e participando junto de seus contextos familiares, essas crianças podem experienciar que

o sentimento de indignação contra as injustiças é condição para a postura de contestação social. E para indignar-se é preciso percebê-las como tal. Parafraseando Thompson: que as crianças sem-terra sintam essas injustiças – e as sintam apaixonadamente – é, em si, um fato suficientemente importante para merecer nossa atenção (CALDART, 2012, p. 343).

As primeiras *leituras de mundo* das crianças se formulam neste processo, permeadas entre o aprender e ensinar, seria o espaço das Cirandas Infantis um lugar para compartilhar conhecimentos entre as crianças e seus pares? Conforme, Pinto (1960) o desenvolvimento da consciência crítica se dá mediante o processo reflexivo, das relações que os sujeitos constroem com e no mundo, em relacionamento com seus pares. Deste modo, é chamada de consciência crítica, o processo de ação, reflexão, ação, o que esses sujeitos vivenciam, a partir de estruturas sociais, econômicas e culturais.

A relação do homem ao mundo admite duas modalidades: pela primeira, no sentido do pensamento para o mundo, temos o acesso ao mundo, e no sentido oposto, a formação da ideia como reflexo do mundo na consciência; isto é o processo do conhecer. Mas na segunda modalidade, também há dois sentidos, o que vai da consciência ao mundo, é o projeto e a operação, e o que vai do mundo à consciência, é a transformação desta pelo ato que realizou, pois não é mais a mesma que antes havê-lo feito. Nesta modalidade se constitui o agir (PINTO, 1960, p. 189).

O brincar é mobilizado pelos desejos e curiosidades das crianças, seria possível aplicar esta mesma lógica à construção da consciência crítica nas crianças? Freire (2014, p.151), explica em uma passagem sobre a importância da curiosidade no desenvolvimento da educação para as crianças e como a condução desta é importante, “normalmente toda criança é curiosa, não é? Agora, é óbvio que, dependendo da forma como você é encaminhada, a tua curiosidade diminui ou aumenta”. Conforme Freitas (2017), o campo da conscientização é composto pela criticidade, curiosidade e criatividade, pontos que convergem com os processos de brincar das crianças. A curiosidade é capaz de “potencializar a criatividade da ação transformadora ante as **situações-limite**” (p. 89 grifo do autor).

O que se percebe até o momento são questões que se interligam, e conduzem os processos de aprendizagem das crianças. Se, ao brincar, as crianças desenvolvem suas próprias culturas, com o brincar elas também estudam e produzem suas *leituras de mundo*. Suas leituras de mundo não seriam capazes de conduzir sua conscientização? Estas crianças possuem infâncias diferentes, no caso das Crianças Sem Terrinha, estar em meio ao processo permite um “conjunto de práticas sociais e de experiências humanas que contribuem para a produção e reprodução, material e simbólica, da vida, constitui o modo de vida pelo qual os sujeitos se entendem e se relacionam [...]” (FREITAS, 2015, p. 203).

Neste sentido, no próximo capítulo, buscaremos examinar documentos pertinentes a Ciranda Infantil, com o intuito de desenvolver como o brincar, enquanto prática social, política e pedagógica é abordado em documentos que instrumentalizam as Cirandas Infantis do MST, considerando a socialização e a construção dos protagonismos históricos e culturais das Crianças Sem Terrinha. Para isto, buscamos definir o objeto de pesquisa e os pressupostos metodológicos para realizar o estudo. Na sequência, apresentaremos o tratamento analítico das questões, seguido do exame acerca das entrevistas realizadas.

4 ONDE ESTÁ O BRINCAR: UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO ACERCA DAS CIRANDAS INFANTIS DO MST

4.1 Signos e significados: a Ciranda enquanto espaço educativo e de cultura popular infantil

Não há como pensar nas Crianças Sem Terrinha sem mencionar o espaço coletivo das Cirandas Infantis, são termos interligados por signos e significados, que ajudam a compreender a importância das crianças e suas culturas nos espaços sociais. Entretanto, ao buscarmos compreender o significado das Cirandas, chegamos até a origem desta palavra, que nos apresentou um ponto importante e significativo para esta pesquisa. Ainda que, o brincar de cirandar esteja bastante ligado as crianças, sua origem nos remete a uma expressão popular praticada por trabalhadores.

Conforme um estudo etnomusicológico realizado por Diniz (1960), a Ciranda tem origem portuguesa, chegando ao Brasil por volta do século XVIII, firmando raízes no folclore pernambucano, enquanto uma manifestação cultural de adultos, oriundos das classes populares. Homens e mulheres, operários, pescadores e biscateiros se reuniam para cantar e dançar, uma prática cultural realizada a priori em espaços populares, por onde também se incluíam as crianças (CALLENDER, 2013).

O cantar e dançar em roda, de mãos dadas, mensurava a simbologia da cultura popular e a sua alegria; esses momentos aconteciam nas ruas e nas praias. Segundo Callender (2013) e Diniz (1960), essas cirandas eram tão contagiantes que outros setores foram se inserindo ao ritual, ou até mesmo o levaram para outros espaços. Contudo, essa prática de levar a Ciranda para outros espaços como clubes e salões, conforme Diniz (1960), descaracterizou a origem desta cultura popular; o autor explica ainda, que essa ampliação se dá interligada ao destaque do Movimento de Cultura Popular (MCP) dos anos 60. Assim, desenha-se um processo contraditório, onde ao mesmo tempo em que a cultura popular ganhou visibilidade, perdeu características próprias.

A essa pesquisa, estes fatores históricos e sociais interessam por pelo menos duas questões para reflexão, que iremos abordar a seguir. A primeira diz respeito a expressão e representação cultural da Ciranda, ousando um diálogo ao encontro da abordagem de Winnicott (2019). A Ciranda, em suas origens, enquanto prática cultural das classes populares, significa um meio de expressão através da música e da dança. Conforme Diniz

(1960), essa prática era a manifestação da alegria daqueles sujeitos; se o brincar representa a construção cultural das crianças através de suas leituras do mundo, seria possível pensar a prática da Ciranda (dos anos 60, feita pelos adultos) como um brincar?

Considerando aquela prática como uma manifestação criativa e singular do povo e sua cultura, dialogamos com Winnicott (2019, p. 96). Afinal, o autor apontou em seus estudos psicanalíticos que a expressão máxima da criatividade humana é efetivada quando o sujeito consegue: “a) relaxamento em condições de confiança baseadas na experiência; b) atividade criativa, física e mental manifestada durante a brincadeira; c) a somatória dessas experiências formando a base para um sentimento de self”. Assim sendo, seria possível a Ciranda, uma prática genuína e uníssona, comportar essas instâncias para dar luz a uma produção cultural das classes populares?

Essa é uma das reflexões que levantamos mediante a origem da palavra e o significado de uma expressão artística como a Ciranda. A outra reflexão é com relação a suma importância dos saberes da cultura popular; ao encontro do espaço voltado para a valorização e propagação destes no próprio Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Se a origem das Cirandas está condicionada a um espaço ou expressão da cultura popular (DINIZ, 1960), no MST sua função enquanto espaço de educação não formal é tornar as crianças protagonistas dos saberes populares e das lutas que mobilizam esse Movimento Social Popular. Desta maneira, as crianças vivenciam e participam ativamente do processo de manter viva a cultura e as lutas classes populares.

Mesmo que de maneira breve, buscamos trazer estas questões para demonstrar a importância da contextualização histórica. Ao fim e ao cabo, o termo Ciranda não está unicamente ligado a uma brincadeira de roda, amplamente difundida entre as crianças; ela tem uma origem social e histórica na cultura das classes populares. Isto ajuda a pensar o porquê deste espaço de educação não formal do MST levar este nome; indo além, a própria presença da cultura e da história das classes populares de maneira singular no cotidiano das pessoas, qual a origem de uma brincadeira, o que ela significa, o que ela traduz?

Ao conduzir um estudo acerca de um espaço de educação como a Ciranda Infantil do MST, estamos tratando de um lugar historicamente situado, com uma determinada demanda política e social. A própria nomenclatura, Crianças Sem Terrinha, traz consigo a identidade destas crianças e sua representação na luta dos povos Sem Terra. A principal bandeira de luta do MST é a reforma agrária popular, mas para que esta seja possível, o movimento reconhece a importância de uma educação crítica e libertadora na vida dos seus sujeitos; afinal,

o conhecimento que interessa à classe trabalhadora é, pois aquele que ajuda a revelar as formas preponderantes de dominação e alienação e se constitui em guia da práxis transformadora das estruturas sociais, as quais produzem a exploração e a alienação. Quando o conhecimento expõe a historicidade do real, isto é, as determinações que o constituem nos seus diferentes âmbitos – social, econômico, político, cultural etc., este conhecimento, como indicou Marx, se transforma em força material revolucionária (FRIGOTTO, 2014, p. 111).

Deste modo, a Ciranda Infantil assume um papel primordial para construção da Educação Infantil no MST, e ao modo pelo qual se organiza, busca o espaço das crianças no entendimento acerca da historicidade do movimento. É a concretização dos processos vivenciados pelos sujeitos, visto que sua criação surge de demandas do próprio movimento alinhado a preocupação com a educação e atendimento as crianças. Assim, a Ciranda é resultado da resistência e luta social, política e cultural.

A consolidação das Cirandas vem ao encontro de questões que permeiam as necessidade e subjetividades das crianças no campo, e principalmente ao encontro do espaço que estão inseridas: um Movimento Social Popular do campo. Deste modo, podemos refletir: “[...] o que significa atender as crianças e à infância do campo respeitando seus espaços, tempos, saberes, organização de vida social? Que organização escolar própria poderá acolher as infâncias do campo?” (PASUCH e SANTOS, 2012, p. 117).

O que as Crianças Sem Terrinha necessitavam com relação a demanda de Educação Infantil no MST? Como poderiam ser organizados espaços de aprendizagem significativas considerando o tempo e os saberes da cultura popular e dos sujeitos envolvidos na luta pela reforma agrária popular? De que forma todos esses eixos se articulam em uma proposta de educação em movimento, por onde as crianças são protagonistas e autoras de suas histórias e percursos? O que o lema *brincar, sorrir e lutar* diz sobre a essência das ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra para a infância?

A Ciranda se destaca por sua dimensão pedagógica situada pela educação não formal, na pedagogia do movimento, com ênfase na importância das atividades lúdicas para as crianças. Aqui, a Ciranda significa a criança em ação, que brinca e experimenta e protagoniza as vivências dos espaços que frequente; e que sua presença também mobiliza além de seus pares, outros sujeitos que fazem parte do MST. Conseqüentemente, “o que se quer é uma Ciranda em que a criança tenha direito de agir, que oportuniza a descoberta, o experimento e a busca de desafios, de perguntas/respostas” (BIHAIN, 2001, p. 31).

Considerando essas questões, e entendendo o brincar enquanto ação potente por onde as crianças estabelecem seus vínculos com o mundo, símbolos e linguagens, nos propomos a investigar, mediante uma análise do conteúdo, a presença do brincar nos documentos e

publicações que subsidiam e investigam as Cirandas Infantis do MST. Concebendo o brincar enquanto ação, entendemos que “é através da ação que as crianças conseguem entender o caminho de seu aprendizado, a organização da sua experiência e de seu conhecimento e o significado de suas relações com o outro” (RINALDI, 2013, p. 127).

Olhar para esta ação potente, ou seja, para o brincar vinculado a um espaço de educação, permite visualizar a produção de uma cultura popular infantil, situada historicamente. Uma possibilidade de ver o mundo e as produções das crianças, em um “espaço em que a arte também surge naturalmente do espaço em que tudo é possível aparece” (ARENDDT, 2002, p. 154). Afinal, a experiência do brincar, transcende por gerações, permite o exercício da autonomia, e conforme Oliveira (2011), desencadeia o processo vivo da exploração de significados e sentidos, onde a criança imagina, articula e se expressa.

Mediante as Cirandas Infantis, a Criança Sem Terrinha tem a oportunidade de viver um tempo/espaço, na qual “[...] constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço que vive, com a sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo. Ela constrói amizades, compartilha com outras crianças segredos e regras” (SILVA e PASUCH, 2010, p. 01). Assim como ato de brincar de ciranda, a Ciranda Infantil do MST é um espaço coletivo, de símbolos comuns. Enquanto espaço educativo, que permite pensar a Educação Infantil no/do campo, afinal é preciso considerar a especificidades desta modalidade de educação.

4.2 Percursos metodológicos e analíticos: procedimentos e estruturas da análise de conteúdo

Pensar uma pesquisa científica consiste, além de curiosidade epistemológica, traçar elementos metodológicos que servirão como bases e alicerces para a produção do conhecimento. No que tange ao universo das pesquisas em Educação, segundo André (2001), os últimos 20 anos apresentam inúmeras mudanças, sejam relacionadas aos temas, como também as abordagens. Nesse contexto de mudanças “ganham força os estudos chamados de ‘qualitativos’, que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises [...]” (ibid., 2001, p. 54).

Considerando o contexto de pandemia pelo novo coronavírus (COVID-19) e o fechamento por tempo indeterminado das instituições de ensino no país, esta pesquisa reformulou seus pressupostos metodológicos. Desta forma, passa de uma pesquisa participante que investigaria o **brincar** enquanto prática social, política e pedagógica na

Ciranda Infantil Pequeno Colibri, para uma pesquisa de estudo/análise documental a partir de documentos que subsidiam as práticas educativas nas Cirandas Infantis do MST. Mesmo diante desta mudança inesperada e necessária, pode-se preservar a análise acerca do brincar, entretanto, mediante um estudo documental; produzindo um diagnóstico acerca dos resultados obtidos. Além disto, optamos por realizar duas entrevistas estruturadas, via e-mail, com duas educadoras da Ciranda Infantil Pequeno Colibri.

Mediante isto, esta pesquisa tem por característica a análise qualitativa dos dados obtidos. Por onde “a descrição minudente, cuidadosa e atilada é muito importante; uma vez que deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto” (CHIZZOTTI, 1991, p. 82). Entretanto, essa modalidade de pesquisa pressupõem um cuidado epistemológico com relação a tratamento e análise dos dados, conforme Bardin (2011) e Mendes e Miskulin (2017), é preciso cuidado e rigorosidade para evitar uma compreensão espontânea diante dos dados.

Para investigar a presença do brincar nos documentos referentes as Cirandas Infantis do MST, de maneira qualitativa, optamos pela análise documental. Essa metodologia de pesquisa permite que sejam investigadas várias categorias de fontes científicas e materiais impressos (CECHINEL et al., 2016) e (CORSETTI, 2006). Deste modo, mediante o contexto de isolamento social, sem acesso a acervos físicos, foram selecionados documentos disponíveis na internet, pelos canais do site oficial do MST¹¹ e no site da CAPES, pelo portal de Teses e Dissertações¹². Por conseguinte,

a análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração de deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. Pode funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, por não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis (BARDIN, 2011, p.145).

Mobilizados pelo problema de pesquisa e objetivos, construímos este estudo mediante a análise de conteúdo por Bardin (2011); considerando as três fases de pesquisa defendidas pela autora, que são: I. **Pré-análise**; II. **Exploração do Material**; III. **Tratamento dos resultados**, inferência e interpretação. Isto posto, conforme Corsetti (2006, p. 36), na análise de conteúdos “O ponto de partida não é assim, a pesquisa de um documento, mas a colocação

¹¹ Disponível em:<<https://mst.org.br>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

¹² Disponível em:<<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

de um questionamento – o problema da pesquisa. [...] Não podemos deixar de considerar a importância de problematizar o tema à luz da literatura que lhe é pertinente [...].”

Além disto, ao realizar a escolha dos documentos e, posteriormente conduzir as análises, consideramos os critérios apresentados por Cellard (2008), para aprimorar o trabalho realizado. Os critérios são: I. **Contexto**: este item se refere ao processo de compreensão acerca do contexto histórico e social pelo qual o documento analisado foi construído. II. **Autoria**: quem assina o documento analisado? Qual sua ligação e suas vivências no MST? Conforme Cellard (2008, p. 300), “elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada a alguns fatos, a tomada de posição [...]”. III. **Autenticidade**: aqui, assegura-se o cuidado com a procedência do material selecionado. IV. **Natureza do texto**: de que ordem e como se estrutura o documento analisado? A prudência na análise do texto, observando com atenção e rigorosidade metódica. V. **Conceitos chave**: qual o sentido dos conceitos chave para análise, quais são seus vocábulos e como se relacionam?

Portanto, no desenvolver deste capítulo, sistematizaremos cada passo da pesquisa, conforme o esquema metodológico de Bardin (2011). Buscaremos apresentar o tratamento metodológico dos documentos, assim como o percurso de cada etapa, técnicas, categorias de análise e organização dos dados extraídos dos materiais analisados. Em um primeiro momento apresentaremos a pré-análise dos documentos, seguido da etapa referente a exploração do material selecionado, após será o momento de apresentar o tratamento dos resultados e interpretação dos mesmos, por último, apresentaremos as entrevistas realizadas via e-mail e o tratamento dado a elas.

4.2.1 Etapa de pré-análise

A etapa de pré-análise configura-se como o primeiro contato com os materiais que serão estudados. Conforme Bardin (2011, p. 126), em um primeiro momento realizamos o que a autora chama de *leitura “flutuante”* em uma referência a psicanálise. Desta forma, no desdobramento dos materiais “pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos”.

Esta primeira etapa é responsável por gerar um plano de análises, situando o universo da pesquisa. Para isto é necessário questionar-se: quais materiais escolher? No caso desta pesquisa, optamos por materiais digitais separados em quatro categorias, sendo elas: I.

Matérias Informativas sobre a Ciranda Infantil; II. Documentos do MST que orientam a Educação e a Educação Infantil no Movimento; III. Pesquisas a nível de Dissertações e Teses sobre as Cirandas; IV. Entrevista estruturada com duas educadoras ligadas a uma Ciranda Infantil permanente.

Uma vez definido nosso *corpus*, para que possamos realizar uma triagem de documentos para efetivar a análise, recorreremos as quatro regras da pré-análise segundo Bardin (2011). Deste modo, observamos: I. **Exaustividade**: diz respeito aos detalhes contidos em cada material, quais são os elementos que o compõem? II. **Representatividade**: responsável por construir uma amostra referente ao material. No caso desta pesquisa, descartamos esta regra, por estar centrada pela condição de pesquisa qualitativa. III. **Homogeneidade**: os documentos selecionados precisam ter pontos coerentes entre si, conforme Bardin (2011, p. 128), “por exemplo, as entrevistas de inquérito efetuadas sobre um tema devem referir-se a ele, ter sido obtidas por intermédio de técnicas idênticas e ser realizadas por indivíduos semelhantes”. IV. **Pertinência**: os documentos precisam estar de acordo com os objetivos da pesquisa, e também serem adequados enquanto fonte de informação.

Desta maneira, temos:

Quadro 1 - Corpus da pesquisa

Instrumentos que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa		
Instrumentos	Descrição (título)	Veículo
Matéria	Plantando Cirandas	Site Oficial do MST
Matéria	Encontro de Sem Terrinha termina com marcha no RN	Site Oficial do MST
Matéria	As cirandas infantis no MST	Site Oficial do MST
Matéria	Formação de educadores debate o lugar da infância na Reforma Agrária Popular	Site Oficial do MST
Matéria	No Pará, MST inicia Encontro Estadual dos Sem Terrinha	Site Oficial do MST
Matéria	MST realiza 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha	Site Oficial do MST
Matéria	Encontro Regional das Crianças Sem Terra acontece no Vale do Rio Doce, em MG	Site Oficial do MST
Matéria	Ciranda garante formação e diversão para crianças no Encontro das Mulheres Sem Terra	Site Oficial do MST
Documento	Princípios da educação no MST	Site Oficial do MST
Documento	A educação das crianças pequenas nas cirandas infantis do MST	Site Oficial do MST
Documento	Brava gente	Site Oficial do MST

Dissertação	A educação das crianças pequenas nas proposições do Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra	Portal de Teses e Dissertações
Dissertação	A construção do sentido do trabalho para a vivenciada infância nos assentamentos	Portal de Teses e Dissertações
Dissertação	A formação da criança e a ciranda infantil do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)	Portal de Teses e Dissertações
Dissertação	A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar	Portal de Teses e Dissertações
Dissertação	Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das Crianças Sem Terrinha no MST	Portal de Teses e Dissertações
Tese	A organização do trabalho pedagógico nas cirandas infantis do MST: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos Sem Terrinha	Portal de Teses e Dissertações
Entrevistas	Entrevista estruturada com duas educadoras da Ciranda Infantil Pequeno Colibri (Ciranda de caráter permanente)	E-mail.

Fonte: Elaborado pela autora

O percurso de decisões para a seleção de quais fontes de materiais utilizar foi norteado pelos seguintes pontos: I. Matérias: estudar as matérias, por ser um veículo informativo e com uma circulação em larga escala, permite que possamos olhar e compreender de que modo o brincar é abordado e difundido nas redes sociais através das Cirandas Infantis. II. Documentos¹³: são os responsáveis por orientar as decisões, práticas e ações ligadas a Ciranda Infantil, por este motivo, seu estudo é fundamental para atingirmos os objetivos e desenvolvermos nosso problema de pesquisa; sendo configurados por uma revista, um artigo e um livro. III. Dissertações e Tese: o estudo destes materiais permite perceber as abordagens de outros(as) pesquisadores(as) a respeito das Cirandas Infantis, centrando nosso olhar ao processo de investigação e tratamento a respeito do brincar.

Os materiais selecionados, que compõem o *corpus* da pesquisa, foram publicados nos respectivos períodos: matérias, 2009-2020; documentos, 1996-2012; Dissertações e Tese, 2001-2016.

4.2.2 Etapa de exploração do material

A esta etapa da pesquisa, conforme a análise de conteúdo por Bardin (2011, p. 131), compete “[...] essencialmente em operações de codificações, decomposições ou enumeração,

¹³ O acesso aos documentos se deu de maneira bastante limitada, vide a dois aspectos desafiadores: I. estamos sem acesso a acervos físicos, mediante a crise sanitária do Covid 19. II. o site do MST está em manutenção por tempo indeterminado, impossibilitando o acesso a parte de seu arquivo digital de obras.

em função de regras previamente formuladas”. Em outras palavras, segundo Mendes e Miskulin (2017), situam-se as unidades de registros e unidades de contexto; através delas é possível captar componentes racionais, ideológicos, afetivos, etc. A unidade de registro desta pesquisa se deu mediante uma palavra-chave, que é o **brincar**; esta unidade engloba três grandes categorias/agrupamentos, são elas: I. Dimensão lúdica; II. Dimensão política; III. Dimensão pedagógica.

Esta pesquisa se embasa por uma compreensão sociológica a respeito das crianças e suas infâncias, isso significa que, para as Ciências Sociais, é de suma importância que a investigação compreenda as determinações históricas, sociais e culturais destes sujeitos. O que aponta para um universo de análise onde a infância é vista enquanto categoria geracional específica, dessa maneira “[...] as crianças se inseririam em um grupo específico, dentro de uma estrutura social e produziram uma cultura própria dentro de sua categoria geracional por meio de um conjunto de símbolos caracterizado por valores, normas, modos de sentir [...]” (OLIVEIRA e TEBET, 2010, p. 41).

Assim sendo, estudamos de maneira individual cada material selecionado, por onde buscamos pela palavra **brincar** (e seus vocábulos), tendo em vista seus desdobramentos, que surgem nas culturas infantis, mediante aspectos lúdicos, políticos e pedagógicos. Conforme, Franco (2008, p. 41) “a Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas”.

À vista disso, temos:

Quadro 2 - Agrupamentos

Unidades de registros/temas			
Tema/palavra-chave	Observações sobre os agrupamentos		
	Dimensão lúdica	Dimensão política	Dimensão pedagógica
Brincar (Considerando seus vocábulos)	Corresponde a atividade criativa das crianças, produzindo vínculos entre o seu brincar e a realidade. Processo de reprodução interpretativa.	Corresponde aos aspectos históricos e sociais das crianças enquanto sujeitos situados em um Movimento Social Popular. Conscientização. Identidade das Crianças Sem Terrinha.	Corresponde ao caráter educativo. Aprender brincando a partir de uma esfera não formal de educação. <i>Ler o mundo.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Portanto, o brincar engloba uma esfera universal de produção das culturas infantis; nestas culturas infantis, podemos encontrar as três dimensões acima citadas. Em suma, a

dimensão lúdica nos permite compreender os processos criativos, artísticos, inventivos e singulares da esfera de reprodução interpretativa, uma forma de comunicação entre as crianças, os adultos em uma experiência viva no e com o mundo (CORSARO, 2002). Na **dimensão política**, situamos a condição das estruturas sociais, econômicas e culturais pelas quais as crianças e suas infâncias estão submetidas; enquanto artífices capazes de causar mudanças dentro destas estruturas. No que diz respeito a **dimensão pedagógica** consideramos o caráter educativo das Cirandas Infantis, enquanto espaço de educação não formal, com ênfase na importância do brincar enquanto processo de aprendizagem significativa. Essas esferas são específicas, mas que se correlacionam na análise do brincar.

