

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

FRANCIELLE DE CAMARGO GHELLERE

**EDUCAÇÃO INFANTIL NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES
RURAIS SEM TERRA: A ESCOLA DO CAMPO EM MOVIMENTO**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2012

FRANCIELLE DE CAMARGO GHELLERE



**EDUCAÇÃO INFANTIL NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES
RURAIS SEM TERRA: A ESCOLA DO CAMPO EM MOVIMENTO**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – *Campus Medianeira*.

Orientador: Prof. Ms. Neron Berghauer,

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

MEDIANEIRA

2012



TERMO DE APROVAÇÃO

Educação Infantil no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: a escola do campo em movimento

Por

Francielle de Camargo Ghellere

Esta monografia foi apresentada às 21h do dia 23 de novembro de 2012 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Medianeira. A aluna foi avaliada pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho Aprovado.

Prof. *M.Sc.* Neron Alípio Cortes Berghauser
UTFPR – Câmpus Medianeira
(orientador)

Prof. *M.Sc.* Cidmar Ortiz dos Santos
UTFPR – Câmpus Medianeira

Prof.^o Esp. João Enzio Gomes
UTFPR – Câmpus Medianeira

(A versão devidamente assinada deste documento encontra-se junto à secretaria do curso.)

Às crianças e às pessoas que lutam por uma
sociedade justa e humana.

Provocações

A primeira provocação ele aguentou calado. Na verdade, gritou e esperneou. Mas todos bebês fazem assim, mesmo os que nascem na maternidade, ajudados por especialistas. E não como ele, numa toca, aparado só pelo chão.

A segunda provocação foi a alimentação que lhe deram, depois do leite da mãe.

Uma porcaria. Não reclamou porque não era disso.

Outra provocação foi perder a metade dos seus irmãos, por doença e falta de atendimento. Não gostou nada daquilo. Mas ficou firme. Era de boa paz.

Foram lhe provocando por toda vida.

Não pôde ir à escola porque tinha que ajudar na roça.

Mas aí lhe tiraram a roça. Na cidade, para onde teve que ir com a família, era provocado por todo lado. Resistiu a todas. Morar em barraco. Depois perder o barraco, que estava aonde não podia estar. Ir para um barraco pior. Ficou firme.

Queria emprego, só conseguiu subemprego. Queria casar, conseguiu uma submulher. Tiveram subfilhos. Subnutridos, os que foram substituídos. Para conseguir ajuda, só entrando numa fila. E a ajuda não ajudava.

Estavam lhe provocando.

Gostava da roça. O negócio dele era a roça. Queria voltar pra roça. Ouvira falar de uma tal de reforma agrária. Não sabia bem o que era. Parece que a ideia era lhe dar uma terrinha. Se não era outra provocação, era uma boa. Terra era o que lhe faltava.

Passou anos ouvindo falar em reforma agrária. Em voltar à terra. Em ter a terra que nunca tivera. Amanhã. No próximo ano. Conclui que era provocação. Mais uma.

Finalmente ouviu falar que a reforma agrária vinha mesmo. Pra valer. Garantida.

Se animou. Se mobilizou. Pegou a enxada e foi brigar pelo que pudesse conseguir.

Estava disposto a aceitar qualquer coisa. Só não estava disposto a aguentar provocação. Aí ouviu falar que a reforma agrária não era bem assim. Talvez amanhã. Na décima milésima provocação, reagiu...

E ouviu espantado, as pessoas dizerem, horrorizadas com ele:

Violência não!

RESUMO

GHELLERE, Francielle de Camargo. Educação Infantil no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: a escola do campo em movimento. 2112. 47 páginas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

Este estudo teve como objetivo compreender a Educação Infantil no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, para tanto, foi realizado um estudo de caso na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes em Querência do Norte/PR. Compreende-se que os movimentos sociais têm cada vez mais reivindicado por questões como: acesso a terra, habitação, saúde, a educação, tais manifestações expressam as contradições da estrutura política e econômica da sociedade. A relação entre movimentos sociais e Estado é marcado pela contradição da propriedade privada e dos meios de produção, as quais se justapõem sobre a vida humana, a partir das relações sociais e da exploração dos representantes do capital e da propriedade sobre o trabalho e o trabalhador. Os movimentos sociais têm papel fundamental na reivindicação por políticas públicas, e não estão imunes aos problemas que surgem no interior da sociedade, expressam as contradições do modo de produção capitalista em meio às lutas travadas, representam os princípios e conceitos do direito e da justiça em uma sociedade de classe.

Palavras-chave: Infância; Formação plena; Lutas de classe; Políticas Públicas e Movimentos Sociais.

ABSTRACT

GHELLERE, Francielle de Camargo. Child Education in Rural Workers's Movement Landless: school field in motion. 47 pages. Monograph (Expertise in Education: Teaching Methods and Techniques). Federal Technological University of Paraná, Medianeira, 2012.

This study aimed to understand the Early Childhood Education in Movement of Landless Rural Workers - MST, therefore, we conducted a case study in the Municipal School Peasant Chico Mendes in Querência do Norte / PR. One understands that this research Social movements have increasingly claimed by questions such as: access to land, housing, health, education, demonstrations such express the contradictions of political and economic structure of society. The relationship between and the state is characterized by the contradiction of private property and the means of production, which are juxtaposed on human life, from social relations and exploration of the representatives of capital and ownership of the work and the worker. Social movements have a role in public policy claim, and are not immune to the problems that arise within society, expressing the contradictions of the capitalist mode of production amid struggles waged, represent the principles and concepts of law and justice in a class society.

Keywords: Childhood; Formation full; class struggles; Public Policy and Social movements.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APM - Associação de Pais e Mestre

Art. - Artigo

BM – Banco Mundial

CF – Constituição Federal

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

EdoC - Educação do Campo

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EC - Emenda Constitucional

FUNDEB - Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OMs - Organismos Multilaterais

PL – Plano de Lei

PNE - Plano Nacional de Educação

PNERA - Pesquisa Nacional das Áreas de Reforma Agrária

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	12
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO ATUAL	12
2.2 O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA	16
2.3 A EDUCAÇÃO E A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS	19
2.4 O DIREITO DO ACESSO E PERMANÊNCIA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
3. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	33
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
6 REFERÊNCIAS	42
7 APÊNDICES.....	46

1 INTRODUÇÃO

O ponto de partida dessa pesquisa, é que a educação é um fenômeno social, portanto, não há como se discutir a temática “Educação Infantil no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: a escola do campo em movimento” sem se compreender de qual educação se trata e em qual contexto ela se faz.

O interesse da autora pela temática da pesquisa se consolidou ainda na graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE, 2009), onde foi elaborada uma monografia intitulada “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: ocupação, Educação e Escolas Itinerantes”, esse trabalho foi o propulsor para os questionamentos aqui referenciados, e pela pesquisa realizada.

A escolha pelo tema se dá pelas inquietações referente ao tempo de vida da criança, sendo que há a compreensão da infância como um dos períodos mais importantes da vida do ser humano, sendo considerado, portanto, como grande desafio para a sociedade civil e para o Estado. Ainda que os avanços por melhorias ocorridos nas últimas décadas, estão muito distantes de um atendimento que se caracterize por padrões adequados de qualidade e de possibilidade de acesso a todas as crianças, a qual contemple uma formação integral .

Esta pesquisa busca compreender, a partir do cenário atual, que se apresenta uma ausência de implementação de políticas públicas, como um movimento social organiza e reivindica a questão da Educação Infantil. Esta pesquisa torna-se necessária para compreender: como a questão da Educação Infantil é organizada pelo MST e a atual conjuntura desta etapa da educação básica em nossa sociedade a partir das políticas públicas educacionais.

A Educação Infantil compreende a primeira etapa da Educação Básica, sendo que a sua finalidade justifica-se para que ocorra o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, como descrito na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº9.394/96 no Art. 29.