4.2.3 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos materiais analisados

Após a etapa de seleção dos materiais e exploração, conforme Bardin (2011, p. 131), é chegado o momento do tratamento dos resultados obtidos e interpretados, assim “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos [...] os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise”. Para isto, adentramos a análise de cada material, buscando examinar como o brincar, enquanto prática social, política e pedagógica é abordado em documentos que instrumentalizam as Cirandas Infantis do MST.

O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretação a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 2011, p. 131).

A busca se deu através da palavra chave “brincar”, com vista a identificar como, e se de fato, ela aparece nesses documentos. A partir disso foram interpretadas, por meio do brincar, as dimensões: lúdica, política (conscientização) e pedagógica. Esta etapa compila o trabalho de “lapidar” as análises, em um processo de codificação e interpretação.

- **INSTRUMENTO: MATÉRIAS**

PLANTANDO CIRANDAS¹⁴

¹⁴ Julho de 2009 – Página do MST. Disponível em: <<https://mst.org.br/2009/07/06/plantando-cirandas-2/>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

Nesta publicação, embora a palavra-chave não apareça, a ideia de “**brincar**” fica subentendida através dos **vocábulos: canções infantis; arte e pedagogia; ciranda educativa, poética e literária**. O texto analisado faz referência ao lançamento do primeiro cd do MST, intitulado Plantando Cirandas, composto de músicas infantis, com o intuito de servir como material **pedagógico** das escolas dos acampamentos e assentamentos do MST.

Plantando Cirandas foi o jeito que encontramos de lançar sementes numa terra nova e fértil.

É o primeiro CD do MST com canções infantis. É mais um sonho que vai se realizando e em boa hora, visto que será um material importante para as escolas dos acampamentos e assentamentos em todo o país. Assim, unindo arte e pedagogia formaremos com todos os sem terrinha e outras crianças e adolescentes do Brasil uma grande ciranda educativa, poética e libertária. (p.1)

ENCONTRO DE SEM TERRINHA TERMINA COM MARCHA NO RN¹⁵

No decorrer do texto, sob o título acima, a palavra “**brincadeira**” foi mencionada uma única vez, como parte da lista de programação do encontro das crianças advindas de acampamentos e assentamentos da reforma agrária, o qual promoveu a **discussão de temas relacionados ao MST**, culminando na **escrita coletiva de uma carta com reivindicação das crianças** por mais escolas nas áreas de reforma agrária, qualificação do ensino infantil, apoio a construção de cirandas infantis e ampliação do Cento de Capacitação e Treinamento Patativa do Assaré.

A carta das crianças pede mais escolas nas áreas de Reforma Agrária, qualificação do ensino infantil, apoio à construção de cirandas infantis e ampliação do Cento de Capacitação e Treinamento Patativa do Assaré.

A programação do encontro contou com oficinas de teatros, capoeira, danças de rua, artes plásticas e brincadeiras com sorteios de presentes. (p.1)

AS CIRANDAS INFANTIS NO MST¹⁶

Na publicação analisada, a palavra “**brincar**” aparece duas vezes, primeiro contextualizando a situação das crianças que desde cedo têm contato com o **trabalho do campo**, deixando, por conta dessa realidade, de frequentar a escola, de brincar, ou seja, são introduzidas ao mundo adulto precocemente; já na segunda aparição, o vocábulo “**brincar**” está relacionado as medidas tomadas para que o **direito ao brincar** seja garantido às crianças

¹⁵ Outubro de 2010 – Hildebrando Silva de Andrade. Disponível em: <<https://mst.org.br/2010/10/13/encontro-de-sem-terrinha-termina-com-marcha-no-rn/>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

¹⁶ Outubro de 2010 – Edna Rossetto. Disponível em: <<https://mst.org.br/2010/10/05/as-cirandas-infantis-no-mst/>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

advindas desse espaço. Mais adiante o termo “**brincando**” é mencionado, justificando o fato de que as crianças sem terra, embora se vejam introduzidas as situações de **trabalho e luta** – tal qual os adultos – não deixam de se organizar na luta, demonstrando autonomia. Outros termos que aparecem e remetem ao vocábulo “**brincar**” são “**espaços pedagógicos para o encontro das crianças**” e “**sujeito lúdico**”. Estes termos aparecem denotando a preocupação com o desenvolvimento e com a qualidade de vida dessas crianças.

No campo, muitas delas exercem trabalho pesado no corte de cana-de-açúcar, nos fornos de carvão, no corte do sisal e em vários outros setores. Em consequência disso, não têm a oportunidade de ir para a escola, de brincar, de viver o seu tempo de criança.

[...] poucas as famílias camponesas que têm condições de garantir esse tempo de vida das crianças. [...] os movimentos sociais também vêm se preocupando com esse aspecto e assim vão criando espaços pedagógicos para o encontro das crianças.

[...] a Ciranda Infantil é um lugar de criação, de invenção, de recriar, de imaginar, como também se configura em espaço de construção do coletivo infantil, no qual as crianças aprendem a dividir o brinquedo, o lápis, o lanche, a luta, o compartilhar a vida em comunidade. Assim, as crianças vão se constituindo como sujeito lúdico, ressignificando seu brincar e sua experiência cultural.

Em relação às políticas públicas, existe uma distância entre o que está escrito nas leis e o que realmente acontece com a educação infantil do campo. (p.1)

Ainda percebemos que as crianças Sem Terra são capazes de erguer suas próprias bandeiras, organizando-se com autonomia e educando-se na luta. Isso não significa que elas deixaram de ser crianças, mas brincado, pulando, saltando, chorando, cantando, vão construindo essa Ciranda Infantil, porque, afinal, “ela é de todos nós, ela é de todos nós”. (p.2)

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DEBATE O LUGAR DA INFÂNCIA NA REFORMA AGRÁRIA POPULAR¹⁷

O vocábulo “**brincar**” aparece através dos termos “**brincadeiras infantis**” e “**construção de brinquedos**”, fazendo referência a oficinas destinadas aos educadores, visando o resgate de atividades lúdicas para a construção identitária das crianças do MST, em que as brincadeiras perpassam a cultura e a agricultura. Denota-se nesta publicação a problematização com “**o lugar da infância na Reforma Agrária Popular e no Movimento Sem Terra**”¹⁸

Na programação do curso, os educadores tiveram uma série de oficinas com brincadeiras infantis, construção de brinquedos e resgate das músicas utilizadas com as crianças ao longo da história do MST. (p.1)

“Pensar a formação das crianças e trabalhar a infância no MST é uma tarefa importante para o todo do nosso movimento, pensando a formação política de

¹⁷ Setembro de 2016 – Gustavo Marinho. Disponível em: < <https://mst.org.br/2016/09/15/formacao-de-educadores-debate-o-lugar-da-infancia-na-reforma-agraria-popular/>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

¹⁸ Márcia Ramos, do Coletivo Nacional de Educação do MST.

nossas crianças, estimulando sua criatividade e crítica”, destacou Márcia Ramos, do Coletivo Nacional de Educação do MST. (p.1)

“A região Nordeste tem se destacado na tarefa de retomada de refletir sobre a formação das crianças em nosso Movimento, pensando o lugar da infância na Reforma Agrária Popular e no Movimento Sem Terra”, disse Márcia. “E para esse desafio é fundamental o processo de formação dos nossos educadores e educadoras infantis, a partir de uma perspectiva contra hegemônica, que possibilite uma educação transformadora”. (p.2)

“Desde pensar as características da infância brasileira e sua relação com o trabalho, passando pelo debate das brincadeiras e sua mistura de cultura com a agricultura, ao debate da alimentação saudável, são alguns dos elementos que surgem como centrais para debater a infância Sem Terra”.

Ao longo da programação do curso, as educadoras e educadores tiveram uma série de oficinas com brincadeiras infantis, construção de brinquedos e resgate das músicas utilizadas nos momentos de atividades com as crianças ao longo da história do MST.

De acordo com Luana Pommé, do Setor de Educação do MST em Alagoas, o resgate das brincadeiras e canções são importantes para o processo de fortalecimento da identidade das crianças Sem Terra. “É preciso que a formação com as nossas crianças nos acampamentos e assentamentos seja uma formação que respeite, preserve e valorize a nossa cultura e a nossa identidade de classe trabalhadora nisso as brincadeiras músicas e atividades cumprem um importante papel” [...] (p.2)

A Ciranda que é conduzida politicamente pelo MST, recebeu a visita dos educadores dos estados do Nordeste que conheceram a experiência da Ciranda Infantil no estado, além de realizarem uma série de atividades de embelezamento, brincadeiras e debates no local. (p.3)

NO PARÁ, MST INICIA ENCONTRO ESTADUAL DOS SEM TERRINHA ¹⁹

Embora, nesta publicação, **não se encontre a palavra “brincar” ela está implícita** através da constatação de que as crianças, presentes desde o início do MST, necessitavam de **cuidados e de formação**; surgindo, a partir de então, as Cirandas Infantis, como espaço para a o **desenvolvimento social, político e cultural** das crianças por meio de oficinas.

Crianças vindas de várias áreas de acampamentos e assentamentos do MST do estado, organizadas em núcleos, participaram ativamente da mesa de abertura “33 anos do MST, a criança e a luta por direitos”. (p.1)

No início do movimento, não se sabia muito que fazer com as crianças, pois alguns achavam que elas até atrapalhavam em alguns momentos. “A gente não tinha muito claro o que fazer com as crianças mesmo elas estando presentes. Fomos avançando a partir de nossa preocupação e surgiram as cirandas infantis, que são espaços de reflexão e formação para nossas crianças”, afirma Deusa Sales do Setor de Educação no estado.

Em todos os encontros do movimento, são organizadas as cirandas infantis com a intenção de oferecer às crianças um espaço de formação social cultural e política.

Durante o encontro, as crianças também participam de oficinas, construção de painéis, cinema da terra e atividades culturais. (p.2)

¹⁹ Outubro de 2017 – Leonardo Fernandes. Disponível em: <<https://mst.org.br/2017/10/18/no-para-mst-inicia-encontro-estadual-dos-sem-terrinha/>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

MST REALIZA 1º ENCONTRO NACIONAL DAS CRIANÇAS SEM TERRINHA²⁰

O termo “**brincar**” aparece no lema das crianças “Sem Terrinha em Movimento: Brincar, Sorrir, Lutar por Reforma Agrária Popular!” e em todo o texto fica **clara a preocupação com o lúdico na formação política, pedagógica e cultural das crianças**, para que elas **entendam e possam lidar com a própria realidade**.

A atividade que acontecerá no Parque da Cidade Sarah Kubitschek sob o lema “Sem Terrinha em Movimento: Brincar, Sorrir, Lutar por Reforma Agrária Popular!”, terá caráter político, pedagógico e lúdico-cultural.

“Nós partimos do princípio de que as crianças são sujeitos de direito, podem e devem opinar sobre sua realidade e participar das decisões. Como elas estão inseridas nesse processo desde cedo, a gente trabalha com elas para que entendam a própria realidade e possam lidar com ela. Nesse sentido, ao longo das três décadas de luta, o MST construiu a sua própria pedagogia, que visa a emancipação humana, da criança e do adulto”, explica Ramos. (p.1)

4º ENCONTRO REGIONAL DAS CRIANÇAS SEM TERRA ACONTECE NO VALE DO RIO DOCE, EM MG²¹

O “**brincar**” está representado pelo termo “**brincadeiras**”, que aparece como atividade na programação do encontro de caráter **político, pedagógico e lúdico-cultural**; sob o lema “Sem Terrinha em Movimento: por terra, escola e dignidade”; constituído a partir das **manifestações de interesse, por parte das crianças**, em encontros anteriores.

“Sem Terrinha em Movimento: por terra, escola e dignidade” e terá caráter político, pedagógico e lúdico-cultural para mais de 200 crianças.

[...] estudar sobre seus direitos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como a luta pela permanência das escolas do campo, alimentação saudável e Reforma Agrária Popular. A programação também contará com atividades educativas, brincadeiras, oficinas de teatro, noite cultural aberta ao público com o cantor Rubinho do Vale e o lançamento do 9º Concurso Nacional de Artes e Comunicação do MST.

Toda construção do encontro foi pensada e está acontecendo de forma coletiva, a partir das demandas das próprias crianças, que participaram de oficinas anteriores, debates nas escolas do MST, Cirandas Infantis e em outros espaços preparatórios. (p.1)

CIRANDA GARANTE FORMAÇÃO E DIVERSÃO PARA CRIANÇAS NO ENCONTRO DAS MULHERES SEM TERRA²²

²⁰Julho de 2018 – página do MS. Disponível em: <<https://mst.org.br/2018/07/20/mst-realiza-1o-encontro-nacional-das-criancas-sem-terrinh/>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

²¹ Outubro de 2019 – Yuri Simeon. Disponível em: <<https://mst.org.br/2019/10/12/4-encontro-regional-das-criancas-sem-terra-acontece-no-vale-do-rio-doce-em-mg/>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

Os termos “**brincar**” e “**brincadeiras**” surgem através da **fala** das crianças Manuely e Natália, ao relatarem suas experiências nas Cirandas Infantis, ação que teve início com o intuito de possibilitar a participação dos pais e mães nas atividades do MST e possibilitou a reflexão sobre a **importância da infância**, bem como de espaços e ações que permitam o **desenvolvimento da criança dentro do contexto de luta pela reforma agrária**.

“No início, há 36 anos quando as Cirandas Infantis do MST surgiram, o principal objetivo era possibilitar a participação dos pais, especialmente das mães, nas atividades de formação do Movimento. Mas hoje a nossa principal preocupação são as crianças. Este é o espaço delas. Pensar um encontro do Movimento e não pensar as Cirandas não representa a coletividade. Hoje, a gente pensa este espaço mais pela criança do que pela mãe” (p 1-2)

Ela que faz parte da direção do Setor de Educação de Pernambuco, explicou que a metodologia adotada aborda três dimensões consideradas importantes para o desenvolvimento de uma criança: a lúdica – que mantém as brincadeiras, as músicas, a diversão livre -, a educativa – para que não se distanciem do ambiente escolar, elas e eles manuseiam tintas, lápis e realizam oficinas -, e a dimensão política – que traz a luta, trabalha o que é o MST, a bandeira, do porquê da realização do evento.

Este é um momento muito simbólico para nós porque é o primeiro encontro nacional das mulheres, com o protagonismo das mulheres, mas também com o protagonismo da infância [...]. (p.2)

Manuely disse que adora as brincadeiras e as professoras. O sinal positivo de Natália endossa o sentimento da amiga. Ambas dizem que gostam desse movimento. “Minha mãe fica feliz aqui”. Apesar de a viagem ser cansativa, ambas afirmaram que vale o esforço. Enquanto uma tem na vida no campo o sinônimo da liberdade: “na cidade é muito perigoso. Lá no assentamento eu corro, brinco”. A outra sonha em ter a própria terra: “mas não terra roubada, tia. Terra conquistada”. (p.3)

- **INSTRUMENTO: DOCUMENTOS**

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO NO MST²³

Recriado para dar conta das demandas crescentes dentro do Movimento Sem Terra (MST) o caderno oito (8) surgiu a partir da releitura do boletim da educação um (1), intitulado “Como deve ser uma escola de assentamento”, escrito em 1992, servindo como material para os estudos e divulgação, interna e externa, da proposta de educação do MST nos estados. Neste reescrito, sobre os princípios da educação no MST, foram incorporadas novas reflexões, recriações e entendimentos desde o início do processo do primeiro documento (Boletim 1). Este é um **documento de estudo da concepção pedagógica do MST**, cujos princípios, listados, servem para guiar as ações educativas dentro do movimento. As diretrizes de ações,

²² Março de 2020 – Thays Puzzi. Disponível em: < <https://mst.org.br/2020/03/07/ciranda-garante-diversao-e-formacao-para-criancas-no-encontro-das-mulheres-sem-terra/>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

²³MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Princípios da educação no MST**. 2ª ed. Secretária Nacional do MST, São Paulo, 1997.

dentro do MST, estão em processo contínuo de construção, conforme descrito, metaforicamente pelo autor:

Podemos comparar isso com a abertura de uma picada no meio de um matagal: as primeiras pessoas vão abrindo o caminho, devagar, experimentando, quebrando os galhos, desviando os banhados; se estas pessoas deixam estacas, marcos, referências, isso se tornará guia para os próximos caminhantes, que por sua vez também poderão deixar novos marcos, abrindo atalhos, refazendo a estrada e o próprio jeito de andar nela. (MST, 1997, p.5)

Os princípios do MST estão atrelados a questões de cunho filosófico e pedagógico; sendo o primeiro relacionado à visão de mundo e concepções gerais em relação às pessoas, a sociedade e ao que se entende por educação. Já os princípios pedagógicos relacionam-se ao jeito de fazer e pensar a educação. Segundo o autor, no que diz respeito à reflexão metodológica do processo educativo, “a prática pode se diferenciar de acordo com as necessidades de cada realidade, mas os princípios devem ser os mesmos”²⁴.

O autor entende a educação como “um dos processos de formação da pessoa humana, através do qual as pessoas se inserem se transformam e transformam a sociedade, ligadas a um determinado projeto político e concepção de mundo”²⁵. Salienta também que o processo pedagógico do movimento é também político, pois não há como desvincular um do outro, ou seja, não há neutralidade, uma vez que ele surge de/em um lugar de luta, de militância.

O movimento tem como base, cinco princípios filosóficos:

- I. Educação para a transformação social.
- II. Educação para o trabalho e a cooperação.
- III. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.
- IV. Educação com/para valores humanistas e socialistas.
- V. Educação como um processo permanente de formação/ transformação humana.

I. Educação para a transformação social

Diz respeito ao processo **político** vinculado, organicamente, aos processos **sociais** com o objetivo de transformar a sociedade, bem como de construir uma nova ordem social com bases sólidas na justiça, na democracia e nos valores socialistas e humanistas. Tendo, essa educação, como características:

a) Educação de classes: cria métodos na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras, visando [...] o fortalecimento do poder popular, a formação de militantes para as organizações de trabalhadores a

²⁴ MST, 1997, p.6

²⁵ MST, 1997, p.6

começar pelo próprio MST. b) Educação massiva: defendemos como fundamental o direito de todos à educação. c) Educação organicamente vinculada ao movimento social: [...] é fundamental construir uma proposta de educação do MST, que se desenvolva ligada as lutas, aos objetivos [...]. d) Educação aberta para o mundo: abertura de horizontes para os(as) estudantes, de modo que pratiquem o princípio filosófico que versa sobre “nada do que é humano me pode ser estranho” [...]. e) Educação para a ação: preparar sujeitos capazes de intervenção e de transformação prática (material) da realidade. f) Educação aberta para o povo: aberta para entender e ajudar a construir novas relações sociais e interpessoais que vão surgindo dos processos políticos e econômicos mais amplos em que o MST está inserido. (MST, 1997, p.7 “grifo nosso”).

II. Educação para o trabalho e a cooperação

Trata-se da **relação entre educação e escola** com os desafios do seu **tempo histórico**, ou seja, as práticas relacionadas ao contexto em que ocorrem, como a luta pela reforma agrária, por exemplo. Nesse viés, primar por propostas pedagógicas que tratem de temas relacionados ao meio, buscando compreender e propor alternativas que versam sobre: a permanência e melhor qualidade de vida para a população oriunda do meio rural; a construção de novas relações sociais que supere ou minimize a oposição entre os mundos rural e urbano.

III. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana

Para explicar esse princípio, o autor recorreu ao termo onilateral usado por Karl Marx para representar a expressão “desenvolvimento onilateral do ser humano”; a educação onilateral, portanto, é aquela que se opõe a educação unilateral, uma vez que esta se atenta apenas a uma das dimensões humanas, só o intelecto ou só as habilidade manuais, por exemplo. Ao passo que, a educação no MST, caracteriza-se pela onilateralidade, pois se propõe a trabalhar “em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana”²⁶.

IV. Educação com/ para valores humanistas e socialistas

Com o objetivo de formar homens e mulheres melhores, o MST busca uma educação mais justa e igualitária, defendendo, para isso, valores como: sentimento de **indignação** diante das injustiças e da perda da dignidade humana; o companheirismo e a solidariedade nas relações entre as pessoas e os coletivos; a busca da **igualdade** combinada com o respeito às diferenças culturais, de raça, de gênero, de estilos pessoais.

²⁶ MST, 1997, p.9

V. Educação como um processo permanente de transformação humana

Tendo em mente que “as pessoas mudam, educam-se e são educadas, num processo que só termina com a morte”²⁷, o movimento considera que no processo de educação:

- I. As pessoas não se educam da mesma maneira em todas as fases de sua vida e, tampouco, todas da mesma maneira.
- II. O que educa/transforma a pessoa é a vivência do novo.
- III. A educação é cada vez mais um processo intencionalmente planejado e provocado.
- IV. A educação não é obra apenas da inteligência, do pensamento; é também da afetividade, do sentimento.

Já os princípios pedagógicos da educação no MST, compõem uma lista com treze itens:

- I. Relação entre prática e teoria.
- II. Combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação.
- III. A realidade como base da produção do conhecimento.
- IV. Conteúdos formativos socialmente úteis.
- V. Educação para o trabalho e pelo trabalho.
- VI. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.
- VII. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos.
- VIII. Vínculo orgânico entre educação e cultura.
- IX. Gestão democrática.
- X. Auto-organização dos(as) estudantes.
- XI. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos(as) educadores(as).
- XII. Atitudes e habilidades de pesquisa.
- XIII. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

I. Relação entre prática e teoria

Por entender como fundamental a capacidade de articulação entre teoria e prática este princípio é o primeiro dentro desta proposta de educação, pois visa defender o desenvolvimento dessa capacidade de relação em todas as situações de vida; desse modo, as práticas pedagógicas têm como matéria prima as **experiências sociais** dos(as) estudantes, para que estes aprendam “a articular o maior número de saberes diante de situações da realidade”²⁸.

II. Combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação

²⁷ MST, 1977, p.9

²⁸ MST, 1997, p.12

Tomando por base o primeiro princípio pedagógico e considerando que em um processo educativo são vários os caminhos que partem da prática em direção aos objetivos, as práticas pedagógicas/docentes são planejadas a partir das experiências cotidianas, das vivências envolvidas ao contexto rural para, a partir dessa ação, refletir sobre como se educa. O autor salienta que nos processos de ensino e capacitação há lógicas distintas, por vezes contraditórias, que são seguidas. E, para exemplificar essa distinção lógica entre esses processos ele aponta que:

a) No ensino a principal característica é que o momento do conhecimento (teoria) vem antes da ação. Na capacitação é o contrário, a ação antecede o conhecimento sobre ela. b) Quem ensina é o(a) educador(a), [...] quem capacita é uma atividade objetivada, ou seja, um tipo de ação objetiva que provoca a pessoa a aprender para reagir diante de um problema concreto que lhe cria [...] na lógica de capacitação, provocar necessidades de aprendizagem. c) O ensino resulta em saberes teóricos ou, simplesmente, em saber. A capacitação resulta em saberes práticos ou, em saber-fazer (habilidades, capacidades) e em saber-ser (comportamentos, atitudes, posicionamentos). (MST, 1997, p.13)

Dessa forma, optou-se pela combinação dos processos de **ensino** e de **capacitação**, buscando transformar as escolas em “**oficinas de alternativas**”. Ao combinar o ensino às experiências dos(as) estudantes, fazendo da escola, enquanto cooperativa de ensino e aprendizagem, um espaço de troca dessas vivências, torna viável aos(as) estudantes compartilhar conhecimentos por meio da cooperação, bem como o desenvolvimento de novos comportamentos e novas atitudes pessoais em relação ao coletivo. Para isso, o autor destaca a importância de se ter “metas de capacitação: habilidades ou competências a serem desenvolvidas numa determinada disciplina, ou numa etapa. [...] reformulação dos métodos tradicionais de avaliação, que costumam estar voltados só para a apreensão de conteúdos”²⁹.

III. A realidade como base da produção do conhecimento

Esse princípio representa o ponto de partida e também de chegada, pois o autor entende que é preciso **conhecer a realidade do meio em que se vive** (acampamentos/assentamentos), **compreender o entorno dessa realidade** (ampliar o campo de visão de dentro para fora), relacionar essa realidade a outras, entender os mecanismos que levaram a essa realidade e procurar meios para lidar com ela, bem como, de resolver os problemas nela presentes.

²⁹ MST, 1997, p.14

[...] Mas quando falamos em realidade não estamos nos referindo apenas a realidade do que nos cerca, a que vivemos ou enxergamos. A realidade é o mundo! É tudo aquilo que existe e que merece ser reconhecido, apreciado, transformado e que pode estar a milhares e milhares de quilômetros do nosso assentamento. Só que não tem sentido conhecermos todo o mundo sem conhecermos o nosso assentamento. Porque afinal, é nele que nós vivemos e é para melhorar as condições de vida nele que estamos lutando. (MST, 1997, p. 14-15)

Logo, ao ter como base a realidade, alguns princípios metodológicos são importantes para a organização dos processos de ensino:

a) As questões da realidade são as que levam à construção do conhecimento, porque são elas que geram a necessidade de aprender. “Métodos de ensino através de temas geradores”, questões extraídas da realidade, próxima ou atual, distante no tempo ou no espaço. b) [...] partir do conhecimento que os estudantes já têm e ir ligando com novas informações, estudos e discussões, que chegando à realidade nacional e até internacional. [...], ou seja, se conhece transitando constantemente do particular ao geral e do geral ao particular. [...] partir da realidade próxima é um jeito ou um método pedagógico para chegar ao conhecimento da realidade mais ampla, o que por sua vez deverá se reverter na capacidade de análise e de intervenção nas situações-problema que vão aparecendo na realidade que foi o ponto de partida do processo de conhecimento. [...] prática-teoria-prática. (MST, 1997, p. 15 “grifo nosso”).