O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de

ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Essa prerrogativa foi reafirmada da LDBN 9394/96.

A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205).

A educação Infantil apresenta-se, portanto, como uma prerrogativa jurídica, e impõe ao Estado a obrigação constitucional de ofertar condições na qual a criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos possa se desenvolver, sob pena de configurar-se omissão pelo poder público.

A partir da prerrogativa da Educação Infantil enquanto direito da criança de desenvolver-se integralmente, essa pesquisa buscou fazer uma análise dos processos educativos vivenciados nas áreas de acampamentos e assentamentos do MST, analisando, sobretudo, a sua constituição enquanto Política Pública de Educação no Estado do Paraná a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a formação plena para a infância, a partir do contexto das Políticas Públicas Educacionais e da prática vivenciada na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, para tanto, analisa-se as propostas de Educação Infantil contidas no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, as quais estão pautadas na educação socialista, vista como direito, e um princípio humano.

A partir da construção do objetivo geral, buscou-se construir os seguintes objetivos específicos: a) Investigar os fundamentos e princípios do MST e da educação do/no campo, tendo em vista as Políticas Públicas Educacionais voltadas para o atendimento da infância; b) Analisar os documentos oficiais do MST referente a Educação, para compreender a concepção de Educação infantil que é proposta pelo Movimento; e c) Pesquisar a prática realizada na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes em Querência do Norte/PR.

O trabalho está dividido da seguinte maneira: no primeiro capítulo, intitulado “Educação Infantil no contexto atual” analisa-se a ausência de políticas voltada para o atendimento na Educação Infantil, especificamente nos anos de 90 do século XX. Em um segundo momento buscou-se compreender a trajetória do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a sua concepção de Educação, para tanto, foi

necessário buscar a compreensão da influência dos organismos multilaterais na Educação, sobretudo da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) e do Banco Mundial. Em um terceiro momento, pauta-se a discussão sobre: O direito do acesso e permanência da criança na educação infantil, apontando as principais legislações para a infância e a compreensão da Construção social do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, para finalizar, apresenta-se a fundamentação teórica e a discussão do trabalho de campo realizado na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para a condução deste trabalho, faz-se necessário a apresentação de conceitos teóricos avançados que possibilitam o embasamento tanto para as coletas quanto as análises dos dados pesquisados. Este capítulo procura oferecer estes conceitos.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO ATUAL

A educação é um fenômeno social, e para compreendê-la, faz-se necessário entender o contexto no qual ela se faz, sendo que a “educação é, pois, uma prática social ampla e inerente ao processo de constituição da vida social, alterando-se no tempo e no espaço em razão das transformações sociais” (OLIVEIRA, 2009, p. 237).

Não é, portanto, um processo em si, ela se faz de acordo com as transformações reais no espaço de luta e contradições, e está atrelada em um campo de disputa hegemônico. Arroyo (2005) descreve que:

A criança não tem direito ao conhecimento, porque um dia irá para o ensino médio, para o ensino superior. Deve-se trabalhar com crianças, adolescentes, ou jovens o saber, a cultura a que tem direito como seres humanos (ARROYO, 2005, p.2).

Nesse campo tensionado e constituído por múltiplos fatores e atores, compreende-se que a educação tem servido de instrumento do Estado para a manutenção da ordem política e social vigente. Mészáros afirma que:

A educação institucionalizada [...] não só fornece os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gera e transmite um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

As estratégias para a manutenção do poder foram redefinidas, enquanto que o poder da classe dominante avançou sobre a classe popular, essa é a contradição

da relação de poder para a manutenção da ordem social vigente, há nesse espaço a constante disputa e luta de classes.

O modo de produção da vida é a forma da organização através das relações sociais, e estão sempre associadas a um sistema de totalidade. O trabalho e a educação na compreensão materialista histórica têm o ser humano como fim último, pelo fato de ser ele mesmo o produtor de sua própria existência, enquanto que a educação e o trabalho no sistema capitalista têm como fim último o capital e o ser humano como meio para realização da acumulação.