Diante disso, o autor destaca duas importantes constatações, a primeira diz respeito ao fato de que “educador(a) que não conhece a realidade não tem como desenvolver um ensino que a tenha como base”; e a segunda, alerta para o fato de que nem todo(a) estudante, tem conhecimento de sua própria realidade, ou seja **“quem vive em um assentamento não necessariamente conhece sua realidade”**³⁰.

IV. Conteúdos formativos socialmente úteis

Esse princípio reafirma o compromisso do movimento de agir a partir da prática em direção à teoria e transformar o resultado dessa **prática/teoria em teoria/prática**. Ou seja, os conteúdos são instrumentos usados para alcançar os objetivos ligados ao ensino e à capacitação; para isso, precisam ser escolhidos adequadamente, uma vez que os conteúdos “são síntese de conhecimentos”³¹.

Neste ponto, o autor menciona a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a serem seguidos por todas as escolas do país. Ele observa que “de qualquer forma sempre há uma margem de escolha, à medida que podemos, enquanto educadores(as), no

³⁰ MST, 1997, p. 15

³¹ MST, 1997, p.15

conjunto da nossa prática pedagógica, priorizar alguns conteúdos mais do que outros”³², pois ele entende que “esta escolha não é neutra, ela tem a ver com nossos objetivos educacionais e sociais mais amplos”³³.

O autor explica que os **conhecimentos, produzidos socialmente, encontram-se organizados nos conteúdos de ensino**, logo, “é diferente, por exemplo, estudar história do Brasil do ponto de vista dos grupos dominantes ou dos grupos dominados”³⁴.

V. Educação para o trabalho e pelo trabalho

Tendo em vista que “a escola não tem como único objetivo a formação para o trabalho; mas é um local privilegiado para também dar conta dela”³⁵, o **fazer pedagógico do movimento é construído a partir das necessidades de seus/suas estudantes** (trabalhadores(as), militantes em um projeto de transformação social) e busca, dentro dessa perspectiva, **criar sujeitos de ação dentro e fora do movimento**, em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

VI. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos

Conforme já mencionado, em tópicos anteriores, o movimento se assume político, pois entende “como processo políticos aqueles que se refletem ao modo de governar/dirigir a vida social, pública. Envolvem as relações de poder que se estabelecem na sociedade em vista de conservar ou transformar o jeito em que está organizada”³⁶; sendo assim, **compreende a educação como prática política** “à medida em que se insere dentro de um projeto de transformação ou conservação social”³⁷. O autor explica o vínculo orgânico entre educação e política como prática que **perpassa o diálogo sobre política**, pois se **trata de propiciar a compreensão**, através da **participação nos processos pedagógicos dentro dos espaços de ensino e aprendizagem**. Abrangendo, dessa forma, diversas dimensões, tais como:

Alimentar a indignação ética diante das situações de injustiça e indignidade humana; [...] dar ênfase ao estudo da história e economia política, fazer uma

³² MST, 1997, p. 15

³³ MST, 1997, p. 15

³⁴ MST, 1997, p. 15

³⁵ MST, 1997, p. 17

³⁶ MST, 1997, p. 17

³⁷ MST, 1997, p. 17

abordagem crítica e problematizadora da realidade, incentivar os(as) estudantes para que se organizem e aprendam também a lutar pelos direitos: de crianças, de jovens, de estudantes, de alunos(as), de mulheres, de homens, de trabalhadores(as), de participantes da organização, de cidadãos e de cidadãs; desenvolver o processo de crítica e de autocrítica coletiva e pessoal. (MST, 1997, p.18)

VII. Vínculo educativo entre processos educativos e processos econômicos

Conforme demonstrado pela história da humanidade “são as relações econômicas que movem a sociedade e transformam as pessoas”³⁸; sabendo disso e também ciente do fato de que “a educação tem a ver com a formação/transformação de consciências”, torna-se fundamental trazer para dentro do **processo educativo** essas **relações balizadoras da sociedade** para, através delas, “aproximar os(as) estudantes do funcionamento do mercado e dos processos produtivos; [...] desenvolver experiência de trabalho com geração de renda; [...] entender das regras de funcionamento do mercado [...]”³⁹. E com isso, conduzir essa **formação/transformação**, desviando da mentalidade economicista “que coloca a economia como a única dimensão importante na vida humana”⁴⁰, em direção a uma nova sociedade.

VIII. Vínculo orgânico entre educação e cultura

Diante da compreensão, a partir da história e da própria trajetória do MST, de que “as lutas culturais são parte importante dos processos de transformação social”⁴¹, e considerando, ainda, que cultura representa “tudo aquilo que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para representar ou expressar o seu jeito de viver, de entender e de sonhar o mundo”⁴², o autor destaca a forte **influência da cultura local na construção da identidade dos sujeitos**, bem como a importância de se valorizar essa cultura para, assim, os(as) estudantes se configurarem enquanto indivíduos dentro do coletivo, capazes de valorizar, vivenciar e produzir culturas. Tendo por objetivo primordial, segundo o autor: “produzir uma nova cultura; uma cultura da mudança, que tem o passado como referência, o presente como a vivência que ao mesmo tempo que pode ser plena em si mesma, é também antecipação do futuro, nosso projeto utópico, nosso horizonte”⁴³.

IX. Gestão democrática

³⁸ MST, 1997, p.20

³⁹ MST, 1997, p.20

⁴⁰ MST, 1997, p.20

⁴¹ MST, 1997, p.20

⁴² MST, 1997, p.20

⁴³ MST, 1997, p.20

Pautado, sobretudo, pela ação prática dos pressupostos teóricos, o movimento considera, em sua proposta de educação, a vivência democrática dentro desse espaço **formador/ transformador**, ou seja, a escola do assentamento/ acampamento é um espaço de participação democrática, que deve educar pela e para a democracia social. Para que isso ocorra, o autor elencou, como atitudes necessárias:

a) A direção coletiva de cada processo pedagógico que vai além dos seus participantes mais diretos [...] a participação efetiva da comunidade na gestão da escola [...] e sua subordinação crítica e ativa aos princípios filosóficos e pedagógicos; b) participação de todos os envolvidos no processo de gestão. Todos devem aprender a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito, e a repartir o resultado (positivos ou negativos) de cada ação coletiva. (MST, 1997, p. 21. “Grifo nosso”).

X. Auto-organização dos(as) estudantes

Diz respeito à autonomia dos(as) estudantes, na medida em que viabiliza “a capacidade de agir por conta própria; o exercício da crítica e da autocrítica; a capacidade de mandar e de obedecer ao mesmo tempo; a atitude de humildade e autoconfiança; o compromisso pessoal e coletivo; a capacidade de trabalhar os conflitos”⁴⁴. O que o autor denomina de “saber-ser”⁴⁵, ou seja, ser capaz de **compreender como e quando agir, sabendo-se responsável por suas ações** dentro ou fora do coletivo.

XI. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos(as) educadores(as)

Assim como os(as) estudantes, os(as) educadores(as) precisam ser capazes de se organizar para discutir propostas e implementar ações pedagógicas voltadas a **formação/transformação** do todo. Só assim, segundo o autor, ocorre de fato o verdadeiro processo educativo, pois “estes princípios pedagógicos [...] nasceram de um esforço coletivo e é pela cooperação que se realizam”⁴⁶. Logo, a manifestação desse coletivo se dará por meio de:

[...] criação da equipe ou núcleo de educação como grupo de pessoas que se reúne sistematicamente para discutir sobre as práticas de educação [...] coletivo de professores e professoras da escola que se reúne para estudo, planejamento e

⁴⁴ MST, 1997, p.21

⁴⁵ MST, 1997, p.21

⁴⁶ MST, 1997, p. 23

avaliação das aulas. [...] equipe que se constitui para fazer a coordenação pedagógica de algum curso ou outro evento formativo. (MST, 1997, p. 23).

O autor entende a educação como um processo contínuo, logo, quem educa, conseqüentemente, está também sendo educado, pois se encontra em um “espaço privilegiado de autoformação permanente”⁴⁷.

XII. Atitude e habilidades de pesquisa

O autor inicia dizendo que “sem investigação não há direito à palavra”⁴⁸, com isso ele justifica a **importância da pesquisa**, enquanto base de conhecimento que nos coloca a par das realidades, uma vez que “pesquisar e construir a solução de um problema a partir de um conhecimento, da sua situação atual e da sua história anterior”⁴⁹, a pesquisa é constituída de perguntas, de investigações, de comparações “é um método de analisar a realidade para poder fazer proposições mais adequadas a uma intervenção nela”⁵⁰.

É por meio da pesquisa que se dá a ação qualificada dos sujeitos, mas, para que isso ocorra é preciso se tornar pesquisador(a), essa capacidade, investigativa, precisa, portanto, ser fomentada e exercitada através do fazer pedagógico.

XIII. Combinações entre os processos pedagógicos coletivos e individuais

Criticado por enfatizar o coletivo em sua proposta de educação, o autor explica que “todos os princípios pedagógicos têm o indivíduo como centro, mas enquanto sujeito de relações com outras pessoas, sujeito individual dentro do coletivo, com um determinado contexto histórico social”⁵¹, ou seja, **não tem como desvincular o coletivo do individual** no processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando a educação que se propõe está pautada na **identidade cultural** (de trabalhadores(as) rurais em constante luta pelo direito a terra, sendo esta a representante concreta do lugar ao qual pertencem, bem como local de trabalho e meio de sustento); além disso, “o processo educativo acontece se a pessoa estiver com outras pessoas (onilateral); todos aprendendo entre si (professores(as) e estudantes) – o coletivo educa o coletivo”⁵². E, no processo educativo onilateral:

⁴⁷ MST, 1997, p. 23

⁴⁸ MST, 1997, p. 23

⁴⁹ MST, 1997, p. 23

⁵⁰ MST, 1997, p. 23

⁵¹ MST, 1997, p. 23

⁵² MST, 1997, p. 23

No âmbito da reflexão metodológica, este princípio quer nos chamar a atenção também para a importância do acompanhamento pedagógico personalizado, ou seja, ao mesmo tempo que o(a) educador(a) atua no coletivo, precisa conhecer cada estudante, analisando suas características peculiares, seus destaques, seus limites, as metas de capacitação que vai atingindo, de que modo, como pode avançar mais... Só assim poderá ajudar efetivamente no processo pedagógico do coletivo como um todo. (MST, 1997, p.23).

O desafio, ressalta o autor, “é conseguirmos criar formas de avaliação que expressem essa dupla atuação, pessoal e coletiva”⁵³, em contrapartida, esse fazer pedagógico, cuja intervenção se dá no coletivo, auxilia o(a) educador(a) a não cair na armadilha do paternalismo, ou seja, querer resolver o problema pelo(a) estudante ao invés de auxiliá-lo(a), pois, ainda que saber-aprender seja “um ato difícil, exigente, às vezes até doloroso [...] o(a) educador(a) não tem o direito de matar esse processo; nem sendo autoritário e repressor, nem sendo paternalista, nem se omitindo de fazer sua parte”⁵⁴.

A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NAS CIRANDAS INFANTIS DO MST⁵⁵

O artigo de Edna Rossetto faz uma análise sobre como se constituíram as cirandas infantis do MST, enquanto prática educativa dentro do movimento de luta pela reforma agrária; para isso ela analisou documentos, fez observações das ações e aplicou entrevistas. Portanto, este documento contribui para o entendimento acerca de como se subsidiam as práticas referentes à Educação Infantil nas Cirandas Infantis. Logo ao início de seu artigo, a autora aponta a **relevância do brincar** nas práticas referentes a Educação Infantil no MST.

São poucas as famílias camponesas que têm condições de garantir esse tempo de vida das crianças para brincar, saltar, correr, estudar, etc. Desta forma, os Movimentos sociais também vêm se preocupando com esse tempo de vida das crianças (ROSSETTO, 2010, p.106).

Ao abordar questões referentes à educação no e do campo, a autora aponta que a desigualdade social afeta milhares de famílias, trazendo consequências para infância; e foi pensando no desenvolvimento das crianças, filhas e filhos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, em luta pela terra, que surgiram as cirandas infantis; essa ação

⁵³ MST, 1997, p.24

⁵⁴ MST, 1997, p.24

⁵⁵ ROSSETTO, E. R. A. A educação das crianças pequenas nas cirandas infantis do MST. **Revista Múltiplas Leituras**.v. 3, n.1, p.103 -118, janeiro-junho 2010.

constitui-se em um espaço de educação não formal mantida por cooperativas, centros de formação e pelo próprio MST. Tais espaços têm como objetivos organizar as crianças sem terra em coletividades, desenvolver o trabalho educativo, cuja perspectiva é da emancipação humana. (ROSSETTO, 2010, p.103)

As cirandas são divididas em itinerantes e permanentes: as itinerantes, ocorrem por tempo determinado, com a finalidade de acolher as crianças que acompanham os(as) pais/mães em marchas, congressos, fórum e demais atividades fora dos assentamentos/acampamentos; já as permanentes são fixas nos acampamentos/ assentamentos e oferecem uma programação contínua para as crianças. Por se tratar de um espaço de ensino e aprendizagem através do lúdico, a autora procurou, em sua pesquisa, "estudar o ambiente, os comportamentos individuais e coletivos, a linguagem verbal/ não-verbal e os acontecimentos no cotidiano da ciranda infantil"⁵⁶. Assim, a autora situa as crianças pelas quais participaram de sua pesquisa, que subsidia seu estudo, trazendo a **questão do brincar**:

As crianças com as quais desenvolvemos esta pesquisa são sujeitos que participam diretamente no processo de luta pela terra juntamente com toda a sua família. Mas também, são crianças que cantam, brincam, pulam, gritam, choram, brigam com seus colegas. [...] As questões versaram sobre o percurso da Ciranda Infantil, as dificuldades, os desafios, as brincadeiras das crianças, o que elas mais gostam de fazer na Ciranda Infantil. (ROSSETTO, 2010, p. 107).

Rossetto observou que desde o início do movimento, foram muitos os desafios enfrentados, contudo, durante a caminhada os integrantes do MST conseguiram se articular e desenvolver práticas que contribuíram com o desenvolvimento e a organização do movimento. As cirandas infantis têm papel fundamental na **formação das crianças** no MST, contudo, foram criadas, num primeiro momento, para permitir que os(as) responsáveis, principalmente as mães, pudessem participar ativamente do movimento; o entendimento de que era preciso trabalhar a infância dentro do movimento de luta pela terra foi consequência dessas primeiras experiências.

[...] Ao criar estes setores, liberava mão de obra das mulheres para participar do processo produtivo e a crescer a renda da família, ou seja, estes dois setores foram criados com o objetivo de viabilizar a participação da mulher no processo produtivo do assentamento. (ROSSETTO, 2010, p. 108).

⁵⁶ Rossetto, 2010, p.106

As cirandas infantis nasceram em meio a discussões de gênero, trabalho e coletividade: com o movimento de organização das cooperativas de produção agrícola, entre 1989 a 1995, momento em que se **evidenciou a importância das mulheres participarem, produtivamente, na organização e nas ações dentro do movimento**, fazendo parte do coletivo nas tomadas de decisões. Em um levantamento feito pela autora foi identificado um total de 60 cirandas infantis distribuídas nos 24 Estados em que a ação do MST ocorre, entre esse total, 32 permanentes são permanentes e 28 itinerantes.

A organização das cirandas nesses espaços ocorre conforme a capacidade de cada local; há muitas dificuldades para a aquisição de materiais pedagógicos, por exemplo, contudo, isso não é impedimento para que as ações ocorram. E, é nesse contexto de desafios e conquistas que as crianças se desenvolvem, na coletividade e em constante movimento de superação, "aprendem a viver coletivamente compartilhando suas coisas"⁵⁷, " a ciranda infantil é, pois, um espaço de criação, de invenção, de recriar enfim um espaço de ser criança"⁵⁸. A prática do brincar aparece na fala de seu José e de Dona Lurdes, que segundo a autora, são assentados e pais de crianças que frequentam a Ciranda Infantil, eles pontuam:

As crianças na Ciranda aprendem a respeitar o seu companheiro, criam amizade com as outras crianças e inventam muitas coisas e Dona Lurdes afirma que elas aprendem a dividir o lápis, o brinquedo, o lanche, aprendem a brincar além de encontrar com seus amigos. A Ciranda Infantil é, pois, um espaço de criação, de invenção, de recriar enfim um espaço do ser Criança. (ROSSETO, 2010, p.111).

O Estado do Ceará foi um dos primeiros a iniciar a experiência com as cirandas infantis; no âmbito nacional, a primeira ciranda, itinerante, ocorreu em 1997 no ENERA (Encontro Nacional dos(as) educadores(as) da Reforma Agrária), com a participação de 80 crianças; mais adiante, em 2000, durante um congresso em Brasília, foram reunidos os 24 estados onde o MST atua, nessa ocasião tiveram uma participação, nas cirandas infantis, de 320 crianças. Durante esse percurso, foram encontradas muitas dificuldades, principalmente no que diz respeito à formação de educadores e à organização, dificuldades que se estenderam até 2005, na ocasião de uma marcha, em Goiânia, que contou com a participação de 130 crianças; percebeu-se que o número de educadores era insuficiente para o número de crianças e, além disso, a infraestrutura era precária para atender as necessidades das crianças durante o deslocamento. Somando essas dificuldades, embora já fosse uma preocupação latente, a organização do movimento percebeu a **importância de trabalhar a infância dentro do**

⁵⁷Rossetto, 2010, p. 111

⁵⁸Rossetto, 2010, p.111

movimento, a partir de então, as dificuldades vivenciadas pelas crianças levaram o MST a direcionar um olhar mais atento para a infância sem terra, conseqüentemente, as ações passaram a ocorrer de forma mais organizada no movimento.

Com uma visão mais ampla das necessidades das crianças e a preocupação em trabalhar a infância sem terra, o MST promoveu uma oficina de formação dos instrutores. Esse amadurecimento ficou latente na realização do V congresso⁵⁹, em 2007, o qual contou com participação de mil crianças e 300 educadores(as). Esse evento deixou como marcas: a organicidade, a visita do Ministro da Educação, a acolhida dos(as) estudantes, educadores(as) e das crianças, a infraestrutura.

Para dar conta do trabalho com as crianças nesse evento, o MST organizou o espaço da seguinte forma: uma Coordenação Geral, composta por todos os educadores e educadoras que participaram do encontro de formação, envolvendo em média 80 pessoas de todos os estados e de vários setores; as crianças foram organizadas em grupos conforme a idade, ainda dentro desses grupos procedeu-se a formação dos chamados núcleos de base, desse modo cada Ciranda infantil ficou distribuída da seguinte forma:

As crianças de 0 aos 6 anos se organizaram em três núcleos de base: o primeiro era formado por bebês de até 1 ano de idade (para cada dois bebês, havia um educador ou uma Educadora); o segundo, compreendia bebês de dois a três anos de idade (para cada três bebês, havia um educador ou uma Educadora); e o terceiro, com crianças de 4 a 6 anos de idade, (para cada dez crianças, havia um educador e uma Educadora). Havia também mais dois grupos organizados para as crianças com idades de 7 a 8 anos (Para cada dez crianças, havia um educador e uma Educadora, e mais um outro para as crianças de 9 a 12 anos (para cada dez crianças, havia um educador e uma Educadora). (ROSSETTO, 2010, p.114).

Em relação as ações pedagógicas, acompanhadas na ocasião do V congresso, a autora aponta a **presença do brincar, a partir do vocábulo brincadeiras**:

Em nossa análise, as brincadeiras, o teatro, a dança, o desenho, a colagem, o passeio, as negociações, etc., vivenciadas pelas crianças em todos os espaços da Ciranda Itinerante constituíram elementos fundamentais que possibilitaram a vivência das várias dimensões humanas, sendo assim estas atividades levaram as crianças a criar, inventar, sonhar, planejar, negociar, decidir. Portanto, A ciranda infantil do congresso foi este espaço coletivo onde as crianças sem terra tiveram o 'privilégio' de vivenciar as várias expressões artísticas página. (ROSSETTO, 2010, p.114).

⁵⁹ O V congresso do MST aconteceu nos dias 11 a 15 de junho de 2007, em Brasília, com dezoito mil delegados(as) vindos de todos os assentamentos e acampamentos do MST em todo o Brasil. A ciranda itinerante recebeu o nome de Paulo Freire.

As cirandas itinerantes serviram como palco de **muitas aprendizagens para os(as) organizadores(as) do movimento, os(as) professores(as) e as crianças**; entre os muitos episódios, um em especial, é relatado pela autora, ela conta que devido ao grande número de crianças participantes nas cirandas itinerantes, em um dos eventos, uma das crianças pequenas desapareceu, causando uma grande tensão entre pais/mães e organizadores(as), contudo, a criança havia escapado para se juntar a outro grupo de crianças maiores, no qual – enquanto todos(as) os(as) responsáveis estavam desesperados(as) a sua procura – ela estava brincando e se divertindo. Passado o susto, ficou constatado a importância de misturar as idades, possibilidade que já estava sendo pensada, uma vez que o **objetivo das cirandas**, dentro do MST, era criar **um espaço de troca**; não fazia sentido, portanto, deixar as crianças separadas por idade, conforme dito pela autora: “através deste episódio notamos a importância das misturas das idades, pois as crianças têm outros critérios para escolher suas brincadeiras e com quem brincar”⁶⁰.

E, complementa a autora,

o processo da Ciranda Itinerante, marcada pelas tensões por parte dos educadores e educadores e pelas transgressões por parte das crianças. Durante todo o processo de atividades, os sem terrinha mostraram que a infância pode ter sentidos diversos daqueles que predominam na atitude de pessoas adultas em relação às crianças. (ROSSETTO, 2010, p.116).

As cirandas infantis são, portanto, uma experiência significativa, pois tratam das vivências do campo dentro de um movimento de luta, faz parte de uma **cultura local** que promove a troca em momentos de reunião com participantes de outros assentamentos/acampamentos unidos pela mesma luta; assim, "este processo pedagógico transcende as portas e janelas da Ciranda infantil e depende do contexto cultural em que a criança está inserida"⁶¹. Outro aspecto interessante das vivências coletivas, nas quais as crianças sem terra participam, é, justamente, a prática de uma discussão latente entre "os valores enraizados da sociedade capitalista e os que se constroem a partir das vivências coletivas numa perspectiva de uma educação emancipadora"⁶². Tudo isso se dá através do **lúdico**, uma vez que **o ser criança é valorizado em seu desenvolvimento, enquanto sujeito em constante aprendizagem e dentro de um espaço**, no qual se busca construir uma nova sociedade pautada na **igualdade/ coletividade**.

⁶⁰ Rossetto, 2010, p. 115

⁶¹ Rossetto, 2010, p.117

⁶² Rossetto, 2010, p. 117 “grifo nosso”

Nesse sentido, pensar o assentamento ou o acampamento a partir dos sujeitos significa pensar também as crianças no processo de produção na sua Plenitude com suas necessidades, avanços e limites, porque elas ajudam a organizar sua existência, trazem consigo limites próprios do processo a que foram submetidas ao longo de suas vidas. Entendemos que as crianças e os assentados são frutos de uma sociedade capitalista que fez e continua fazendo estragos na vida das pessoas deixando suas marcas na sua forma de pensar e agir, de relacionar-se, com as suas escolhas e preferências. (ROSSETTO, 2010, p. 117-118)

É, portanto, em meio a luta que as crianças Sem Terrinha vão se constituindo como **cidadãos/cidadãs** dentro da sociedade; desde muito cedo, assim como as crianças quilombolas, indígenas, ribeirinhas, e as sem teto, precisam aprender a lutar: por melhores condições de vida, melhor distribuição de renda, pelo direito básico de ter onde morar e de como se sustentar. São crianças lutadoras e também sonhadoras, que representam as diferentes infâncias do país, sem deixar de ser criança e tão pouco de brincar.

BRAVA GENTE⁶³

Brava gente foi escrito a partir de uma entrevista feita pelo professor e pesquisador Bernardo Mançano Fernandes ao membro da Coordenação Nacional do MST João Pedro Stedile, em 1998, com o objetivo de narrar a trajetória dos trabalhadores rurais dentro do movimento MST entre 1979 a 1997 "é uma história que fala para dentro e para fora do MST. Vai do seu nascedouro até a sua consolidação"⁶⁴. O documento traz consigo aportes fundamentais para compreender a organização do MST sob várias dimensões, incluindo a educação; neste sentido, ao encontro dos objetivos desta pesquisa, atentamos ao debate que os autores trazem a respeito da educação neste escrito.

Ao fazer a apresentação do livro, Dom Tomás Balduino faz uma interessante comparação, apontando como característica marcante do MST o fato de que "ele está, naturalmente, em continuidade com a inspiração de Ajuricaba, de zumbi, de Antônio Conselheiro, de Julião, mas produz algo próprio que o identifica de forma inconfundível no decorrer desta belíssima história nossa de conquista da terra"⁶⁵.

O MST tem buscado transformar o assentamento no lugar bonito, atraente, com reflorestamento, com flores, enfim, inspirado na solidariedade, sem falar a alegria da festa, marca inconfundível do nosso povo. Esta é a, a meu ver a força que confunde esse governo, que não acredita em reforma agrária, por estar

⁶³ STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava gente a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. Editora Fundação Perseu Abramo. Ed. 2. São Paulo, 2012

⁶⁴ Stedile e Fernandes, 1998, p. 9

⁶⁵ Stedile e Fernandes, 1998, p.10, apud Balduino, 1998, p. 10

visceralmente atrelado e dependente dos modelos europeus sobretudo e do norte-americano; individualistas, concorrentes e concentradores. (STEDILE & FERNANDES, 1998, p. 11, apud BALDUÍNO, 1998, p. 11)

E assim vai sendo narrada a história do movimento pela reforma agrária, nela “o futuro é uma dimensão da marcha da luta pela terra. Assim, essas mulheres, esses homens e essas crianças se especializam por todos os lugares no espaço e no tempo”⁶⁶, e vão construindo uma nova perspectiva de sociedade, empenhando-se na realização de tamanha empreitada. E nessa caminhada, o MST tem em mente que a **frente de batalha da educação é tão importante quanto a da ocupação de latifúndio ou de massa**, “a nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital”⁶⁷.

Consciente da importância do saber, o MST, através de suas práticas, constituiu um espaço de ensino e aprendizagem dentro do movimento, voltado para os(as) trabalhadores(as) rurais e seus(as) filhos(as). Esse tema foi tratado sob o título EDUCAÇÃO (p.75-83), nele os autores discorrem sobre o significado da educação dentro do MST; a conversa se dá entorno do Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária, ao ser perguntado sobre o que o ENERA significou para o MST, João Pedro respondeu que esse encontro representou um salto de qualidade dentro da estrutura orgânica do MST, pois o processo de educação dentro do movimento foi reconhecido pela sociedade e, através deste evento, teve visibilidade em relação a importância dada à educação pelo MST.

Anterior ao ENERA, “de certa forma, já tínhamos recebido um reconhecimento da sociedade quando conquistamos o prêmio Unicef/ Itaú pelo trabalho de educação que desenvolvemos nas áreas da reforma agrária”⁶⁸, esse prêmio mostrou que “a sociedade vê que o MST está com o Unicef, com a Universidade de Brasília (UnB), com a CPT, e tem uma proposta de educação para o meio rural”⁶⁹.

Com isso o movimento passa a ter reconhecimento também pelos resultados na luta pela educação, ao trazer para dentro dos assentamentos/ acampamentos a formação para seus integrantes, pois, sobretudo, entendem que “nenhuma organização tem futuro se não formar os seus próprios quadros em todas as frentes do conhecimento humano”⁷⁰.

Segundo os autores, a implementação de espaços educativos no MST foi um processo, sem o qual:

⁶⁶ Stedile e Fernandes, 1998, p.15

⁶⁷ Stedile e Fernandes, 1998, p.76

⁶⁸ Stedile e Fernandes, 1998, p.77

⁶⁹ Stedile e Fernandes, 1998, p.77

⁷⁰ Stedile e Fernandes, 1998, p.77

Não poderíamos ter falado agora em terra, em curso superior de pedagogia da Universidade de Ijuí (UNIJUÍ), em cursos de especialização de cooperativismo não houvesse toda essa reflexão de como é a escola no meio rural da preocupação de preparar novos professores, da nossa experiência com alfabetização. (Stedile & Fernandes, 1998, p.79)

O programa agrário MST procura superar, através da ideologia, a dicotomia entre capitalismo e socialismo, buscando reorganizar o meio rural de forma democrática, relacionando terra e conhecimento, uma vez que para o movimento, tão importante quanto distribuir a terra é também distribuir o conhecimento. Diante de tal postura,

[...] o setor de educação passa a ter uma grande responsabilidade, porque o professor daquela escola rural é um trabalhador rural os pesquisadores que vão trabalhar em determinado assentamento também são trabalhadores rurais. Essa escola rural desenvolve conhecimentos voltados para o benefício e o bem-estar dos trabalhadores a partir de uma nova concepção de vida rural. Em decorrência disso, o MST enfrenta uma luta difícil, que é a de tentar explicar aos educadores, aos governos, enfim as pessoas que desenvolvem políticas públicas que a escola não pode ser na cidade, que a escola tem que ser no assentamento. [...] isso ocorre porque essas pessoas analisam a questão só do ponto de vista do custo. (Stedile & Fernandes, 1998, p.79)

Diante de tamanhas conquistas, o ENERA, acaba sendo um marco para a educação do MST, pois culminou a representatividade do fazer pedagógico no movimento de luta pela reforma agrária. Na narrativa, proporcionada pela leitura do Brava Gente, não foram especificamente mencionadas as cirandas infantis e tampouco o brincar, uma vez que o objetivo do escrito foi apresentar a trajetória do MST num período de vinte anos de luta (período correspondente a época em que foi concedida a entrevista que resultou no livro).

O que se denota é a articulação do MST para o desenvolvimento, voltado para a cultura do campo e aberto para os diversos saberes em uma busca constante da formação identitária de seus/suas trabalhadores(as) e estudantes; bem como na qualificação e organização de seu fazer **pedagógico**. O **lúdico**, contudo, fica implícito através da fala de Dom Tomás Balduino, ao descrever o MST como um movimento que se propõe a construir um lugar bonito, agradável, em harmonia com a natureza, cuja alegria e determinação confundem aqueles que não acreditam na cooperação.

- **INSTRUMENTOS: DISSERTAÇÕES E TESE**

A FORMAÇÃO DA CRIANÇA E DA CIRANDA INFANTIL DO MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA)⁷¹

A pesquisa realizada por Luedke (2013) fundamenta-se a partir de um olhar a respeito da proposição de atividades formativas para as crianças nas Cirandas Infantis, incluindo o **brincar** enquanto **atividade formativa**. A pesquisa aponta que a Ciranda é uma conquista não apenas das crianças, ou para as crianças, mas sim, de todos e todas que fazem parte do MST. Além disso, em suas abordagens, a autora aponta que o brincar das crianças ressignifica as experiências e o modo de viver na coletividade do Movimento; por onde se configuram os processos culturais e de desenvolvimento humano.

O **brincar** aparece logo nas primeiras páginas da pesquisa, onde a autora relata uma dimensão importante, a relação entre o **trabalho rural** e as **relações de aprendizagem** contidas nas ações cotidianas, atrelando esse processo ao **lúdico**. O relato apresenta a dura realidade dos trabalhadores rurais, e como as crianças do campo, mediante seus processos criativos e brincantes “amenizavam” os impactos do trabalho diário, assim escreve:

no assentamento, tive oportunidade de vivenciar uma experiência única em relação à coletividade, à educação e aos princípios norteadores dessa organização. Sob o sol ardente, as crianças acompanhavam os pais na lida diária da preparação da terra, no plantio e na colheita de arroz, de milho etc., momento que aproveitávamos para brincar de cabana entre as folhas de milho secas, escrever e desenhar no chão arado. Nunca foi fácil a dureza do trabalho, porém, entre crianças, essas atividades pareciam tornar-se menos pesadas, e sempre encontrávamos um “jeito de criança” para brincar de monstros e fantasmas sujos de carvão e, até mesmo, de caminhoneiros, puxando fardos de ervas. Entre o trabalho braçal da colheita de erva e da produção de carvão, estava o anseio pelo aprimoramento do conhecimento. (LUEDKE, 2013, p.24).

Na sequência a autora aborda o desafio da educação não formal nas Cirandas no que diz respeito ao **caráter pedagógico do brincar**, bem como a sua relação como o **desenvolvimento das crianças**. Segundo a autora, ainda existem muitas dúvidas sobre o real significado do brincar, e como este pode ser desenvolvido através de espaços de aprendizagem. Deste modo, pensar a educação infantil no movimento faz com que não apenas as crianças sejam **beneficiadas pelos processos de aprendizagem**, mas também **aqueles e aquelas que participam do processo**. Inclusive, a própria autora justifica a importância de seu trabalho mediante esse desafio.

⁷¹ LUEDKE, A. M. S. **A formação da criança e da ciranda infantil do MST (movimento dos trabalhadores rurais sem terra)**. 2013. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

Esse estudo justificava-se pela fragmentação do caráter pedagógico das atividades realizadas com brincadeiras nas escolas participantes da pesquisa e pela falta de clareza entre os profissionais da educação sobre o real significado do brincar no desenvolvimento humano. Uma das maiores indagações que nortearam os objetivos do estudo referia-se à causa dessa fragmentação e dissociação entre o brincar e a aprendizagem e suas relações com o conhecimento do professor.

Entre o aprimoramento dos objetivos, pelas leituras e pela aplicação de questionários a professores egressos do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, observei a importância de o trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incorporar o brincar ao seu cotidiano, promover condições, tempo e espaço para que as brincadeiras fossem realizadas, considerando sua importância no processo de desenvolvimento intelectual, apropriação de conhecimentos e formação humana. Todavia, muitas práticas realizadas em sala de aula estavam voltadas para dimensões técnicas, que não se caracterizam por desenvolver as funções mentais que permitem à criança expressar-se, utilizando a imaginação e desenvolvendo o intelecto, o que podia indicar a desconsideração, na prática pedagógica realmente efetivada, de características importantes do brincar. (LUEDKE, 2013, p. 26).

Percebe-se, que o principal viés apresentado pela autora em sua pesquisa é a questão **pedagógica das Cirandas Infantis**, e como o **brincar** é um exercício que permite com as crianças aprendam, ensinem e compreendam seu lugar no MST. Contudo, a autora apresenta que ainda há certa dificuldade por parte dos educadores para a compreensão da esfera pedagógica do brincar “[...] a formação recebida pelos professores não contempla a compreensão de como ocorre a apropriação, pelas crianças, através do brincar, da cultura e dos conhecimentos produzidos humana e historicamente”⁷².

A autora também faz menção a produção das **Culturas Infantis**, e o modo pela qual essas **culturas são constituídas através do brincar**. Esse brincar acontece nas místicas, nas manifestações formativas, na luta, ou seja, no cotidiano das Crianças Sem Terrinha. “Se pararmos para pensar quantas são as singularidades das crianças, seus jeitos de brincar, de aprender e de se relacionar com o mundo, notaremos a amplitude que as envolve”⁷³.

Em sua pesquisa, Luedke aborda a beleza das brincadeiras das crianças do campo, por onde essas criam e recriam possibilidades sem brinquedos estruturados. A **ludicidade do brincar** acontece na proposição heurística em total **harmonia com elementos da vida cotidiana dessas crianças**. Portanto, esse brincar é protagonizado pelas crianças e, na maioria das vezes pelos elementos da natureza, nada é perdido, nada é “sucata”, tudo é possibilidade, é inventivo, criativo, único e sagrado. **A infância transborda-se entre o cotidiano e a imaginação.**

⁷² Luedke, 2013, p. 31

⁷³ Luedke, 2013, p. 36

As brincadeiras na Ciranda configuram as situações vividas na coletividade e compõem significados integrantes do processo de construção da identidade das crianças e que podem revelar um processo conflituoso entre as necessidades concretas de sobrevivência e o faz de conta. Tratando-se de um contexto nem sempre favorecido pelas condições sociais, econômicas, estruturais e a necessidade de sobrevivência, vale refletir sobre o fato de que essas adversidades podem ser opressoras à cultura infantil, não só no meio rural. Ao mesmo tempo, porém, leva para o campo educacional importantes reflexões sobre as contradições na forma de viver a infância. (LUEDKE, 2013, p. 40).

A Ciranda Infantil é abordada pela autora enquanto um espaço de aprendizagem, onde através do **brincar** se potencializam a **aquisição de conhecimentos** “brincar, pois, constitui uma singularidade formativa e qualitativa no desenvolvimento da criança e permite sua relação com o mundo. Ao brincar, a criança cria situações novas de aprendizagem”⁷⁴. Além disso, está situado pelo **caráter lúdico** que “por meio da imaginação, da imitação e do brincar, a criança apresenta suas próprias formas de ser e se relacionar com o mundo”⁷⁵. Portanto:

muitas formas de conhecimento estão envolvidas no brincar: representações, gestos, expressões que caracterizam determinados lugares e que possibilitam à criança a apropriação da cultura e conhecimentos produzidos historicamente. (LUEDKE, 2013, p. 40).

Outro ponto importante abordado pela autora em sua pesquisa, traça o **lugar do brincar** na possibilidade de resolução de **situações problema**. Por meio do brincar, as crianças, em suas infâncias estabelecem “[...] fatores para superação de conflitos, construção da autonomia, compreensão dos papéis sociais, do significado das coisas, das regras de convivência social, conhecimento do mundo e estabelecimento de relação com os outros [...]”⁷⁶. Conforme a autora, ainda que os educadores da Ciranda Infantil compreendam a importância do brincar, ainda há muitos processos contraditórios que precisam ser superados. Isto porque, muitas vezes o brincar era “conduzido” pelos educadores de maneira mecanicista, “formatada”.

[...] apesar de os sujeitos da pesquisa reconhecerem a importância do brincar, eles evidenciam contradições nas situações de brincadeiras realizadas e suas finalidades, por demonstrarem o brincar ora para simples divertimento, ora para aprendizagem de conteúdos escolares.

Quando os professores envolvidos na referida pesquisa mencionavam algo sobre as brincadeiras realizadas durante as aulas, evidenciaram o brincar como um meio de ensino e aprendizagem de conteúdos, muitas vezes, com ações ou práticas didáticas esporádicas, repetitivas e/ou mecanicistas, pelas quais as brincadeiras perdem seu contexto simbólico construído pelas crianças. (LUEDKE, 2013, p.66).

⁷⁴ Luedke, 2013, p. 60

⁷⁵ Luedke, 2013, p. 60

⁷⁶ Luedke, 2013, p. 62

Nesse sentido, a autora lança um desafio importante aos que buscam estudar e construir práticas para as Cirandas Infantis. Segundo ela, é de total importância, tanto para as crianças, quanto para os educadores a constante reflexão acerca da formação humana dos sujeitos que abra “[...] possibilidades de organização de um projeto educativo que, realmente, permita à escola disponibilizar para as crianças a apropriação da cultura, pelo brincar”⁷⁷.

ESSA CIRANDA NÃO É MINHA SÓ, ELA É DE TODOS NÓS: A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS SEM TERRINHA NO MST⁷⁸

A pesquisa apresentada do Rosseto (2009) desenvolve uma contextualização da construção das Cirandas Infantis no MST; situando-a enquanto espaço de educação não formal, onde o trabalho educativo se pauta em uma estrutura contra-hegemônica pela emancipação humana das classes populares. Ainda que o enfoque a pesquisa não seja necessariamente o brincar, ele é abordado em vários momentos; principalmente no que diz respeito a construção das relações coletivas nas cirandas, que tem por base a cooperação, e o sonho de construir uma sociedade mais justa, alegre e sem desigualdades sociais.

Em sua pesquisa, a autora entrevistou algumas crianças Sem Terrinha, que participam da Ciranda Infantil “Ana Dias”; mediante essas vozes, o brincar ganhou visibilidade na pesquisa. Um ponto importante a respeito desta pesquisa é que a aproximação entre a pesquisadora e as crianças aconteceu mediante o **brincar**, o que demonstra o **caráter afetivo** e de **socialização existente no brincar**. Assim, “[...] estabeleceu uma aproximação e uma cumplicidade entre a pesquisadora e as crianças. Hoje, cada vez que chegamos ao assentamento, somos recebidas pelas crianças com sorrisos, abraços, beijos e convites para brincar”⁷⁹

Rosseto, através de sua pesquisa, denuncia a realidade excludente das crianças do campo no Brasil, e como esse processo de concentração de riqueza e do latifúndio afeta as infâncias de muitas crianças. “[...] isso afeta profundamente a infância, levando às crianças, precocemente, ao mundo do trabalho. No campo, muitas delas exercem trabalho pesado no

⁷⁷ Luedke, 2013, p. 68

⁷⁸ ROSSETO, E. R. A. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós**: a educação das crianças sem terrinha no MST. 2009. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

⁷⁹ Rosseto, 2009, p. 4

corte de cana-de-açúcar, nos fornos de carvão, no corte do sisal e em vários outros setores”⁸⁰. Esse processo é tão cruel com as crianças, que acaba os afastando da escola, e do tempo ocioso para que estas crianças desenvolvam suas brincadeiras e produzam suas culturas.

São poucas as famílias camponesas que têm condições de garantir esse tempo de vida das crianças para brincar, saltar, correr, estudar, etc. Estas famílias têm uma dificuldade muito grande em conciliar o trabalho com o estudo dos filhos. E, muitas vezes, a escola não corresponde à realidade das crianças e adolescentes do meio rural. (ROSSETO, 2009, p.73).

Nesse sentido, as **Cirandas Infantis**, vêm ao **encontro das necessidades das famílias e das crianças**. Nesse espaço **colaborativo**, as crianças **brincam, inventam, criam e recriam**; a **cooperação** é basilar e subsidia as ações promovidas no espaço. O **brincar** aparece de **maneira transversal nas atividades**, correlacionado a importância das *leituras de mundo* dessas crianças e do seu próprio espaço dentro do MST.

As crianças frequentadoras da Ciranda Infantil são de diversas faixas etárias, o que permite a convivência entre todas elas. As mais velhas brincam e ajudam as mais novas em suas atividades pedagógicas. Todas as crianças em idade de escolarização frequentam a escola do assentamento em outro período, porque as Cirandas Infantis são espaços educativos não formais, e o trabalho da escolarização das crianças fica sob a responsabilidade das escolas dos assentamentos e acampamentos e/ou das escolas onde estas crianças estão matriculadas. (ROSSETO, 2009, p. 91).

A autora também relata o viés do acolhimento e as contradições da Ciranda; mediante a **ação do brincar**, as crianças, desde os bebês, **são acolhidas**, e a **brincadeira promove a socialização**. No que diz respeito as contradições, a pesquisa demonstra que ainda existem questões a serem construídas e desconstruídas, uma delas é a questão de gênero e a dificuldade da aceitação de educadores infantis. Ao dar voz a um dos educadores (Odair), ele relata que gosta de **brincar** e estar junto das crianças, mas que percebe uma certa resistência, “no início foi difícil convencer as mães das crianças que eu tinha capacidade de educar e cuidar das crianças, que eu poderia trocar uma fralda de um bebe tão bem quanto uma educadora”⁸¹.

Isso demonstra as peculiaridades e singularidades do processo, nada é dado, tudo é construído, são exercícios que vão trazendo forma e vida ao Movimento. Rosseto explica que o **brincar** é visto como parte deste **processo**, por onde o **brincar pode estabelecer conexões de convivência, autonomia, liberdade, escolhas e criação**. Mas, salienta que muitos adultos

⁸⁰ Rosseto, 2009, p. 73

⁸¹ Rosseto, 2009, p. 105

não compreendem como “funciona” esse brincar, “o MST observou que, além da necessidade de aprofundamento teórico, muitos tinham uma dificuldade com a prática, como por exemplo, o saber brincar com as crianças”⁸². Nesse sentido, percebe-se que as **crianças também são produtoras de mudanças estruturais nos espaços em que estão inseridas**, e no caso do MST, isso resultou em um espaço de formação para educadores.

Neste contexto, o espaço de formação dos educadores infantis passou a ser importante, pois viabiliza uma troca significativa dos saberes entre eles, principalmente na organização do espaço da Cirandas Infantis, garantindo assim, um equilíbrio entre o que era planejado com intencionalidade, o que era livre, individual ou coletivo. Assim, nas formações, ao planejar as brincadeiras infantis, os educadores e educadoras procuravam levar em conta as crianças envolvidas, no sentido do que planejar para os “menorzinhos”, para os “maiores”, para todos juntos; se a brincadeira era prazerosa, se estimulava a competição ou a dimensão da coletividade. O brincar de amarelinha, pular corda, cinco Maria, o ir e vir do balanço, o brincar com a cadeira, que não era cadeira, mas um ônibus que vai para a ocupação; estas e outras brincadeiras foram aparecendo no cotidiano cada vez mais complexo da Ciranda Infantil, e no processo de formação dos educadores e educadoras infantis.

Assim sendo, nos cursos de formação procuravam desenvolver oficinas com os educadores. (ROSSETO, 2009, p. 120).

Outro ponto importante, abordado pela autora, diz respeito ao espaço que as **crianças ocupam nas marchas, nos assentamentos, nas ocupações**; sem que elas deixem de brincar e exercer sua criatividade e espontaneidade. Nesse viés, também acontecem as ações pedagógicas, por onde as educadoras e os educadores, organizam espaços de aprendizagem; que eles chamam de sala pedagógica, subdividida por “cantinhos”.

[...] cantinho do cinema, da leitura ou história infantil, do brincar (este se dá em várias partes da ciranda, e também em locais externos, como no parque e no campo de futebol), cantinho do lanche, do desenho e da pintura, etc.

Nestes cantinhos as crianças se encontram para brincar, cantar, pular, saltar, etc., e se organizam coletivamente. (ROSSETO, 2009, p.133-134).

O **brincar heurístico** também é apontado pela autora, **as crianças não têm acesso a brinquedos elaborados**, mas usam de sua **criatividade e inventividade para transformar materiais não estruturados e elementos da natureza em ingredientes fundamentais para suas brincadeiras**. Elas vivem “[...]inventando suas brincadeiras, é um cabo de vassoura que de repente vira um cavalo, caixas de papelão e alguns pedaços de lona preta viram os barracos do acampamento, as crianças menores viram os bonecos ou as bonecas”⁸³.

⁸² Rosseto, 2009, p.119

⁸³ Rosseto, 2009, p. 142

Desta forma, mediante o brincar, a criança “[...] torna-se um sujeito cultural, e nas brincadeiras, o seu brinquedo tem as marcas do real e do imaginário vivido por ela”⁸⁴. Nas Cirandas as crianças têm a oportunidade de fazer novos amigos, além de **exercerem seu protagonismo histórico e social**. Quando as crianças brincam, e criam seus próprios brinquedos, potencializam o **lúdico** criando elos entre a vida real e seus processos criativos, imaginários.

EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO: A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NAS PROPOSTAS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA⁸⁵

Em sua dissertação de mestrado, Méliga investiga as concepções e práticas do MST, enquanto grupo social, principalmente no que diz respeito à educação das crianças pequenas, ou seja, crianças em idade de frequentar a educação infantil.

Como ações de pesquisa para reconhecer como trajetórias de escolarização e educação de crianças, até caracterizar as formas como o MST constrói sua própria experiência de educação infantil, colocando-as em diálogo com a Constituição da escola Moderna ocidental e buscando apontar indícios da construção de um modelo de escola próprio dos sujeitos e crianças do campo, uma educação infantil no campo e do Campo. (MÉLIGA, 2014, p.12)

Ao falar sobre educação no Campo, enquanto espaço de lutas e produção de conhecimento, a autora chama a atenção para a expressão **Educação do Campo**, uma vez que esta expressão é oriunda da ação de movimentos sociais do campo, como o próprio Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que coloca, entre suas pautas, **a educação voltada ao lugar de fala dos(as) trabalhadores(as) rurais**.

No início do movimento de luta pela reforma agrária, entre final dos anos 70 e início dos anos 80, já havia uma articulação entre mães e professoras, que viam com preocupação o distanciamento das crianças em relação à escola; passando, assim, a organizarem atividades voltadas à educação das crianças que se encontravam afastadas da escola.

Em seguida ao reconhecimento de que era preciso garantir a continuidade dos estudos das Crianças acampadas, passa-se a considerar também a importância de construir, nos acampamentos e primeiros assentamentos outro modelo de educação,

⁸⁴ Rosseto, 2009, p. 143

⁸⁵ MÉLIGA, L. L. **Educação infantil de campo**: a educação das crianças pequenas nas propostas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001

que valorizasse os sujeitos do campo e os princípios políticos e ideológicos da luta pela terra. Esta incipiente concepção de uma pedagogia própria do MST, resumia também a reflexão acerca de um novo modelo de escolas, que se diferenciava – daquele produzido pelas escolas que as crianças já haviam frequentado. (MÉLIGA, 2014, p.16)

Nesta direção, é lançada uma crítica acerca da educação voltada para o campo que ocorria desde a década de 30, a autora destaca que

a educação rural, nesse sentido, estaria atrelada a proletarização dos agricultores, funcionando como política de formação de mão de obra disciplinada para o trabalho no campo. Muito distante, portanto, do protagonismo dos camponeses diante da construção e transmissão de seus saberes. (MÉLIGA, 2014, p.17)

O MST, por se sentir igualmente incomodado com o formato de educação rural, promove algumas mudanças e,

é na contramão destas políticas, que por muito tempo tomaram o campo como lugar de atraso, que o MST, seguido de outros movimentos e organizações sociais, buscou construir princípios e práticas próprias da educação para as populações camponesas que ao final dos anos 1990 viriam a constituir o que compreendemos por educação do campo. (MÉLIGA, 2014, p.17)

A autora também chama a atenção para o fato de que a educação infantil, enquanto temática de estudo, é pouco explorada, e menos ainda quando se trata da educação infantil do campo. Na década de 80, a partir da necessidade latente da **participação das mães/mulheres no movimento**, criou-se um espaço coletivo de cuidado das crianças pequenas que, segundo a autora, foram chamados de creches, sendo estas permanentes e itinerantes.

Estas primeiras práticas coletivas impulsionaram reflexões e formulações acerca da educação das crianças pequenas dentro do setor de educação, e este debate se aprofunda na segunda metade dos anos 1990, quando são formados coletivos para pensar especificamente a educação infantil. (MÉLIGA, 2014, p.21)

Após inúmeras discussões e reflexões sobre a infância dentro do MST essas ações, ou seja, esses espaços voltados à educação infantil, passaram a ser chamados de cirandas infantis, "nome que se refere à nossa **cultura popular**, as nossas **danças**, as **brincadeiras**, e a cooperação, **a força simbólica do círculo**, ao coletivo e ao ser criança"⁸⁶. Em relação aos documentos pesquisados pela autora, ela ressalta que:

⁸⁶Méliga, 2014, p. 21, apud MST, 2004 p. 24. **Grifo nosso.**

No que tange as reflexões encontradas nos documentos, a própria escola, portanto, adquire um sentido mais amplo do que aquele comumente atribuído aos espaços escolares, e não pode ser referido sem considerar as relações que estabelecem com as outras formas de socialização e aquisição de conhecimento com a comunidade, o trabalho, as cooperativas e a vida familiar, em suma, o processo educativo é compreendido através de uma perspectiva de Formação que não se restringe ao espaço escolarizado. (MÉLIGA, 2014, p.37)

A esse respeito a autora aponta que sem-terra, dentro do movimento, passa a ser uma identidade, não mais, apenas, uma luta por terra, ou seja, ela permeia entre afirmativa de uma condição social e também como uma identidade de cultivo; não se trata, entretanto, de não querer superar a sua condição de trabalhador rural sem-terra, mas de alguém engajado na luta, que se descobre dentro de uma perspectiva de uma nova sociedade, embasada em uma cultura própria. Já é possível, portanto, perceber que a educação dentro do MST é carregada de significados, que remetem a cultura do campo.

Com isso, entende-se que é a partir da identidade sociocultural que o conceito de escola e educação se constitui; pois

este sentimento de pertença presente nos valores cultivados em todas as instâncias do movimento remete a um segundo aspecto que identifico como significativo na compreensão de sua proposta educativa do sentido da coletividade. (MÉLIGA, 2014, p.38)

Partindo do **entendimento de que é na coletividade que se educa**, compreende-se que o processo de desenvolvimento infantil se dá em todas as instâncias, sendo as crianças participativas em suas interações no movimento. Talvez aqui esteja implícito a **ludicidade**, uma vez que o MST compreende que a educação perpassa a escola e tem, portanto, relação com a cultura local; prova disso é o próprio nome dado a essa ação voltada **à infância** conforme apontado anteriormente, remete à cultura infantil, do campo, da brincadeira de roda.

Ao conceituar a infância, a autora chama a atenção para o fato de que "estar misturado aos adultos é ainda hoje característica da infância do campo e, por vezes, as condições materiais da vida camponesa fazem com que a criança, além de estar junto aos adultos, precise mais rapidamente tornar-se um deles"⁸⁷ e assim caracteriza-se a infância no MST – a **criança está junto dos adultos**; diferente da história social da infância, que relata uma separação da criança e do adulto no período que aquela está em desenvolvimento.

Em relação a infância no MST, Méliga também chama a atenção para "a ideia de que a infância e os Sem Terrinha são concebidos como parte do movimento"⁸⁸, igualmente, "a

⁸⁷ Méliga, 2014, p.46

⁸⁸ Méliga, 2014, p. 47

criança que partilha do mundo do adulto que é pensada como parte do mundo adulto, também é compreendida como criadora de um mundo seu, um mundo infantil"⁸⁹, logo, a criança tem seu **espaço e desenvolvimento respeitados, tornando-se criadora do seu mundo**, de um mundo infantil; neste sentido, fica implícita a **ideia do brincar**, uma vez que, entende-se que há, no brincar, a constituição das culturas infantis que é própria do local em que a criança se desenvolve.

Mais adiante a autora menciona a atuação das crianças na organização da ciranda infantil Paulo Freire, no V Congresso Nacional do MST, evento no qual as **crianças participaram ativamente do planejamento e execução das atividades**, entre elas: a construção da carta do Sem Terrinha; o planejamento e a confecção de materiais para a ida até o Ministério da Educação; a formação de uma comissão para se reunir com o ministro; a composição de uma comissão para a gravação do programa de rádio e comunicação com a imprensa; todas essas atividades foram **protagonizadas pelas crianças**.

Observa-se que, embora não seja mencionada a palavra brincar, fica subentendido a ideia do brincar, pois a educação infantil, de acordo com a prática/ação do Movimento Sem Terra, **atribui às crianças atividades participativas dentro do movimento de luta que, ao mesmo tempo, possibilita o brincar**.

Ao discutir a questão relativa ao trabalho e infância a palavra brincar aparece algumas vezes através das citações retiradas de documentos do MST "muitas vezes o conceito de trabalho da criança difere do conceito do adulto – ela gosta de fazer as tarefas, mas de uma **forma mais bonita, descontraída**. Gosta de fazer brincando"⁹⁰, e, complementa:

*a criança não vê dificuldade para realizar os trabalhos a ela repassados, pode ser cuidar dos maninhos mais novos, lavar a louça, pegar verdura na horta ou leite, a realizar os mesmos, se sente muito útil, e isso lhe agrada; porém, há uma preocupação: cabe aos adultos aos educadores, ter o máximo de cuidado para não exigir muito da criança, devido a sua capacidade física, as suas limitações de criança – tipo 'tomar conta' dos irmãozinhos; cabe também assegurar o direito da criança de **brincar**, seu direito pela infância, o ser criança.(MÉLIGA, 2014, p. 52 apud BOLETIM DA EDUCAÇÃO n° 7, 1997, p. 23 **grifo nosso**)*

Nas duas citações acima, observa-se a preocupação com o brincar; ainda que se estimule o trabalho (pequenos trabalhos), estes contribuem no **desenvolvimento da criança**; neste sentido, percebe-se que assim como as construções, o planejamento, a organização das crianças, que participaram do V congresso, por exemplo, teve, também, a intenção de

⁸⁹ Méliga, 2014, p. 47

⁹⁰ Méliga, 2014, p. 52, apud Boletim da Educação n° 7, 1997 p, 21 **grifo nosso**

proporcionar a elas seu desenvolvimento, por meio das ações como **brincadeiras**; o mesmo ocorre em relação às atividades cotidianas nos assentamentos e acampamentos. **Assim se trabalha o papel da infância, o ser criança dentro do movimento.** Mais adiante, para reforçar essa ideia – aprender pelo lúdico a autonomia – Méliga, pondera sobre a questão do trabalhar na infância e do trabalho infantil, segundo o caderno da infância, a diferença está em "quando impedem a criança de ter acesso à escola, **às brincadeiras, a se relacionar com outras crianças**"⁹¹.

No que diz respeito à forma como são estruturas as cirandas, a autora aponta que “precisamos pensar numa infraestrutura que atenda às necessidades básicas das crianças, mas isso não quer dizer que a falta desta infraestrutura impossibilite o funcionamento da Ciranda”⁹², e complementa, segundo o Caderno de Educação número 12, entende-se como estrutura ideal das cirandas ter “espaço para montar a biblioteca, a secretaria, o almoxarifado, a farmácia e principalmente **para as crianças desenvolverem atividades pedagógicas, reunirem-se em grupos distintos em determinados momentos**”⁹³.

No que diz respeito à organização do tempo, de acordo com os princípios da Educação no MST, não é estipulado um tempo fixo de duração das ações, o trabalho pedagógico é organizado a partir de momentos educativos; pois

*a ideia de organizar os diferentes tempos na escola quer reforçar um princípio importante de nossa pedagogia: **escola não é só lugar de estudo, e menos ainda onde se vai apenas para ter aulas** por melhor que sejam/devam ser. A escola é um lugar de formação humana e por isso as várias dimensões da vida devem ter lugar nela sendo trabalhadas pedagogicamente.[...] Cada escola pode organizar os tempos que achar melhor para o processo educativo que ali está sendo desenvolvido. Todas as escolas não precisam ter o mesmo tempo. Cada escola adota apenas os tempos que considerar necessários para fazer acontecer o seu projeto educativo. (MÉLIGA, 2014, p. 70 apud CADERNO DE EDUCAÇÃO n° 9, 1999, p. 25 grifo nosso)*

E a autora aponta também que

*os principais tempos indicados nos documentos acessados dizem respeito ao trabalho, **oficinas, estudo, aulas, esporte e lazer**, são **atividades a serem realizadas dentro e fora do prédio escolar, em grupos grandes ou pequenos, hora coordenados pelo educador hora de forma autônoma pelos próprios alunos.** (MÉLIGA, 2014, p. 70 grifo nosso)*

⁹¹Méliga, 2014, p. 53 apud Caderno da Infância n° 1, 2011, p. 41-42 **grifo nosso**

⁹²Méliga, 2014, p. 69 apud Caderno de Educação n° 12, 2004

⁹³Méliga, 2014, p. 69 apud Caderno de Educação n° 12, 2004 **grifo nosso**

A partir dessas citações é possível identificar o quanto **o brincar é valorizado dentro das estruturas das cirandas do MST**; tal importância pode ser observada através das expressões negritadas nas citações (atividades pedagógicas, reunir em grupos distintos e em determinados momentos) mais adiante, em relação a organização e distribuição do tempo, consta que (escola não é só lugar de estudo, e menos ainda onde se vai apenas para ter aulas) e por fim, quando a autora traz os principais tempos indicados nos documentos do MST, ao tratar da educação – oficina, esporte e lazer estão fortemente presentes, reforçando a ideia de atividades lúdicas que remetem ao brincar; nesta mesma citação encontramos ainda a orientação para que as atividades sejam realizadas tanto dentro quanto fora da escola, em pequenos ou grandes grupos, sob a orientação de um de um educador ou de forma autônoma pelas crianças.

Ao tratar da constituição das Cirandas Infantis no MST, a autora aponta que isto se deu "pela preocupação de oferecer não somente as mulheres um local em que pudessem deixar as crianças, mas também as crianças um espaço de vivência aprendizagem e desenvolvimento"⁹⁴, em seguida, ao abordar os tempos, espaços e agrupamentos no cotidiano da ciranda infantil, a autora, em sua reflexão sobre como se dá as formas de organização dos tempos escolares dentro da proposta do MST, **compreende que é um movimento que busca romper com as rotinas comum a escola "tradicional", de cultura hegemônica.**

Na organização das cirandas infantis não aparece, de forma clara, os tempos educativos, contudo, Méliga (2014) observou que em documentos mais específicos, como o projeto político pedagógico da Ciranda infantil Pequeno Colibri, há uma rotina indicada por sequências de atividades, nela a rotina dos grupos é indicada através de momentos como: leitura, sensibilização, atividades didáticas, oficinas; já em outros documentos, são destacadas práticas importantes como brincadeira, trabalho, diversas linguagens (artes visuais, teatro e música), denotando a importância do brincar dentro da construção do fazer pedagógico das cirandas infantis; **o brincar está presente novamente num tempo destinado, não apenas no sentido de brincar, vai além, pois também incentiva o brincar enquanto ação pedagógica.**

O brincar aparece novamente na constatação feita pela autora sobre os documentos que tratam da Educação no MST, no qual se ressalta a **importância dos cuidados que se deve ter com a infância**; e para justificar esses cuidados, aparece, como constante argumento, a garantia de que as crianças "usufruam daquilo que é compreendido como

⁹⁴Méliga, 2014, p.68 apud Caderno de Educação nº 12, 2004/2005

atividades essenciais da infância, como a brincadeira e a interação"⁹⁵ e autora complementa, "brincar é uma tarefa, uma ocupação séria para criança"⁹⁶. E com isso, compreende-se que "a brincadeira e as atividades lúdicas parecem ser tomadas como principal atividade a ser desenvolvida pela criança ao exercitar algo que é próprio do mundo infantil"⁹⁷.

Nessa mesma direção, a autora traz que

*a criança também aprende **brincando**, aguça sua curiosidade e desperta a criatividade, por isso a importância de valorizarmos **o brincar** e de **brincarmos** com as crianças, resgatando inclusive as culturas populares os **brinquedos e brincadeiras** que estão desaparecendo com a 'plastificação' e 'mecanização' dos **brinquedos**. Construir **brinquedos** com as crianças e com elas é uma forma criativa de educar nos centros comunitários de nossos assentamentos e acampamentos, é importante garantir os espaços específicos para as crianças **brincarem** (exemplo Parque Infantil), mesmo sabendo que as crianças vão continuar **brincando** em todos os espaços. (MÉLIGA, 2014, p. 72 apud CADERNO DA INFÂNCIA nº 1, 2011, p. 33 **grifo nosso**)*

Entre os princípios do MST, destacados pela autora, no que se refere a organização das Cirandas Infantis, chama a atenção o aspecto que diz respeito ao agrupamento das crianças pequenas, pois reforça as práticas do MST. Entre os aspectos destacados pela autora, ela faz referência à valorização do convívio entre as crianças, em que se denota a preocupação em "promover momentos para que ela desenvolva sua sociabilidade com outras crianças de diferentes idades"⁹⁸; a autora entende a **interação desse fazer pedagógico como um elemento importante dentro da constituição de infância**.

Importante destacar também outro apontamento feito pela autora, que diz respeito à forma como são organizados os espaços de convivência entre as crianças, Méliga (2014) relata que existe a prática de juntar os grupos para que crianças pequenas e maiores possam compartilhar o mesmo espaço, o que, segundo a autora, qualifica o trabalho pedagógico; ela também afirma que essa prática aproxima e remete ao convívio familiar, pois está "mais próxima da casa do que da escola"⁹⁹ e desse modo, "as vivências da Ciranda buscam construir uma educação infantil que carrega um significativo caráter de vida Comunitária"¹⁰⁰.

Tais observações remetem **ao brincar, enquanto atividade coletiva**, indo ao encontro dos princípios do MST (princípios pedagógicos: 8. Vínculo orgânico entre educação e cultura; 10. Auto-organização dos(as) estudantes; 11. Criação de coletivos pedagógicos e formação

⁹⁵Méliga, 2014, p. 62 apud Boletim da Educação nº 7, 1997, p. 13

⁹⁶Méliga, 2014, p. 62 apud Boletim da Educação nº 7, 1997, p. 13

⁹⁷Méliga, 2014, p. 72

⁹⁸Méliga, 2014, p. 73, apud Boletim da Educação nº 7, 1997, p. 35

⁹⁹Méliga, 2014, p. 75

¹⁰⁰Méliga, 2014, p. 75

permanente dos(as) educadores(as) e 13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais); logo, **o processo de desenvolvimento das crianças está diretamente ligado ao brincar e aprender, as brincadeiras se constituem através do conviver em conjunto, do cuidar uns dos outros; ao passo que o cuidado com as crianças é também coletivo, pois é responsabilidade de todos(as).**

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MST: DE CIRANDA EM CIRANDA APRENDENDO A CIRANDAR¹⁰¹

A pesquisa realizada por Bihain (2001) apresenta a trajetória da Educação Infantil no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; considerando as Cirandas Infantis como reflexo deste processo. A autora construiu sua pesquisa de campo em dois espaços distintos, mas ambos pertencentes ao MST; o primeiro espaço foi junto a um acampamento onde havia a necessidade de se pensar uma Ciranda, visto que haviam crianças e não existia um espaço para atendê-las enquanto seus pais estavam em trabalho, e o outro onde já existe uma Ciranda, fruto da organização dos sujeitos envolvidos; celebrada enquanto uma conquista importante.

Embora o enfoque da pesquisa não seja o brincar, ele está presente em algumas reflexões apresentadas pela autora. Ao citar o exemplo da constituição da Ciranda Infantil na Cooperativa de Produção Agrícola - COOPAUL, localizada no Município de Hulha Negra, RS, a autora apresenta como foi o início da organização, **atrelando o brincar a uma das necessidades** básicas das crianças dessa cooperativa.

*Enquanto os pais trabalhavam, as crianças pequenas precisavam ser atendidas. Para isso, então, criaram uma creche. O espaço físico era uma casa sem divisórias e sem o mínimo de estrutura para acolher as crianças, para alimentá-las, para oferecer-lhes seus horários de sono, **seus momentos de lazer e de brincar**. Enfim, era um espaço sem atrativos, sem ocupações, sem conforto. O atendimento era feito por crianças maiores e algumas jovens educadoras leigas. Através desse relato, pode-se perceber que havia muitas dificuldades, fragilidades no processo. No entanto, precisamos reconhecer que havia luta por espaço de direito para que a mulher participasse dos processos produtivos dentro do Assentamento. Como também, do espaço de direito à creche para as crianças, o que era uma luta muito forte e muito presente que também contribuiu e contribui para que as dificuldades sejam, progressivamente, superadas. (BIHAIN, 2001, p. 27 grifo nosso)*

O **viés pedagógico** de um espaço específico para as crianças dentro do MST também é mencionado pela autora; ela aponta que “a criança só realiza um aprendizado através das

¹⁰¹BIHAIN, N. M. **A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar**. 2001. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

relações que estabelece com o mundo, com as coisas e com as pessoas [...]”¹⁰². Assim, **ao brincar** a criança é capaz de elaborar “de construção de relações através das interações afetivas, de sociabilidade, de amizade, de fraternidade, de solidariedade, de linguagem, de conflitos e de aprendizagem”¹⁰³. O próprio nome “Ciranda Infantil” vem ao encontro do brincar “[...] se quer chamar atenção para a importância dos momentos do brincar na vida da criança, desde pequena, como também para a sensibilização dos adultos em torno da criança nesse período de vida”¹⁰⁴.

Portanto, “o que se quer é uma Ciranda em que a criança tenha direito de agir, que oportunize a descoberta, o experimento e a busca de desafios, de perguntas/respostas”¹⁰⁵. Conforme a autora, as Cirandas Infantis são um desafio e um processo constante de construção no MST. Este espaço se instaura para **assegurar os direitos da criança**, para que estas cresçam e se **construam enquanto cidadãs emancipadas, conscientes e críticas**.

Precisamos assumir de fato - no discurso e na ação - que a educação da criança nessa faixa etária, precisa garantir ou contribuir para que seus direitos básicos sejam assegurados, enquanto espaço e tempo para brincar, atendimento a sua saúde e alimentação, direito de ter amigos, família e pessoas que a amem, a ter acesso a novas informações e conhecimentos, enfim, que os seus espaços educativos de convívio sejam espaços de vivência da cidadania, desde pequeno. (BIHAIN, 2001, p. 32)

A autora aponta também o **aspecto estrutural da presença das crianças no Movimento**, como estas provocam mudanças nessas estruturas ao mesmo tempo que são beneficiadas pelos resultados destas mudanças. **É preciso estruturar, organizar, construir, no coletivo** os aspectos que possam contribuir tanto com os contextos familiares destas crianças, bem como as próprias crianças.

Se o objetivo do trabalho da Ciranda é garantir o atendimento aos cuidados básicos e também o processo educativo das crianças, faz-se necessário formar educadoras referências para esse trabalho, pois não podemos garantir esse processo se um número significativo de educadoras não possuem conhecimento de como organizar a Ciranda Infantil e de como cuidar e educar as crianças. (BIHAIN, 2001, p. 42)

Com isso, observamos a **importância de educadores que compreendam as múltiplas possibilidades existentes no brincar**. O que acarretou pensar formações

¹⁰² Bihain, 2001, p. 28

¹⁰³ Bihain, 2001, p. 30

¹⁰⁴ Bihain, 2001, p. 30

¹⁰⁵ Bihain, 2001, p. 31

específicas para as educadoras e educadores; deste modo, conforme a autora, no ano de 1996 aconteceu a Primeira Oficina de Educadores Infantis.

[...] onde tentamos sensibilizar e fornecer o maior número de conhecimentos possíveis sobre a criança: desde o desenvolvimento da fala da criança, o significado de infância, as relações necessárias a serem construídas, os seus direitos, seus espaços de brinquedos e de brincar. Durante a oficina, procuramos organizar e disponibilizar os tempos de leitura, discussões e levantamento de necessidades, troca de experiências e um momento bem específico para as áreas: Música, Brincadeiras e Histórias Infantis. (BIHAIN, 2001, p. 44)

As Cirandas também se destacam por serem um espaço que proporcionam infraestrutura para que as crianças brinquem, estudem, alimentem-se e possam ter os cuidados básicos de higiene, além do afeto, carinho e segurança. Além disso, fica **evidente a preocupação com as crianças em meio as situações de opressão e violência sofridas pelos Sem Terra**. As Cirandas Infantis também são um espaço para que as crianças saibam como se proteger em meio a violência. Deste modo, muitas questões são levantadas, e demonstram que estas crianças estão situadas histórica e politicamente “[...] será que os significados estão representados na ação do brincar, através das vivências reais, como no caso de urinar na camiseta para neutralizar o efeito do gás lacrimogêneo nos olhos das crianças?”¹⁰⁶.

Para que uma Ciranda permanente seja construída é necessário um trabalho cooperativo de todos e todas que fazem parte do assentamento, ao encontro das necessidades da coletividade. Nas cirandas o espaço é colaborativo, e as crianças participam da organização como podem, conforme suas idades, assim “essas atividades vão desde a organização das rotinas como a hora do lanche, do ouvir história, do brincar no pátio...até a organização das regras para realizar as brincadeiras”¹⁰⁷.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS CIRANDAS INFANTIS DO MST: LUTAR E BRINCAR FAZ PARTE DA ESCOLA DE VIDA DOS SEM TERRINHA¹⁰⁸

A tese de doutorado apresentada por Rosseto (2016) aborda a organização do **trabalho pedagógico** nas Cirandas Infantis, por onde buscou investigar em que medida ele contribui

¹⁰⁶ Bihain, 2001, p. 54

¹⁰⁷ Bihain, 2001, p. 79

¹⁰⁸ ROSSETO, E. R. A. **A organização do trabalho pedagógico nas Cirandas Infantis do MST: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos Sem Terrinha**. 2016. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

para a formação das Crianças Sem Terrinha. Deste modo, as Cirandas configuram um espaço educativo, intencionalmente planejado em uma perspectiva de educação não formal; em que são trabalhados valores coletivos de luta e resistência das classes populares. A pesquisa aponta que as Cirandas desenvolvem um papel fundamental na formação das Crianças Sem Terrinha, desde a construção de sua identidade e pertencimento ao Movimento, até contribuindo para os aspectos do cotidiano das crianças; como o brincar e suas múltiplas expressões.

Na pesquisa, conduzida por Rosseto, o brincar aparece em muitos momentos, evidenciado pelas três categorias (lúdica, política e pedagógica) conduzidas neste estudo. Conforme a autora, as Cirandas Infantis são espaços situados por um contexto sócio-histórico, onde os sujeitos e ações são marcados por contradições e crises, que desvelam que tudo é um processo contínuo de aprendizados; e as ações do cotidiano são, também, **pedagógicas**.

A organização do trabalho pedagógico é tudo o que acontece no cotidiano da Ciranda Infantil como, por exemplo, as brincadeiras; a organicidade; o funcionamento do coletivo infantil; a participação das crianças na comunidade e nas lutas; o jeito de se organizar para brincar; a relação dos educadores e educadoras com as famílias e as relações entre as próprias crianças. (ROSSETO, 2016, p. 23)

A formação das Crianças Sem Terrinha é, portanto, a somatória das necessidades, contradições e possibilidades das infâncias; por onde o **trabalho pedagógico** vem ao encontro de uma **concepção de formação humana** que inclui uma

[...] perspectiva de educação mais ampla, para além da escolarização, na medida em que consideramos os vínculos que constituem a realidade das Cirandas Infantis, dos assentamentos e acampamentos, compreendendo que um dos grandes objetivos do MST é formar sujeitos históricos, capazes de lutar pela transformação da sociedade e pela sua autotransformação (pessoal e coletiva) emancipatória. (ROSSETO, 2016, p. 23 grifo nosso)

Deste modo, ao conduzir o viés pedagógico das Cirandas Infantis dentro desta perspectiva, o MST assegura as Crianças Sem Terrinha sua condição enquanto sujeito de direitos que articulam "[...] valores, imaginação, fantasia, vinculando as vivências do cotidiano, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade e a autonomia"¹⁰⁹. O **pedagógico**, seja da escola, seja da Ciranda, precisa **abarcar a educação para a vida, para luta dos povos do campo em duas dimensões sociais e políticas**.

¹⁰⁹ Rosseto, 2016, p. 24

O próprio nascimento das Cirandas é vinculado ao processo de luta social e política, muito ligada as mulheres e sua inserção em outros espaços de trabalho junto ao MST, principalmente nas cooperativas. Portanto, era necessário garantir um espaço adequado de atendimento aos filhos destas trabalhadoras. As educadoras das Cirandas eram mães e também estavam ligadas as cooperativas e ao trabalho no MST, sua escolarização era o ensino médio. A princípio, a maior preocupação nas Cirandas, era o cuidado com as crianças em suas brincadeiras “maior preocupação dos educadores e das educadoras nesse período era proteger as crianças para não se machucar, não cair, não brigar etc”¹¹⁰.

No período de 1996 a 2000, o MST avança no debate de sua proposta de educação. É um período intenso, tanto de elaboração quanto de formação dos educadores e educadoras das escolas de assentamento. Assim, em 1996, numa reunião do Setor Nacional de Educação, em Santos/SP, quando a 5ª turma do magistério estava concluindo seu curso, foram realizadas as primeiras discussões sobre a educação infantil no MST. (ROSSETO, 2016, p. 49)

Conforme a autora, a Ciranda Infantil se tornou uma referência nacional e internacional para as organizações camponesas. Quando as crianças participam das cirandas, elas participam de um espaço pensado para elas, por onde sua inserção permite compreender diversos aspectos das bandeiras de luta do MST. Enquanto tem um espaço para brincar, elas também possuem um espaço para compreender a realidade social que estão inseridas. É possível perceber a partir de dois relatos, de crianças que participam das Cirandas (intinerantes), colhidos pela autora. A menina Mariana relata: “eu estou adorando a Ciranda, gostaria que na minha comunidade tivesse esses encontros para nós crianças poder brincar juntas”¹¹¹

Outro relato, demonstra como essas crianças constroem uma visão crítica a respeito dos processos de opressão sofridos pelas classes populares

As crianças percebem esse avanço das grandes empresas no campo, colocando, do jeito delas, como veem este fato: ‘Antes tinha as árvores para subir, a escola, as casas, o parquinho, agora não tem mais; as árvores estão caídas, não têm escolas, não têm mais nem crianças para brincar porque a barragem tomou conta de tudo’. Essas são questões que as empresas não conseguem responder e que afetam diretamente as crianças. (ROSSETO, 2016, p. 61).

¹¹⁰ Rosseto, 2016, p. 48

¹¹¹ Rosseto, 2016, p. 61

Conforme a autora, **enquanto brincam**, as crianças **constroem sua participação histórica no MST**. Um processo que acontece **mediatizado pelo lúdico, pelo cultural, nas entrelinhas de cada ação**, ao encontro das subjetividades das infâncias das crianças.

*É no dançar a ciranda, de mãos dadas, dedos entrelaçados, e com um emaranhado de ideias, que **as crianças se juntam para fazer girar a história**. Seja através de brincadeiras, seja na contação de histórias, seja na participação na luta, as crianças interagem entre elas e com os adultos, expressam as suas opiniões sobre a luta, sobre a escola, sobre a Ciranda Infantil, enfim, sobre a sociedade, dando pistas das mudanças necessárias a serem feitas, pensando na transformação da realidade. (ROSSETO, 2016, p. 63 grifo nosso)*

A autora apresenta a fala de uma menina chamada Maria Alice, durante um processo de reivindicação junto ao Ministério da Educação no ano de 2014. A partir desta fala, pode-se perceber, a maestria **e o sentimento de pertencimento a uma educação contra-hegemônica** da menina. Ao ser entrevistada, um jornalista pergunta a menina se ela estuda, a mesma responde que sim, o jornalista continua, e pergunta se ela está perdendo aula; a menina com tamanha esperteza responde “não, lutar também é uma forma de estudar”¹¹². A autora complementa que esse processo

[...] proporcionou às crianças experimentarem mais intensamente a pedagogia da luta misturada a muitas brincadeiras, ou seja, lutar e brincar faz parte desta escola formidável da vida, que vão experimentando desde bem pequenas e esse processo de formação humana que constrói outra realidade no campo. (ROSSETO, 2016, p. 71)

O processo pedagógico das Cirandas Infantis consiste “[...] em vivenciar concretamente a vida social, suas contradições, e criar possibilidades de superação, na perspectiva de produzir outros conhecimentos, pensando o processo de formação em sua totalidade”¹¹³. **O brincar está indissociável deste processo, quando a criança imagina e cria, ela também se posiciona frente ao mundo**, assim as crianças exercitam sua capacidade de “[...] apropriar-se da realidade, e demonstrar, de forma simbólica, os seus desejos, medos, sentimentos, agressividade, suas impressões e opiniões sobre o mundo que as cerca”¹¹⁴. Deste modo, Rosseto, aponta que nas “[...] diversas brincadeiras que as crianças criam e recriam na luta pela terra é que elas vão se constituindo como sujeitos lúdicos em movimento, ressignificando seu brincar, sua experiência cultural e suas relações sociais”¹¹⁵.

¹¹² Rosseto, 2016, p. 70

¹¹³ Rosseto, 2016, p. 72

¹¹⁴ Rosseto, 2016, p. 75

¹¹⁵ Rosseto, 2016, p. 76

A autora relata que em suas experiências na Ciranda as crianças sempre a chamavam para brincar junto delas; “Muitas vezes, vinham com uma desculpa de que estava faltando alguém, no entanto, apenas queriam que eu participasse das suas brincadeiras”¹¹⁶. Ela relata ainda, que as Cirandas têm uma estrutura organizacional dividida em ‘tempos’; nestes ‘tempos’ aparece um momento específico pensado para o brincar, desta forma o

tempo esporte/lazer/brincadeiras/parque infantil – é destinado para brincar, pular, saltar, correr, jogar bola, peteca, boliche etc. Essas atividades são diversificadas, conforme a idade e necessidades das crianças, como por exemplo, aquelas que querem brincar no parque. (ROSSETO, 2016, p.126)

O brincar no espaço das Cirandas Infantis constitui-se ao encontro das **intencionalidades pedagógicas** das Cirandas, o que garante que “[...] as crianças explorem um espaço amplo que vai para além dela e tenham contato com os elementos da natureza (chão de terra, grama, mata e hortas, fogo, sementes, animais, água etc.)”¹¹⁷. O contato com os elementos da natureza permite o aprendizado a partir da **criatividade**, do **lúdico**, da resolução de situações, no enfrentamento de dilemas.

Pode-se perceber nas falas das crianças a satisfação de terem esse espaço disponível para suas brincadeiras e peraltices. [...] mesmo tendo esse espaço disponível, sabemos que elas vão continuar a brincar em todos os lugares dos assentamentos e acampamentos, que permitem que os Sem Terrinha despertem sua curiosidade e seu desejo de criar e inventar novas brincadeiras, pondo sua imaginação para voar. (ROSSETO, 2016, p. 131)

Muitas são as dificuldades enfrentadas no movimento, o que não impede a validação das aprendizagens significativas das crianças. A autora aponta que é desafiador o **processo de pensar as relações de construção de um projeto situado sócio historicamente desde a infância**. Não basta apenas gostar das crianças, é preciso tornar todo o processo algo vivo e significativo em várias instâncias “isso se faz necessário, para melhor entender a realidade e traçar estratégias de educação com as crianças sem menosprezar os conhecimentos que elas já trazem de suas realidades, vivenciadas em cada assentamento e acampamento”¹¹⁸.

[...] o envolvimento das crianças nos diversos tempos educativos e, também, nas diversas atividades da Ciranda, como nas oficinas, na elaboração do jornal, nas festas, nas avaliações, no planejamento, nas assembleias das crianças, nos núcleos de base, nos mutirões etc. constitui-se num processo de formação das crianças. Podemos observar isso pelas falas das crianças, por exemplo, sobre a reforma

¹¹⁶ Rosseto, 2016, p. 96

¹¹⁷ Rosseto, 2016, p. 128

¹¹⁸ Rosseto, 2016, p. 154

agrária, sobre a luta pela terra, sobre o uso de venenos na produção, defendendo uma produção agroecológica, como também na atitude delas em relação aos colegas, às educadoras e em relação às famílias. (ROSSETO, 2016, p. 147)

Como marcas essenciais das Cirandas Infantis, encontram-se a coletividade e a cooperação, pontos que também são encontrados com muita frequência nas ações brincantes das crianças. **As Cirandas configuram a coletividade infantil do Movimento**, assim

[...] ao organizar os coletivos infantis, com tempo e espaço próprios, para analisar, discutir suas questões, elaborar propostas e tomar decisões, em vista da participação dos sujeitos no seu processo educativo de um modo geral, estimulam a auto-organização dos Sem Terrinha. Nesse sentido, as Cirandas Infantis estão diretamente ligadas com a participação das crianças e com a criação do coletivo infantil.

A coletividade educa, “[...] possibilitando que os Sem Terrinha construam valores, saberes, convicções dos seus direitos, dentro de uma coletividade num processo educativo e que tem como propósito a transformação da realidade”¹¹⁹. Essa coletividade é um potente instrumento emancipatório, e que contribui para o processo educativo por onde o “[...] ato de trabalhar, o ato de lutar e o ato de brincar estão entrelaçados, fazem parte da escola da vida dos Sem Terrinha”¹²⁰.

UMA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO TRABALHO PARA A VIVÊNCIA DA INFÂNCIA NOS ASSENTAMENTOS¹²¹

Dorigoni (2016), ao pesquisar a construção de sentido do trabalho a partir da vivência das crianças advindas dos assentamentos, **trabalhou na perspectiva do conceito entre espaço e indivíduos, para entender o que a criança é capaz de fazer sozinha, e de que forma pode ajudar os outros**. Esse processo é compreendido pela autora como **cooperatividade adquirida**, que diz respeito a “base da aprendizagem e do desenvolvimento que pode ser observado nos contextos sociais, essa aprendizagem/desenvolvimento pode ser formal ou informal, se aprende o tempo todo em todos os locais”¹²². Nesse viés,

¹¹⁹ Rosseto, 2016, p. 191

¹²⁰ Rosseto, 2016, p. 208

¹²¹ DORIGONI, D. C. **Uma construção do sentido do trabalho para a vivência da infância nos assentamentos**. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Comunitário). Universidade Estadual do centro-oeste PR – Irati, 2016.

¹²² Dorigoni, 2016, p. 29 apud Wood, 2013

o conhecimento encontra-se incorporado nas ações, no trabalho, nas brincadeiras, na tecnologia, na literatura, na arte e nas conversas de membros de uma sociedade. Sendo por meio da interação com os representantes vivos da cultura que uma criança pode vir a adquirir, incorporar e desenvolver o conhecimento, o desenvolvimento infantil reflete as experiências culturais e a oportunidade de acesso aos mais experientes que já participaram ou praticaram nas áreas específicas de conhecimento. (DORIGONI, 2016, p. 29-30 apud WOOD, 2003 grifo nosso)

O brincar está diretamente relacionado ao desenvolvimento infantil, através dele a criança interage com o mundo adulto, reproduzindo aquilo que aprendeu. **As brincadeiras refletem as diferentes culturas infantis, uma vez que o jeito de ser e agir no mundo é influenciado pelas práticas sociais/locais, com as quais se convive.** Desse modo, a interferência local – o espaço em que a criança habita, as pessoas e os hábitos com os quais ela convive – vão atribuir significados na sua concepção de mundo, pois

baseada na teoria proposta por Vygotsky, compreende-se que a mediação, o signo, a linguagem, os instrumentos, a zona de desenvolvimento proximal e a interação social, nesse sentido, a criança se tornar membro determinado. É notório que o mundo infantil é diferente do adulto, pois possui funções diferenciadas, ou de menor importância, mas também desempenha atividades como brincar, e o brincar livre, não é imposto socialmente; porém, reflete aquilo que a criança aprende na prática e na interação com o mundo adulto. Os sentido que o seu brincar remete e é composto pelo reflexo de seu processo histórico-cultural. Logo, brincar não é qualquer brincar, e se brincar imita a prática do trabalho do adulto e a sua significação para futuramente adaptar-se à realidade. (DORIGONI, 2016, p. 33 grifo nosso)

Conforme a autora, não é raro, ao observar as brincadeiras das crianças, que em suas interações, elas repetem falas e gestos que correspondem aos adultos com quem elas convivem, o mesmo ocorre em relação aos tipos de brincadeiras, não raro elas reproduzem as cenas do cotidiano familiar. **O brincar é uma reprodução subjetiva da realidade infantil.**

De acordo com Vygotsky (1991), todas as crianças buscam satisfazer seus desejos, contudo, cabe enfatizar que existem experiências de satisfazer muito mais significativas do que o brinquedo, que podem ser: mamar, querer chupar chupeta, ou qualquer outra que preencha as necessidades da criança; crianças em diferentes momentos de desenvolvimento possuem necessidades diferentes de brincadeiras, e compreensão das regras impostas; o brinquedo surge então, como um processo imaginário, no qual é possível satisfazer os desejos que não foram alcançados por outra via, ou simplesmente para distrair os desejos que a criança apresentava. Nessa concepção, a criança se utiliza da imaginação e se apropria de um mundo irreal, nele os desejos não realizados podem ser realizados, e esse mundo é que se denomina de brinquedo. A imaginação se consolida como um processo psicológico novo para criança, torna consciente a atividade humana, a imaginação orienta ao brinquedo em ação. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de em uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. (DORIGONI, 2016, p. 34 grifo nosso)

É por meio dos brinquedos e das brincadeiras que a criança **se satisfaz, tem experiências e desenha o mundo**: ela é boa, má; humana ou não, criança ou adulto; dirige um carro ou monta em um cavalo voador. O brinquedo e a brincadeira funcionam como uma ponte entre o real e o imaginário, seria a forma que a criança tem de compreender e interagir com o mundo a sua volta; dessa forma:

*O **brinquedo** fornece um estágio de transição, constata-se que sempre nessa direção, sempre que o objeto se torna um pivô da percepção humana, ele dá novo sentido na vida das crianças, essa fase é chamada de percepção dos objetos reais e dos seus significados, o objeto é o numerador e o significado é o denominador (objeto/Significado). No **brinquedo**, o significado torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada (Vygotsky, 1991). Para compreender o posicionamento da ação humana quando se trata de crianças, é necessário visualizar que a infância é um conceito novo, mas merece destaque, pois a significação que ocorre nesta etapa é diferenciada do mundo adulto. (DORIGONI, 2016, p. 34 **grifo nosso**)*

Por meio de suas ações as crianças decifram os mistérios representados pelo cotidiano adulto. Embora seja simbolizado por um espaço de lutas pela transformação da sociedade, o campo – assim como as grandes cidades –, nem sempre é palco de boas lutas, "nesse contexto, ser criança implica em várias faces de acordo com o meio cultural que ela se encontra, nota-se, pois desenvolver saberes, significados se torna a partilha independente de quem ali vive"¹²³.

Assim, a respeito do

significado e as implicações de tornar a criança um ator social, configura-se um indivíduo que também é protagonista nas dinâmicas sociais. As crianças constroem formas próprias de significar o mundo a partir de sua singularidade, assim compreende-se como são criadas as estratégias e os processos infantis de interpretação do mundo, quanto as produções culturais deles decorrentes. (DORIGONI, 2016, p. 41 apud CORREIA; GIOVANNETTI; GOUVEIA, 2007)

Os pequenos passam a tomar para si os hábitos e os valores por eles observados, fazendo a tradução dessas informações através do lúdico, uma vez que o seu conhecimento de mundo é restrito, pois eles se encontram no início do processo de alfabetização/ leitura de mundo, nem tudo faz sentido e tampouco pode ser significado. Diante dessa perspectiva e da realidade vivenciada pelas crianças oriundas do campo, cujos pais e comunidade se encontram em grande empreitada pelo direito a terra e ao sustento, a autora, fundamentada por Morais (2010),

¹²³Dorigoni, 2016, p. 41 apud Morais, 2010

ênfatiza que as crianças possuem discernimento de adultos, como ela, devido a isso, incorpora um discurso de adulto, baseando-se no confronto com a história do sentimento de respeito da infância como um rito de passagem e preparação para a vida adulta. Com essa visão o 'brincar', é deixado de lado, este aspecto é justificado pelo histórico de sofrimento e exclusão vivenciado pelas famílias. Infelizmente essa é a realidade das crianças dos assentamentos e quanto aos pais, constata-se que eles deixam transparecer a preocupação de que desejam aos filhos uma vida melhor, o que exige deles amadurecimento precoce. (DORIGONI, 2016, p. 42 apud MORAIS, 2010)

Após a reflexão, com base no aporte teórico, Diorigoni (2016) analisou as entrevistas realizadas com as famílias residentes em áreas de assentamento, para entender como se dava a relação com a infância nesses espaços. Conforme a autora, a realização e análise das entrevistas possibilitou a identificação de categorias, presentes nas falas dos entrevistados; sendo a primeira categoria relacionada a organização coletiva do trabalho. Dito isso, as falas que seguem, são um recorte de trechos dessa primeira categoria, em que se destaca a palavra **brincar** e suas configurações.

*[...], foi possível observar o significado do trabalho, já reproduzido na infância, com a seguinte fala: recompensa em **brincar**: eu ajudo ela, ela gosta de **brincar** de Barbie... É daí eu **brinco** com ela de Barbie (risos) ela adora Barbie, daí a gente faz assim, mas em termos de dinheiro não... A gente **joga Stop**. É bom para desenvolver a cabeça, como se diz? Porque daí você fala a letra né, aí você fala tipo ... daí você tem que escrever um nome com a, a cidade e coisa, e daí quando chega na cidade e coisa, vamos falando de 3,4 cidades ela escolhe uma e faz né. Daí isso ela gosta de **brincar**. A bicha é uma fera. [...] É ... Ela **brinca** ela faz tudo, até mesmo com os primos, você pode **brincar**. Mas depois você vai juntar; arrumar né. Ela já fala ... Ela fala nós podemos **brincar**; fazer tudo, mas depois tem que organizar a volta aí tem vez que, quando **brincamos** demais, daí a partir de quando eu falo deixam para amanhã... Mas é muito difícil. Porque daí sabe que no outro dia, não precisa arrumar; daí no outro dia pode fazer outra coisa. (DORIGONI, 2016, p. 88 **grifo nosso**)*

Neste recorte a palavra brincar aparece apontando a ação em si, uma vez que, na entrevista, a mãe relata as brincadeiras prediletas da filha, entre elas o jogo Stop, ao qual a mãe atribui uma função pedagógica; contudo, o brincar se configura em uma recompensa pelo comportamento prestativo e disciplinado da filha. Nesta configuração, o brincar está atrelado ao processo de ensino e aprendizagem disciplinador. **Na relação trabalho e infância, em que o brincar ao mesmo tempo que representa o lúdico, a subjetividade, também se vincula àquilo que é objetivo, como visto no recorte acima – o brincar serve também para disciplinar.** A esse respeito a autora destacou que:

Corroborar com esta ideia o pensamento de Carmo(1992), em que o trabalho é definido como atividade realizada pelo homem civilizado que transforma a natureza por meio de sua ação. Para muitos, o trabalho é super valorizado, servindo como

*acumulação de capital. Nesse sentido, apenas o trabalho que produz pode ser considerado efetivo. Desconsidera-se assim, toda a construção efetivada por Vygotsky ao pontuar sobre o desenvolvimento por meio da mediação de outro, e pelo próprio processo de ensino-aprendizagem, no qual se desenvolvem as habilidades [...] e os processos individuais de cada sujeito. Assim, o que importa é a reprodução do trabalho, e o seu resultado formal. As outras construções laborativas como o **brincar**, o **imaginar** e o desenvolver não são levadas em consideração. (DORIGONI, 2016, p. 103 grifo nosso)*

Por meio da análise das entrevistas, Dorigoni observou que nas famílias costumava ocorrer uma divisão de tarefas, uma vez que o trabalho era bastante valorizado, logo todos(as) da família deviam trabalhar, justificando a fala da mãe – conforme o primeiro recorte – “recompensa em **brincar**: eu ajudo ela, ela gosta de **brincar** de Barbie... [...] você pode **brincar**. Mas depois você vai juntar; arrumar né. Ela já fala ...”. Para a autora:

Este mesmo discurso ainda reforça a práxis do capital pois, nas entrevistas observou-se, de acordo com Mészáros (2004) que a ideologia se caracteriza por uma forma de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. No entanto, evidencia-se que apesar do MST ser um movimento social, que busca equidade de direitos e vida digna para seus membros, o discurso enfatizou que para que na infância ocorra desenvolvimento satisfatório é necessário que desde a mais tenra idade se aprenda a trabalhar. (DORIGONI, 2016, p. 103)

Logo, o brincar para essas crianças pode estar relacionado ao lazer, ou fazer parte de alguma atividade laboral; ao passo que ela trabalha ela também brinca para recompensar o próprio desejo de brincar – conforme apontado por Vygotsky (1991), ao explicar que o **brinquedo** se configura, através do imaginário infantil, como um meio de satisfação dos desejos não realizados/ atendidos. E assim as crianças criam alternativas que corroboram com o seu processo de leitura e compreensão do mundo adulto, fazendo uma mediação entre brincar e trabalho, atribuindo ludicidade as atividades que têm por objetivo disciplinar/ensinar um modelo de adulto.

O brincar passa a ser moeda de troca, uma vez que adultos negociam com as crianças essas ações lúdicas, a criança aprende que tem direitos e deveres e, também aprende a negociar: seja com os responsáveis ou com o próprio trabalho. Para Dorigoni:

*O **brincar** no campo é também um **brincar** livre. Esse **brinquedo** e a **brincadeira** ocorre de forma independente da vontade dos pais, por mais que, às vezes, essa **brincadeira** condiciona o comportamento. Em grande parte das entrevistas, o **brincar** faz parte do processo de desenvolvimento das crianças e da infância no campo. O **brincar**, não é somente para a produção, como atividade exigida, é visto principalmente como execução de atividades mediadas por um instrumento ou linguagem no qual é a criança que escolhe a **brincadeira** a fim de satisfazer o seu desejo. Por mais disciplinar que os pais queiram ser com as crianças, evidencia-se que elas continuam a viver no campo para exercer sua criatividade e imaginação. É*

*por intermédio desse **brincar** que ocorre o processo de zona de desenvolvimento proximal, sem motivação dos adultos, ela acontece por interesse das próprias crianças. (DORIGONI, 2016, p.105 **grifo nosso**)*

Dorigone, ao desenvolver sua pesquisa, buscou compreender a interação entre as relações de poder, o trabalho e a infância em comunidades de assentamentos do MST; ela observou que o desenvolvimento social e mediação fazem parte da formação individual e coletiva das crianças dentro do movimento, contudo, conforme destacado nas observações deste recorte, essas interações se dão com o objetivo de sobrevivência e preparação para o mundo adulto, sendo pouco consideradas "as esferas particulares do sujeito"¹²⁴. Desta forma a autora constata que "a formação coletiva para o trabalho visa apenas justificar uma vida e um futuro melhor"¹²⁵, e complementa:

A escola, algumas vezes, é vista como importante, mas não faz parte do processo produtivo e do controle do Estado, é desconsiderado o fato de que as crianças têm um pensamento crítico, pautado na mudança social. O importante é que elas sejam meras espectadoras e reprodutoras da realidade em que se encontram (DORIGONI, 2016, p. 105)

E, em relação à percepção das crianças, a autora destaca:

Para eles o importante é participar do processo e aprender sem questionar, para que no futuro possam reproduzir o sistema da mesma forma. Por mais que seja oferecido ensino, este não é valorizado, é visto como um compromisso ou responsabilidade que denota o papel social, mas que efetivamente é apenas um conhecimento não aplicado na prática ". (DORIGONI, 2016, p. 106)

Na percepção da autora, "a infância deveria se constituir, enquanto o espaço de **brincadeira** e a formação, considerando a totalidade vivenciada e a subjetividade individual"¹²⁶, contudo, "ao **brincar** a criança apresenta representações sociais e assimila funções de trabalho, o que provavelmente executará no futuro bem próximo"¹²⁷. O brigar é, portanto, lugar – imaginário ou concreto – de desenvolvimento do ser humano em sua estreia no mundo; é instrumento e meio de se constituir criança/adulto.

4.2.4 O brincar pelas vozes das educadoras: análise das entrevistas

¹²⁴Dorigoni, 2016, p. 105

¹²⁵Dorigoni, 2016, p. 105

¹²⁶Dorigoni, 2016, p. 106 **grifo nosso**

¹²⁷Dorigoni, 2016, p. 106 **grifo nosso**

Para contribuir qualitativamente com esta pesquisa, consideramos pertinente realizar entrevistas com educadores(as) ligados(as) à Ciranda Infantil. Considerando o momento atípico (isolamento social), buscamos alternativas para a realização da pesquisa, nesse sentido, ao encontro da possibilidade de ouvir educadores(as) optamos pelo uso de entrevistas via e-mail. O primeiro passo consistiu na decisão de qual gênero de entrevista utilizar, neste caso, fizemos escolha pela entrevista estruturada via e-mail. O segundo passo diz respeito a qual Ciranda buscar educadores(as) para entrevistar, à vista disso, por já termos construído um primeiro contato com a Ciranda Infantil Pequeno Colibri, voltamos a fazer contato com os seus responsáveis.

Desta forma, no dia 02 de junho de 2020, articulamos contato com duas educadoras da referida Ciranda. No dia 05 de junho de 2020, encaminhamos o primeiro e-mail para as educadoras; contendo informações a respeito da pesquisa e sobre a pesquisadora. No dia 22 de junho, realizou-se o envio do e-mail contendo o roteiro de pesquisa e o termo de consentimento livre e esclarecido; ambas participantes responderam o questionário.

O roteiro da entrevista é composto por sete questões abertas, as quais articulamos dentro de três subdivisões, ao encontro das três dimensões de análise a respeito do brincar nas Cirandas Infantis, sendo elas: I. dimensão lúdica; II. dimensão política; III. dimensão pedagógica. Desta maneira possibilitamos dar voz aos sujeitos envolvidos no processo, neste caso, duas educadoras que participam do espaço da Ciranda Infantil Pequeno Colibri. Assim sendo:

Em relação à dimensão lúdica, foram feitas duas perguntas:

1. Enquanto educadora da Ciranda Infantil, o que melhor representa a dimensão lúdica da ciranda infantil?
2. Como você percebe as relações estabelecidas pelas crianças através do brincar nos espaços relativos às Cirandas?

Em relação à dimensão política (conscientização), foram feitas três perguntas:

3. Para você, qual é a importância das Cirandas Infantis no MST?
4. Para você, qual é a importância da participação das crianças, mediante as Cirandas Infantis, nos movimentos itinerantes do MST?
5. De que modo você percebe a participação e a interação das crianças nos processos de luta do MST?

Em relação à dimensão pedagógica, foram feitas duas perguntas:

6. De que modo você percebe a Educação Popular na estrutura pedagógica das Cirandas Infantis?
7. Você considera possível construir aprendizagens significativas através do brincar?

Quanto a análise da **dimensão lúdica** observou-se que o lúdico está mais implícito nas falas da entrevistada 2, pois ela enfatiza o brincar e a participação; enquanto a entrevistada 1 mostra-se mais objetiva, enfatizando a organização do espaço, o cuidado e a educação como um todo.

Quando perguntadas sobre a percepção das relações estabelecidas pelas crianças através do brincar nos espaços relativos às Cirandas, a entrevistada 2 pontua o afeto, a confiança, a sororidade e a vivência em vários espaços de atividades, ela faz apontamentos voltados para ações que estimulam ou se desenvolvem a partir do lúdico como brincadeiras, amizades, estímulo aos sentidos através da exploração dos espaços. As respostas da entrevista 1 são mais objetivas e não focam o lúdico; chama a atenção para a preocupação com a organização do espaço, o cuidado, a educação e a realidade; deixa implícito uma preocupação prática com a estrutura e formação, contudo enfatiza que o desenvolvimento das crianças é muito bom.

Desse modo, para as entrevistadas o que melhor representa a dimensão lúdica da ciranda infantil são: 1) a organização do espaço, o cuidado e a educação; 2) o brincar como meio de aprendizagem, valorização da participação. E, a percepção delas sobre as relações estabelecidas pelas crianças através do brincar nos espaços relativos às Cirandas são: 1) mistura/troca de saberes (individual e coletivo); 2) afetivo, seguro, fraterno, propicia uma diversidade de experiências.

Ao contrapor as respostas das participantes, percebe-se que o olhar para o desenvolvimento dos pequenos se dá pelo subjetivo (entrevistada 2) e pelo objetivo (entrevistada 1).

No que diz respeito a análise da **dimensão política** (conscientização) observou-se que ao responderem sobre a importância das Cirandas Infantis no MST, ambas entrevistadas atentaram para o fato de que as Cirandas, ao mesmo tempo em que se constituem um espaço destinado ao desenvolvimento infantil, têm função inclusiva, no que diz respeito às mães “possibilita que em especial as mães possam ter acesso ao estudo e ao trabalho” (entrevistada 1); “Em especial para as mulheres do MST ter a Ciranda significa não ser excluída das atividades e espaços do movimento” (entrevistada 2).

Tais apontamentos vêm ao encontro de como surgiram as Cirandas – num primeiro momento chamadas de creches, com a função de guardar as crianças enquanto as mães participavam das ações do MST –, passando, em seguida, a se chamarem de Cirandas Infantis, constituindo-se como espaço de desenvolvimento da infância.

Dessa forma para as entrevistadas a importância das Cirandas Infantis no MST corresponde a: 1) Contribuição na formação e desenvolvimentos das crianças; acesso e participação das mães ao estudo e trabalho; 2) Inclusão das mães as atividades MST; espaço coletivo de cuidado e participação das crianças.

Quanto a importância da participação das crianças, mediante as Cirandas Infantis, nos movimentos itinerantes do MST, ambas consideram importante no desenvolvimento individual e coletivo; na conscientização e nos cuidados e valores. Elas pontuaram como elementos importantes da participação das crianças: 1) Base de compreensão e construção das relações individuais e coletivas; 2) Espaço fundamental de socialização, de valores humanistas e de cuidados com a terra e o meio ambiente.

Em relação ao modo como percebem a participação e a interação das crianças nos processos de luta do MST, elas apontaram o desenvolvimento coletivo e a ação dentro do movimento de luta pela reforma agrária. As entrevistadas destacaram: 1) Interação entre família e escola, desenvolvimento coletivo através do processo de ensino e aprendizagem; 2) Participação ativa no movimento de luta pelo direito a terra; dá voz as crianças.

Relacionada à **dimensão pedagógica** as entrevistadas relataram que percebem a educação popular, na estrutura pedagógica das cirandas infantis: 1) Como base filosófica e metodológica na formação das crianças enquanto sujeitos ativos no processo; 2) Através da construção coletiva das ações e planejamentos, da participação dos(as) educadores, das famílias e das crianças nas atividades e construção do saber.

Ao serem questionadas sobre a possibilidade de construir aprendizagens significativas através do brincar, elas afirmaram ser possível: 1) Através da possibilidade de expressar o mundo infantil camponês do MST; 2) Por meio do estímulo da curiosidade/ aprendizagem e troca de experiências.

À vista disso, construímos a seguinte organização com conceitos/palavras-chave presentes nas respostas das educadoras entrevistadas, ao encontro dos agrupamentos das dimensões lúdica, política e pedagógica.

Quadro 3 - Dimensão lúdica (questão nº 1)

Dimensão lúdica	
Enquanto educadora da Ciranda Infantil, o que melhor representa a dimensão lúdica da ciranda infantil?	
Entrevista 1	Entrevista 2
O espaço está organizado de forma a garantir o cuidado e educação das crianças, diante da realidade do trabalho e do estudo do mundo adulto que os rodeia.	A intencionalidade de aprender brincando , considerando que os-as sem terrinhas são sujeitos participativos, ativos e construtores .
A organização do espaço, o cuidado e a educação.	O brincar como meio de aprendizagem, valorização da participação.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 4 - Dimensão lúdica (questão nº 2)

Dimensão lúdica	
Como você percebe as relações estabelecidas pelas crianças através do brincar nos espaços relativos às Cirandas?	
Entrevista 1	Entrevista 2
Muito boa, mesmo diante das limitações de condição ou de formação das educadoras, misturam aquilo que aprendem de casa em outras relações e nas atividades aprendidas na ciranda .	Percebo no dia-a-dia das relações construídas de afeto, confiança e solidariedade entre as crianças para com os-as educadores e vice-versa. Uma vez que ao longo da semana as crianças vivenciam vários espaços e atividades na escola, como por exemplo a horta ou a biblioteca, desenvolvendo e conhecendo os diferentes aprendizados e sensações.
Mistura/troca de saberes (individual e coletivo)	Afetivo, seguro, fraterno, propicia uma diversidade de experiências.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 5 - Dimensão política (questão nº 1)

Dimensão política	
Para você, qual é a importância das Cirandas Infantis no MST?	
Entrevista 1	Entrevista 2
Fundamental, pois contribui de forma significativa na formação das crianças no seu desenvolvimento e ainda possibilita que em especial as mães possam ter acesso ao estudo e ao trabalho.	Em especial para as mulheres do MST ter a Ciranda significa não ser excluída das atividades e espaços do movimento, possibilitando aos seus filhos e filhas um espaço construído coletivamente e com todo o cuidado e intencionalidade de construir sem terrinhas sujeitos de sua história e com valores de solidariedade.
Contribuição na formação e desenvolvimentos das crianças; acesso e participação das mães ao estudo e trabalho.	Inclusão das mães as atividades MST; espaço coletivo de cuidado e participação das crianças.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 6 - Dimensão política (questão nº 2)

Dimensão política	
Para você, qual é a importância da participação das crianças, mediante as Cirandas Infantis, nos movimentos itinerantes do MST?	
Entrevista 1	Entrevista 2
É a sua base ampliada de compreensão de mundo de relações e de realidade vivida por elas.	É um espaço fundamental de sociabilidade , no qual a criança sem terrinha é o sujeito. Tudo ali é pensado para ela. E muitas vezes com ela. Com um coletivo. Desde pequena vai aprendendo os valores humanistas do Movimento, em especial a relação do cuidado com a terra e o meio ambiente , como diz a música "a gente cultiva ela, e ela cultiva a gente".
Base de compreensão e construção das relações individuais e coletivas.	Espaço fundamental de socialização, de valores humanistas e de cuidados com a terra e o meio ambiente.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 7- Dimensão política (questão nº 3)

Dimensão política	
De que modo você percebe a participação e a interação das crianças nos processos de luta do MST?	
Entrevista 1	Entrevista 2
Minha interação está ligada como mãe e educadora , acredito que seja educativa para mim e para o coletivo da ciranda, percebo neste espaço como as crianças se desenvolvem e aprendem e ensinam neste processo de educação e como a gente ainda precisa aprofundar muitas questões de compressão e trabalho.	Uma vez que o Movimento é feito por povo , compreendendo que povo é aquele que luta. As crianças fazem parte estrutural deste processo . A formação e educação constituem um dos pilares mais importantes na vida dessas crianças. E o Movimento através de seus espaços, como a Ciranda, por exemplo, propicia, intencionaliza e da voz a esses sujeitos sem terrinha. A pauta de ter direito a terra perpassa a infância , afinal, ter direito a uma infância com educação, moradia, saúde e terra, deveria ser direito garantido a toda sociedade.
Interação entre família e escola, desenvolvimento coletivo através do processo de ensino e aprendizagem.	Participação ativa no movimento de luta pelo direito a terra; dá voz as crianças.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 8 - Dimensão pedagógica (questão nº 1)

Dimensão pedagógica	
De que modo você percebe a Educação Popular na estrutura pedagógica das Cirandas Infantis?	
Entrevista 1	Entrevista 2
É a base de trabalho tanto no campo filosófico, quanto no campo metodológico ajuda a compreensão das crianças com sujeitos ativos no seu processo de formação e também nos possibilita perceber nossas necessidades de formação permanente.	Através da construção coletiva das decisões, ações, planejamentos e cuidado com os pequenos. Além dos Educadores fazerem este processo todo de engajamento nas atividades, as mães e pais também podem participar , bem como os educadores que atuam no mesmo espaço ou com outras cirandas.
Como base filosófica e metodológica na formação das crianças enquanto sujeitos ativos no processo.	Através da construção coletiva das ações e planejamentos, da participação dos(as) educadores, das famílias e das crianças nas atividades e construção do saber.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 9 - Dimensão pedagógica (questão nº 2)

Dimensão pedagógica	
Você considera possível construir aprendizagens significativas através do brincar?	
Entrevista 1	Entrevista 2
Sempre, a brincadeira é uma das formas que a criança expressa o mundo e no nosso caso o mundo infantil camponês e Sem Terra .	É possível sim. O brincar estimula a curiosidade , e a curiosidade estimula o aprendizado . Mas, o brincar coletivamente é fundamental para a troca de experiências entre as crianças.
Através da possibilidade de expressar o mundo infantil camponês do MST.	Por meio do estímulo da curiosidade/aprendizagem e troca de experiências.

Fonte: Elaborado pela autora

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conduzirmos esta pesquisa, nos deparamos com as singularidades, particularidades e potencialidades que estruturam as infâncias, ao modo em que esse conceito se condiciona tanto de maneira singular quanto plural. Isso significa que, enquanto um conceito singular, sua abordagem situa uma categoria geracional; quando plural, situa a diversidade cultural, humana, histórica e social das crianças. Quando estas crianças, em suas infâncias, brincam, dão origem ao conceito de Culturas Infantis, que ganha destaque na Sociologia da Infância por contemplar aspectos históricos, sociais e culturais. Assim, o brincar surge enquanto potencialidade investigativa aos que buscam compreender as infâncias, as crianças e suas culturas.

Ao investigarmos os documentos que subsidiam as produções escritas acerca das Cirandas Infantis, na busca pelo brincar, encontramos aspectos importantes relativos aos processos autorais das crianças junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; bem como as mudanças estruturais que estes sujeitos promovem ao longo do processo. Deste modo, evidenciando os processos contraditórios que mobilizam a ação humana frente a um universo de possibilidades culturais e sociais; a práxis, no cotidiano destes sujeitos.

Mediante o caráter plural do conceito de infâncias e crianças, determinamos nossos sujeitos, as Crianças Sem Terrinha e iniciamos nosso estudo a partir das aproximações entre Educação Popular, Movimentos Sociais Populares e as infâncias. Ao encontro disto, temos o caráter plural do conceito de educação, por onde as educações se apresentam dentro do mundo social, e se exprimem mediante a necessidades distintas nos processos históricos, sociais e culturais. Dentre as educações, abordamos, a Educação Popular, pois esta configura-se enquanto uma educação para e com as classes populares; que se estrutura por dimensões éticas, estéticas e políticas ao encontro de uma educação crítica, libertadora e emancipatória.

Nesta perspectiva, situamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que tem por bases a Educação Popular. Um Movimento Social Popular que tem suas origens ligada aos processos de luta pela terra com o intuito de construir uma Reforma Agrária Popular. Assim sendo, observamos que há relação intrínseca entre os MST e a Educação Popular, visto que, mediante esta perspectiva de educação, os sujeitos têm acesso a uma educação crítica e libertadora. E, deste modo, podem compreender as estruturas sociais que exploram e oprimem as classes populares.

As ações do MST para a educação são amplas e agregam várias categorias geracionais, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Com relação à Educação Infantil, o

Movimento construiu a Ciranda Infantil, resultado de uma ampla discussão a respeito do espaço das crianças no processo, bem como as necessidades dos contextos familiares das mesmas. Observamos, mediante esta pesquisa, que as Cirandas perpassam os assentamentos e chegam aos mais variados espaços de luta e encontro do MST; por onde as crianças se destacam por seus protagonismos, apresentando pautas próprias para o debate.

A Ciranda repercute um espaço para se pensar a Educação Infantil na e a partir da Educação Popular. Portanto, ela se constitui enquanto um espaço de múltiplas aprendizagens, por onde as crianças protagonizam suas infâncias e podem compreender sob quais estruturas estão inseridas. O processo de estar em movimento traduz as necessidades de uma pedagogia crítica e autoral desde a infância, fortalecendo as bandeiras de luta do MST, e também o sentimento de pertencimento ao processo.

Considerando a importância do brincar na Educação Infantil, buscamos através desta pesquisa, desvelar como esse brincar é abordado dentro das Cirandas Infantis do MST. Para isto, buscamos enquanto aporte teórico, a Sociologia da Infância; contemplando um dos objetivos desta pesquisa, que foi construir um estudo a respeito da Sociologia da Infância, nas inter-relações dos processos de socialização das crianças enquanto atores sociais mediados pelo brincar. Por onde compreendemos que os conceitos de infância e criança são socialmente construídos, situados através de uma variável que considera aspectos sociais, culturais, econômicos, de gênero, etc.

Outro ponto importante que esta pesquisa apresenta, é com relação ao fato da Sociologia da Infância comportar tanto os adultos, como as crianças, a partir da lógica do *ser* e *dever*. Isso significa que ambos estão em processo, em formação, desconstruindo com a ideia de um adulto independente, mostrando que a infância e a idade adulta são constituídas por uma teia de interdependências. E esta teia, diz respeito aos aspectos de *estrutura* e *ação*, que dizem respeito aos processos sócio históricos, da infância enquanto construção social.

A partir destes pontos, nos propomos a traçar um diagnóstico, mediante análise documental, acerca do brincar nas Cirandas Infantis do MST enquanto ato lúdico, político e pedagógico. Para isto, organizamos o diagnóstico em três momentos, o primeiro apresenta as sínteses com relação as matérias vinculadas ao site do MST sobre as Cirandas Infantis, o segundo traz as sínteses dos documentos estudados, e por último, as pesquisas em nível de dissertação e mestrado.

O brincar corresponde a uma ação genuína e uníssona, por onde as crianças, transformam seus espaços sociais, resolvem situações, criam estratégias e mundos diferentes; subsidiados por acordos e regras que estas elaboram. Mediante esta pesquisa, percebemos que

o brincar ressignifica a condição humana, uma forma livre e autoral de *ler o mundo*; há no brincar a essência da vitalidade e também das primeiras configurações da vida em sociedade. O brincar, através de seu caráter lúdico, construtivo e simbólico, estabelece as primeiras práticas ligadas ao imaginar, ao processo criativo, essenciais para a vida adulta; a cultura da infância subsidia a vida adulta.

Essas primeiras conexões, estabelecidas pelo brincar, transformadas em culturas infantis, podem expressar ritos das raízes da cultura popular. Visto o exemplo do brincar de Ciranda, quantas pessoas sabem ou imaginam que a origem desta brincadeira de roda está ligada a um traço da cultura popular, e mais, praticada por adultos em um ritual de celebração em espaços públicos? Seria por isso que Agamben (2017), considera que a criança é o paradigma do humano? O ato de brincar é um ato presente, vivo e transformador, só brinca quem consegue estabelecer uma entrega ao momento vivido, em harmonia com o espaço em que se está inserido.

Mediante uma análise sociológica sobre o brincar, percebemos que esta harmonia está ligada a aspectos que tencionam as relações lúdicas, reais e contraditórias dos contextos sociais das crianças. Isso quer dizer que, ao abordarmos o brincar, e transferir a ele três dimensões (lúdica, política e pedagógica), percebemos que esses elementos são correlacionados, e estruturam a produção das culturas infantis. O ato de brincar corresponde a uma *leitura de mundo* que se condensa pelo espaço social que a criança está inserida. Ou seja, ao brincar, as crianças geram situações e relações impregnadas de sentidos, elas questionam, reformulam, aprendem e também são capazes de ensinar.

Na primeira análise, a partir das matérias vinculadas a página do MST, nossos olhares encontraram algumas situações que demonstram como a vida é um processo, pelo qual homens e mulheres se constroem em meio a descobertas e redescobertas. O estudo apontou que num primeiro momento não havia o entendimento de que as crianças demandavam atenção para o seu desenvolvimento político, pedagógico, lúdico e cultural. Contudo, ao se desenvolverem atividades, com o intuito de entretê-las, para que seus respectivos responsáveis pudessem participar do MST, percebeu-se a importância de se trabalhar a constituição de infância dentro do movimento de luta pela reforma agrária; uma vez que as crianças, dentro desse contexto, viviam uma realidade de trabalho e luta que, por vezes, as privavam da educação enquanto formação humana.

As Cirandas Infantis passaram, então, a representar um espaço de reflexão e resgate do lúdico, por meio das brincadeiras próprias do meio rural e, principalmente, da construção da identidade e da autonomia das crianças, dando a elas voz. Nesse sentido, o espaço de luta,

também se torna um espaço por onde as crianças constroem suas culturas infantis, inseridas em um contexto social e histórico. Ainda que em muitos momentos a palavra brincar não esteja diretamente mencionada, a ação do brincar se identifica mediante as expressões artísticas, culturais e pedagógicas.

Dentre as oito matérias analisadas, sete matérias apresentaram questões que ligam o brincar a partir de práticas que envolvem as artes, literatura infantil, poéticas, oficinas, saltar, pular, ressignificar experiências, produção de culturas, brincadeiras, teatro, espaço de criação e fala. Com isso, as matérias apontam que o brincar, mediante sua dimensão lúdica, permite às crianças experiências criativas e artísticas, por onde podem criar e recriar experiências, ações e vivências.

Sete matérias abordaram a dimensão política do ato de brincar, por onde se situam os primeiros entendimentos acerca da vida em sociedade, suas contradições e desigualdades. A menção a constituição política se dá mediante o ato de se pronunciar e construir cartas com pautas às necessidades das crianças junto ao MST, reconhecimento das bandeiras de luta e participação nas mesmas, como é o caso da reforma agrária; a identidade Sem Terrinha, o lugar das crianças no mundo e seus anseios. Essa dimensão estrutura possibilidades da criança que, brincando nos espaços de luta, encontra e percebe situações problema e se mobiliza para resolver essas questões. Tomar decisões é um ato político, decisões a respeito de seus próprios desejos e necessidades.

Seis matérias abordaram a dimensão pedagógica na ação do brincar. Elas apresentam a construção de materiais pedagógicos que subsidiam as brincadeiras, a escrita de cartas, o exercício da fala, o espaço da educação no e do campo através de espaços pedagógicos, resolução de diversas situações problema, por onde a maior preocupação não é o bê-a-bá, e os regramentos de haver horário estipulado para cada ação, mas como as crianças conseguem ler o mundo e os espaços em que estão inseridas, sem perder suas infâncias e as possibilidades do brincar para o seu desenvolvimento.

Com relação a análise dos documentos: dos três estudados, um documento tem como enfoque a Ciranda Infantil (Educação Infantil) e os outros dois documentos fazem referência à educação em um contexto geral dentro do MST; assim, os documentos analisados apontam diretrizes e práticas que subsidiam os processos educativos no Movimento. Portanto, contribuindo com esta pesquisa para pensarmos as práticas educativas que dão origem à Ciranda Infantil no Movimento, bem como a possível abordagem, ou não, do brincar em suas respectivas categorias lançadas por esta pesquisa.

Do estudo realizado, constatamos que dois documentos não apresentaram a palavra brincar em seus conteúdos a respeito da educação, o que nos encaminha para dois cenários possíveis: I. a concepção de Educação Infantil no MST é um processo recente; II. as vivências configuram a educação enquanto um processo, por onde os sujeitos vão construindo-se na práxis de suas relações e produções, nada está dado, tudo é um processo. Ainda que o brincar não seja diretamente abordado, ficam subentendidas algumas características das dimensões (lúdica, política e pedagógica) selecionadas por esta pesquisa, que trataremos de sistematizar a seguir.

Os dois documentos que não apresentaram uma abordagem a respeito do brincar foram, respectivamente, “Princípios da educação no MST” e “Brava Gente”. Entretanto, esses documentos nos ajudam a perceber características de dimensão lúdica, política e pedagógica que subsidiam as práticas educacionais no MST desde sua origem. Esse achado pode contribuir para que entendamos por que essas três categorias ficam tão explícitas nas práticas educativas da Ciranda Infantil, que em suma, priorizam o brincar.

No documento “Princípios da educação no MST” podemos ter uma visão geral e pragmática de como o MST conduz seus processos educativos. Entretanto, a Educação Infantil não aparece nesse escrito de 1992, mas aborda-se de maneira incisiva as dimensões políticas e pedagógicas que subsidiaram a Educação Infantil no Movimento. Neste documento, essas duas dimensões se entrelaçam de tal forma, que parecem indissociáveis; visto que os princípios filosóficos da educação no MST são estabelecidos por princípios de transformação social, trabalho, cooperação, dimensões humanas do ser e estar no e com o mundo, valores humanistas e socialistas, a educação enquanto processo vivo, que transforma e se transforma.

O documento menciona a importância da educação estar relacionada e, em constante diálogo com a realidade social e histórica dos sujeitos. As bases da educação no MST precisam estar em consonância com a práxis da trajetória de seus sujeitos, vinculados aos processos culturais, de trabalho, dimensão humana e política. Toda prática educativa precisa estar situada historicamente e politicamente, associada a criação coletiva, pautada pela cooperação e transformação social.

Já no documento “Brava Gente”, os atores apresentam uma sistemática histórica a respeito da educação no MST, quem também nos remete aos aspectos vinculados a dimensão política e pedagógica abordada por esta pesquisa. No documento a educação é abordada como base fundamental para a luta pela Reforma Agrária Popular, por onde se tencionam as práticas aos saberes teóricos, subsidiando a luta dos Sem Terra. Ainda que não faça menção ao

brincar, nem mesmo à Educação Infantil, o documento aponta um viés importante na constituição das Cirandas Infantis; o caráter lúdico. Ele se apresenta no aspecto cultural vigente na cooperação, por onde se imagina um espaço alegre e harmonioso aos sujeitos.

O único documento que aponta diretamente o brincar (e seus vocábulos) é o documento “A educação das crianças pequenas nas Cirandas Infantis do MST”. Neste documento percebemos um diálogo entre as concepções de Educação Infantil para o Movimento com os últimos dois documentos citados. O que demonstra que as ações para a Educação Infantil não destoam das concepções gerais de educação no MST, isto porque, a Ciranda Infantil constrói suas ações mediante aspectos políticos e pedagógicos que se subsidiam por relações sociais e históricas das Crianças Sem Terrinha.

Neste documento, a abordagem acerca do brincar engloba as três dimensões situadas nesta pesquisa. Com relação ao lúdico, o documento aponta a importância do brincar na construção da imaginação, nos prazeres, na produção cultural desenvolvida nas Cirandas Infantis, nas brincadeiras de dança, nos desenhos, no teatro. Nas dimensões política e pedagógica, a autora aponta que o brincar permite tencionar as relações estruturais que oprimem as classes populares. A formação das Crianças Sem Terrinha ganha através do brincar um espaço leve, para que as crianças participem e sejam protagonistas da luta junto de seus contextos familiares.

Com relação as pesquisas (dissertações e tese), das seis publicações estudadas, todas abordaram a palavra brincar em suas reflexões; salientamos que, na pesquisa “Educação infantil de campo: a educação das crianças pequenas nas propostas do movimento dos trabalhadores rurais sem terra” a autora não trouxe o brincar, apenas vocábulos em seus escritos, mas sua presença foi verificada em citações utilizadas pela autora para subsidiar seu estudo. Em todas as publicações foi possível encontrar pontos que levam o brincar ao encontro das três dimensões situadas por esta pesquisa.

Nesse sentido, com relação a dimensão lúdica, o brincar apareceu vinculado às místicas, às manifestações criativas e formativas, na ligação entre o brincar heurístico com elementos da natureza e na vida no campo, na imitação e criação de estratégias para se relacionar com o mundo. Outro ponto importante é como essas manifestações criativas e imaginativas se constroem com força a partir dos elementos da cooperação; brincar juntos, conhecendo outras crianças e brincadeiras; assim as crianças cooperam dividindo o espaço, os brinquedos, os alimentos, seus primeiros processos de autonomia e liberdade. Além disso, os símbolos estão ligados ao brincar, mediante seu caráter lúdico e singular de cada espaço, ação e produção das crianças.

No que diz respeito à dimensão política, encontramos o brincar associado aos aspectos pertinentes as relações de trabalho, vida em coletividade, das percepções a respeito de uma formação contra-hegemônica e cooperativa. Quando as crianças brincam expressam essas questões, se posicionam frente ao mundo e tencionam as relações estruturais e humanas a que estão submetidas. Reunidas e condicionadas ao desejo de brincar, elas exercem seu protagonismo histórico e social, junto dos adultos aprendendo e ensinando. O pertencimento ao Movimento a partir das Cirandas é expressado pelo brincar destas crianças, com suas impressões e opiniões, atribuindo significados na sua concepção de mundo.

Na dimensão pedagógica o brincar é abordado a partir de questões ligadas aos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, nos quais elas mesmas são protagonistas do processo. Quando brincam, as crianças potencializam os processos de aprendizagem, compreendem e exercem seus primeiros processos de resolução de problemas, o que são seus direitos e deveres. Portanto, se estabelecem relações de convivência, autonomia, liberdade, escolhas e criação; quando criam, transformam elementos da vida cotidiana em brinquedos e brincadeiras. Quando a criança é capaz de estabelecer vínculos com o mundo através do brincar, é capaz de elaborar leituras e aprendizados significativos.

Quanto a análise das entrevistas, com relação a dimensão lúdica do brincar, foi possível perceber que as educadoras apontam os processos vividos pelas crianças nos espaços coletivos, por onde constroem seus saberes, trazendo um enfoque a diversidade de experiências. Na dimensão política, elas abordam as mudanças estruturais que as crianças, bem como seus espaços coletivos, proporcionam no MST e na vida dos sujeitos; principalmente com relação as mulheres/mães. Além disso, elas pontuam mais uma vez a importância das vivências coletivas das crianças, afinal, através disto as crianças têm a oportunidade de conhecer, e vivenciar e protagonizar as bandeiras de luta do Movimento. No que diz respeito ao viés pedagógico, o brincar permite a expressão das crianças através de suas curiosidades, acontecendo principalmente pela troca de experiências.

No decorrer deste estudo, através das análises documentais e as entrevistas, foi possível perceber que é mediante o brincar que as crianças estruturam suas culturas infantis; e que diluídos nestas culturas, estão aspectos lúdicos, políticos e pedagógicos. Enquanto as crianças brincam, elas transformam relações e estruturas; elas transcendem o que é material e imaterial. Tanto é que percebe-se uma dificuldade em conceituar, ou definir onde começa ou termina esse brincar. Nessa ação de entrega das crianças, há uma harmonia tão grande, que é desafiador estipular uma definição que seja capaz de englobar todos os signos e significados do brincar, vide os processos históricos, culturais e sociais que estão ali refletidos.

As Cirandas Infantis constituem um espaço de educação não formal para as crianças do MST, que entre os limites e possibilidades ali existentes, permite que essas crianças vivam suas infâncias e sejam protagonistas de espaços de luta sem deixar de brincar; aprender a partir deste brincar, imaginando, construindo ações e modificando estruturas. A cultura popular é significada e ressignificada pelas crianças, e quando elas compartilham de um espaço coletivo, com outras crianças e adultos, têm a oportunidade de partilhar o que é simbólico e o que é estrutural.

Mediante este estudo, percebemos que o brincar é estruturado por um conjunto de símbolos e significados que geram uma ação uníssona, viva e harmônica entre ambiente e sujeitos, condicionado a estruturas sociais, históricas e culturais. Nessa ação, adultos podem até partilhar de alguns símbolos ou, construção de espaços com determinadas intencionalidades para que as crianças exerçam seu brincar; contudo, somente o caráter livre dessa ação é capaz de aprendizagens significativas e prazerosas. As crianças brincam movidas pelo desejo, imaginação, criação, reprodução e novas interpretações, ele significa o vínculo entre o material e imaterial, entre o mundo e as crianças.

Esta pesquisa também nos possibilitou alguns achados importantes, que podem gerar novas pesquisas a respeito das ações para a educação desenvolvidas pelo MST; nesse sentido, vamos apontar dois achados, deixando-os no horizonte como novas possibilidades de pesquisa. O primeiro diz respeito as relações de trabalho e gênero que englobam toda a construção das Cirandas Infantis no MST; e o segundo diz respeito a estrutura pedagógica do MST.

Com relação as questões de gênero e trabalho, mediante esta pesquisa percebemos que a inserção das mulheres em outros espaços, para além do seio familiar, repercutiu mudanças estruturais, inclusive no campo. Esse “achado” da pesquisa está presente tanto na análise documental, quanto na fala das entrevistadas. Isso demonstra como as crianças geram mudanças estruturais que se relacionam com aspectos históricos e sociais.

Ao responderem sobre qual a importância das Cirandas Infantis no MST, ambas entrevistadas atentaram para o fato de que as Cirandas Infantis, ao mesmo tempo em que se constituem um espaço destinado ao desenvolvimento infantil, têm função inclusiva, no que diz respeito às mães “possibilita que em especial as mães possam ter acesso ao estudo e ao trabalho” (entrevistada 1); “Em especial para as mulheres do MST ter a Ciranda significa não ser excluída das atividades e espaços do movimento” (entrevistada 2).

Nos documentos estudados, encontramos a fala de Deusa Sales do Setor de Educação no estado, quando ela relembra o início do movimento “[...] não se sabia muito que fazer com

as crianças, pois alguns achavam que elas até atrapalhavam em alguns momentos. ‘A gente não tinha muito claro o que fazer com as crianças mesmo elas estando presentes. Fomos avançando a partir de nossa preocupação e surgiram as Cirandas Infantis’¹²⁸; outra fala que remete a essa mesma temática pertence a Flávia Tereza da Silva, uma das coordenadoras da Ciranda Infantil, que ocorreu no evento Ciranda garante formação e diversão para crianças no Encontro das Mulheres Sem Terra, segundo ela

*No início, há 36 anos quando as Cirandas Infantis do MST surgiram, o principal objetivo era possibilitar a participação dos pais, especialmente das mães, nas atividades de formação do Movimento. Mas hoje a nossa principal preocupação são as crianças. Este é o espaço delas. Pensar um encontro do Movimento e não pensar as Cirandas não representa a coletividade. Hoje, a gente pensa este espaço mais pela criança do que pela mãe*¹²⁹

Com relação a estrutura pedagógica do MST, ao fazer a leitura de Os Princípios da Educação no MST, o que mais chamou a atenção foi a sua semelhança com a BNCC. No princípio pedagógico quatro (4), que versa sobre os conteúdos formativos socialmente úteis, o autor menciona a construção do PCN, na época (1996), recentemente, implementado; contudo os princípios defendidos pelo projeto educacional MST, já abordavam, por meio de suas práticas: o trabalho através das habilidades e competências, o ensino através da prática, a preocupação com a educação integral, a autonomia na formação de sujeitos críticos.

Esse entendimento é bastante relevante se pensarmos o contexto em que ocorreu, período de construção do PCN e trajetória de luta articulada pelo direito a terra – sendo constantemente ressaltada, em seus princípios pedagógicos, a formação/transformação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Os Princípios da Educação no MST trazem, antes da BNCC, a ideia de trabalhar os conteúdos curriculares a partir da prática, para atribuir significado ao que é ensinado e vai além, pois entende que é preciso valorizar a cultura local para compreender a cultura de modo geral; prima pela troca, pela cooperação e entende que o ensino precisa estar integrado com todas as práticas sociais.

¹²⁸Recorte da publicação intitulada “No Pará, MST inicia Encontro Estadual dos Sem Terrinha”, texto disponível, na íntegra, em: <https://mst.org.br/2017/10/18/no-para-mst-inicia-encontro-estadual-dos-sem-terrinha/>.

¹²⁹ Recorte da publicação intitulada “Ciranda garante formação e diversão para crianças no Encontro das Mulheres Sem Terra”, texto disponível, na íntegra, em: <https://mst.org.br/2020/03/07/ciranda-garante-diversao-e-formacao-para-criancas-no-encontro-das-mulheres-sem-terra/>.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G. F.; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2011. p. 17-36.
- _____. Sociologia da Infância: Traçando algumas linhas. **Contemporânea**. v. 8, n. 2, p. 371-383. Jul. – Dez. 2018.
- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.
- ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. **O plural da infância: aportes da sociologia**. (Orgs.). São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ANDREATTA, M. F. C. **Instituto de educação Josué de Castro: Paulo Freire e a “escola diferente”**. 2005. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- ANDREOLA, B. Paulo Freire e a Educação. In: MEIRELLES, M.; MOCELIN, D. G.; RAIZER, L. (Org.). **Pedagogia e Sociologia em diálogo**. Porto Alegre: CirKula, p. 72-100, 2016.
- AGAMBEN, G. [sem título]. In: FENATI, M. C. (Org.). **Infância**. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2017. p. 14-15.
- ARENDT, H. **A crise na Educação**. Rio de Janeiro: Relume-Dumera, 2002.
- ARENHART, D. **Infância, educação e MST: Quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Editora Argos, 2007.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.
- _____. [et al]. Oferta e demanda de Educação Infantil no campo: um estudo a partir de dados primários. In: BARBOSA, M. C. S. [et al] (Orgs.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, p. 71-106, 2012.
- _____. Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria&Prática**, Campinas, v.31, n.61, p. 213-222, nov. 2013.

_____. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa** (Brasil), v. 9, n. 1, enero-junio, p.235-245. 2014a.

_____. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 14, núm. 43, septiembre-diciembre, 2014b, p. 645-667.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BIHAIN, N. M. **A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar**. 2001. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BRANDÃO, C. R. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 7-14.

_____. (Org.). **De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular**. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **O que é educação popular?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

_____. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. jan./dez. 2007.

BREDEL, M. G. Infância e culturas infantis: um diálogo com Florestan Fernandes. **Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO**. UNISAL, Americana, SP, ano XVII n. 33, p. 99-114, jul./dez. 2015.

BRUNO, A. Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. **Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal**, v. 2, n. 2, p. 10 – 25, 2014.

BOUFLEUER, J. P. Conhecer/conhecimento. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 85-86, 2017.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, n. 15, 2001, p. 207-224.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S.; ALENTEJANO, P. (Org.). **MST: universidade e pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, p. 17-38, 2014.

CALLENDER, D. Histórias da Ciranda: silêncios e possibilidades. **Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares**, v. 10. n. 1, mai. 2013.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. [et al]. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista contemporânea de Educação**, vol. 7, n.13, janeiro/julho, p. 10-26, 2012.

CECHINEL, A. [et al]. Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Revista do programa de pós graduação em educação em educação – UNESC**, Criciúma, v. 5, n° 1, Janeiro/julho, 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COIMBRA, C.M. B. Os Caminhos de Lapassade e da Análise Institucional: uma Empresa Possível. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, vol 7, n° 1, p. 52-80, 1995.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, 2002, p. 113-134.

_____. **Sociologia da infância**. 2. ed. Tradução de Lia Gabriele R. Reis. Revisão técnica de Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, D. Política. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3° ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 321-322, 2017.

CZYZESWKI, L. M.; WERLE, K. O brincar no tempo e no espaço da educação infantil. In: MELLO, D. T.; CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S. (orgs.). **Formação para a docência na educação infantil: pedagogias, políticas e contextos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005.

_____. **Ironias da Educação – mudança e contos sobre mudança**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DINIZ, J. Ciranda: roda de adultos no folclore pernambucano. **Revista do Departamento de Extensão Cultural e Artística**. Recife, 1960.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. Apresentação. In: _____. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2011. p. 1-15.

FERNANDES, F. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuições ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pro-Posições**, v. 15, n. 1 (43), p.229-250, jan./abr. 2004.

FERNANDES, B. M. STÉDILE, J. P. **Brava gente – a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FILHO, A. L. Rumos da educação infantil no Brasil. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 6, n°11-12, p. 01-10, jan/dez. 2005.

FILHO, A. J. M.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREITAS, A. L. S. Conscientização. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3° ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 88-89.

FREITAS, F. A. **Educação infantil popular: possibilidades a partir da ciranda infantil do MST**. 2015. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

FREIRE, M. **Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola**. Campinas: Papyrus, 1986.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação e mudança**. 10° ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22° ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 4° ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FRIGOTTO, G. A cientificidade do conhecimento e os processos coletivos de transformação da realidade social. In: CALDART, R. S.; ALENTEJANO, P. (Org.). **MST: universidade e pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, p. 17-38, 2014.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, vol. 7, n° 1, abril, p. 147-160, 2007.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n. 1, p. 10-32, dez, 2012.

_____. Estado e Educação Popular: Desafios de uma Política Nacional. In: **1º Reunião Ampliada da RECID**, 2013, Brasília, 2013.

GIARD, L. A invenção do possível. In: DE CERTAU, M. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 1995.

GOHN, M. G. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliações das políticas públicas de educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n.50, p. 27 – 38, jan/mar. 2006.

_____. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Caderno CRH**, vol. 21, n. 54, p. 439 – 455, septiembre-diciembre. 2008.

_____. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, T. F. **Pré universitário popular alternativa: formação inicial para a docência entre educação formal e não formal**. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.

HANSEN, J. C.; FENATI, M. C. Apresentação. In: FENATI, M. C. (Org.). **Infância**. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2017. p. 5-7.

LABELLE, T. Formal, non formal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning. **International Review of education**, XXVIII, 2, p. 159 – 175, 1982.

LANDINI, S. R. Educação popular: os muitos desafios. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 525-536, set./dez. 2011.

LUEDKE, A. M. S.; SERRÃO, M. I. B.; ANTONIO, C. A. A ciranda infantil do movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST): uma proposta de educação para as crianças. **Revista Panorâmica On-Line**. Barra do Garças – MT, vol. 26, p. 14-38, jul. / dez. 2018.

LIMA, J. M.; MOREIRA, T. A.; LIMA, M. R. C. A sociologia da infância e a educação infantil: outro olhar para as crianças. **Revista Contrapontos** – Eletrônica, v. 14, n. 1, p.95-110. Jan./abr. 2014.

MARTINS FILHO, A. J. A “produção cultural” das crianças como indicador para se (re)pensar a prática pedagógica nos contextos educativos de creche. In: Seminário Internacional: educação intercultural, gênero e movimentos sociais, 2, 2003, Florianópolis. **Anais...Florianópolis-SC**: Editora da UFSC, 2003.

MEDEIROS, L. B.; ZITKOSKI, J. J.; STRECK, D. R. Movimentos sociais/movimento popular. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.274-276, 2017.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de pesquisa**. v. 47, n.165, p.1044-1066, jul./set. 2017.

MLODINOW, L. **O andar do bêbado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MOCELIN, D. G. A sociedade em movimento: a dinâmica da organização e da reorganização social. In: MEIRELLES, M.; MOCELIN, D. G.; RAIZER, L. (Orgs.). **Organização social e movimentos sociais**. Porto Alegre: CirKula, 2015. p.17-51.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

MOREIRA, C. E. Emancipação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.145-147, 2017.

MORETTI, C. Z. Infâncias. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MORUZZI, A. B.; TEBET, G. G. C. Instituições. In: ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. **O plural da infância: aportes da sociologia**. (Orgs.). São Carlos: EdUFSCar p. 20-35, 2010.

MOVIMENTO SEM TERRA. Ocupar, resistir e produzir também na educação. **Boletim da educação**. MST. Setor de Educação. n. 1, ago. 1992.

_____. Princípios da educação no MST. **Caderno de Educação**. Porto Alegre: MST, n. 8, Jul. 1996.

_____. Educação infantil: construindo uma nova criança. **Boletim de Educação**. São Paulo: MST, n. 7, Jul. 1997.

_____. Educação Infantil: Movimento da vida, Dança do Aprender. **Caderno de Educação**, São Paulo: MST, n. 12, nov. 2004.

_____. Educação da Infância Sem Terra. Orientação para o trabalho de base. **Caderno da Infância**.nº1. São Paulo, 2011.

MOYLES, J. R. A pedagogia do brincar. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano VII, n. 21, nov./dez. 2009, p. 18-21.

_____. **Só brincar?: o papel do brincar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NASCIMENTO, M. L. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” Jens Qvortup. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011a.

_____. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Orgs.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores associados, 2011b.

OLEIVEIRA, F.; TEBET, G. G. C. Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. **O plural da infância: aportes da sociologia**. (Orgs.). São Carlos: EdUFSCar p. 38-55, 2010.

OLIVEIRA, M. S. (Org.). **Fundamentos filosóficos da educação infantil**. Maringá: Eduem, 2005.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, A. R. Classe social. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 70-71.

PALUDO, C. Educação Popular. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 139-141.

PASUCH, J.; SANTOS, T. M. D. A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo. In: BARBOSA, M. C. S. [et al] (Orgs.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, p.107-151, 2012.

PELOSO, F. C.; PAULA, E. M. A. T. Um ensaio sobre algumas concepções de infância: aproximações com o pensamento freireano e o lugar da infância das classes populares. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 14, n.1, Passo Fundo, p. 241-250, jan./jun. 2007.

PEREIRA, T.I. **A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire**. Porto Alegre: CirKula, 2018.

PINTO, A.V. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos**. 9º ed. São Paulo: Cortez 1994.

_____. **Consciência e realidade nacional – consciência ingênua/consciência crítica**. Rio de Janeiro: ISEB/MEC, 1960.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, abr. 2004. Tradução de Alain François, com revisão técnica de Dalila Maria Pereira Mendes.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004. (texto digitado).

QVORTRUP, J. **Childhood as a Social Phenomenon**: Na introduction to o a Series of National Reports. Vienna, Eurosocial Report, European Centre, vol. 36, 1991.

RIBEIRO, M. Movimentos sociais e educação: uma relação necessária. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 11, n. 1, jan./jun. p. 35-61, 2004.

_____. Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 26, n. 1, jan./jun., p. 41-67. 2008.

REDIN, E. Educação e infância. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 138-139.

RINALDI, C. O ambiente da infância. In: CEPPI, G.; ZINI, M. (Orgs). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ROMÃO, J. E. Educação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 133-134.

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 325-327.

ROSSETO, E. R. A. A educação das crianças sem-terrinha nas cirandas infantis: a construção de uma alternativa em movimento. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2011. p. 81-104.

_____. A educação das crianças pequenas nas cirandas infantis do MST. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1, p. 103-118, jan. jun. 2010.

SAMPAIO, C. M. A.; SANTOS, M. S.; MESQUIDA, P. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.3, n. 7, p. 165-178, set./dez. 2002.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. *As crianças contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Cadernos do Noroeste**, Porto, vol. 13. 2000. p. 145-164.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S de. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, Vozes, p.17-39, 2008.

_____. Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **O social em questão**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, A. J. M.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças a complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010,

Belo Horizonte. **I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, 2010.

SIROTA, H. Emergência de uma sociologia da Infância: Evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 112, mar. 2001.

STRECK, D. R. Uma pedagogia do movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. **Revista Educação Pública**. Cuiabá. v. 18. n. 36. Jan. abr., p. 165-177, 2009.

_____. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, maio/ago, p. 300-310, n. 2010.

_____. Pedagogia(s). In: STRECK, D. R.; REDIN, E. ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 306-308.

TORRES, A. **La educación popular: trayectoria y actualidad**. Bogota: El Buho, 2011.

VALENÇA, V. L. A Sociologia da Infância e a Educação das Crianças. **Revista Inter Ação**, v. 35, n. 1, p. 63-80, 6 jan./jun. 2010.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte em la infancia**. Ensayo psicológico. Madrid, Akal, 1998a.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância** (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Tradução de Breno Longhi. Revisão técnica de Ana Lila Lejarraga, Cristian Dunker, Gilberto Safra, Leopoldo Fulgencio, Tales Ab’Saber. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

ZITKOSKI, J.J. A universidade na América Latina: Algumas encruzilhadas diante do futuro de nosso continente. In:_____.; MORIGI, V. **Experiências Emancipatórias e Educação: A docência e a pesquisa**. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráfica (CORAG), 2013.

APÊNDICES

Apêndice A

ENTREVISTA COM AS EDUCADORAS DA CIRANDA INFANTIL PEQUENO COLIBRI

Educadoras, este é formulário da entrevista composto por sete perguntas descritivas. Ao final, clique em 'enviar'.

***Obrigatório**

1. Enquanto educadora da Ciranda Infantil, o que melhor representa a dimensão lúdica da ciranda infantil? *

Sua resposta

2. Como você percebe as relações estabelecidas pelas crianças através do brincar nos espaços relativos as Cirandas? *

Sua resposta

3. Para você, qual é a importância das Cirandas Infantis na MST? *

Sua resposta

4. Para você, qual é a importância da participação das crianças, mediante as Cirandas Infantis, nos movimentos itinerantes do MST? *

Sua resposta

5. De que modo você percebe a participação e a interação das crianças nos processos de luta do MST? *

Sua resposta

6. De que modo você percebe a Educação Popular na estrutura pedagógica das Cirandas Infantis? *

Sua resposta

7. Você considera possível construir aprendizagens significativas através do brincar? *

Sua resposta

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

Apêndice B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

CULTURAS INFANTIS E A EDUCAÇÃO POPULAR: A POÉTICA DO BRINCAR NAS CIRANDAS INFANTIS, SOB UMA DIMENSÃO SOCIOLOGICA.

Prezada educadora participante

Você está sendo convidada a participar desta pesquisa intitulada “Culturas infantis e a educação popular: a poética do brincar nas cirandas infantis, sob uma dimensão sociológica”. Desenvolvida pela mestranda Carine Marcon, discente do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação, Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS *Campus* Erechim/RS. Esta pesquisa é desenvolvida sob orientação do Professor Dr. Thiago Ingrassia Pereira.

O objetivo geral desta pesquisa é estudar os documentos que instrumentalizam as práticas pedagógicas das Cirandas Infantis do MST; para deste modo, identificar os processos de formação e socialização das Crianças Sem Terrinha mediante o brincar, enquanto prática pedagógica.

Você foi selecionada por ser educadora na Ciranda Infantil Pequeno Colibri do Instituto Josué de Castro. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua participação será por entrevista semiestruturada, na modalidade online através de contato via e-mail. Todo os registros escritos, frutos da entrevista, serão armazenados em arquivos digitais (contas de e-mails e HD da pesquisadora), mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

Sua participação contribuirá para o desenvolvimento de pesquisas na grande área da educação, ramificando-se por entre os campos da Educação Popular e da Sociologia das Infâncias.

A pesquisa poderá contar com riscos, como de expor a participante à de privacidade; risco de responder a questões sensíveis que possam melindrar a participante pelo teor das perguntas e

condução das mesmas; risco de sentimento de discriminação ou estigmatização a partir de conteúdo revelado; risco de tomar o tempo da participante da pesquisa ao responder a entrevista.

A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável por onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável:

Carine Marcon, telefone (54) 91312594, e-mail: carii.marcon@gmail.com. Endereço para correspondência: Rua Albino Fernando Holzbach, 21. Getúlio Vargas/RS. CEP: 99900-000.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Erechim, 22 de Junho de 2020.

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____