Na sociedade capitalista a educação ocupa papel estratégico, concomitante aos objetivos econômicos, políticos e ideológicos do sistema societal. No entanto, essa Educação é economicista e individual, busca-se formar o trabalhador adaptado ao processo de produção.

O que ocorre é uma inversão de valores, precarizam a vida de milhões de seres humanos, negando-lhes o direito mais básico: desenvolver-se integralmente enquanto ser histórico. Há, portanto, nas relações sociais uma disputa antagônica, havendo disputas de interesses entre capital e trabalho, o que gera no interior da sociedade capitalista a luta de classes.

Em um sistema antagônico, as desigualdades não são apenas econômicas, mas também culturais, o indivíduo é privado de ter acesso as diversas manifestações artísticas, a música, a ciência, a tecnologia.

Compreendendo as relações sociais que estão em nossa sociedade, onde há uma inversão de valores entre o ser humano e a mercadoria, a educação torna-se não um direito do indivíduo de desenvolver-se, mas uma mercadora como outra qualquer.

A formação humana no viés mercadológico fica comprometida, uma vez que a infância é vista como uma preparação para o Ensino Fundamental. Deixa-se de lado a contribuição dessa etapa de vida da criança para o desenvolvimento integral em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social.

O entendimento acerca da infância muda a cada tempo histórico, sendo que no contexto atual há a compreensão de que a infância é uma etapa da vida com suas especificidades, a qual a criança tem, pela sua condição, direito de viver essa fase e ser protegida, amparada, cuidada e educada.

O descaso com a Educação Infantil não parece ser necessariamente deste início de milênio, são conseqüências do tradicional abandono e descaso, fruto de

uma política de exclusão, pois as creches como eram chamadas já nasceram em um contexto em que uma sociedade capitalista estava em grande expansão, e sobre esse aspecto surgiram também grandes crises, desigualdades catastróficas, desemprego, entre outros.

O atual momento histórico da educação, e em especial a educação do campo, estão intimamente ligadas ao viés da política, enquanto mecanismo de estratégia de poder, repletas de contradições e descaso com a infância. E isso devido a uma sociedade desigual, dividida em classe, e definida apenas pelo capital e trabalho.

Há um discurso nos princípios, estratégias e metas, pois os dados apontam as contradições. Como no caso da Pesquisa Nacional das Áreas de Reforma Agrária - PNERA¹ sobre educação infantil no campo, publicado em 5 de outubro de 2010².

A pesquisa do PNERA constatou que as crianças de até 3 anos de idade: 4,6% frequentam a escola de Educação Infantil e 95,4% não frequentam; sendo que, as crianças de 4 a 6 anos de idade: 53% não frequentam a escola e 47% frequentam e 47% estão fora da série indicada para a idade.

Segundo o Censo (2007, apud RIVERO, 2011, p. 82), vivem nos campo brasileiro 3,7 milhões de crianças de 0 a 6 anos, e segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 5% desse total têm acesso a Educação Infantil, o que veio afirmar os dados obtidos pelo PNERA em 2004.

Ao longo do tempo, vários movimentos reivindicatórios foram se constituindo em contraponto a sociedade capitalista, podemos citar os vários movimentos de gêneros, como o caso do movimento feminista, homossexuais, como também os movimentos ecológicos, de portadores de deficiência, de negros, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, o Associativismo Comunitário, diversos movimentos de luta por moradia popular, Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), vários movimentos de defesa e de organização de crianças e adolescentes, entre outros.

1 Esta pesquisa foi desenvolvida em 6.338 assentamentos, com abrangência de 8.679 escolas (incluindo as escolas do entorno dos assentamentos, que Recebem alunos assentados), e envolveu 10.200 famílias.

2 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Dados sobre educação infantil no campo. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/jornada-sem-terrinha-2010/veja-dados-sobre-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil>>. Acesso em: 20 de março de 2012.

Os movimentos sociais³ têm cada vez mais reivindicado por questões como: acesso a terra, a moradia, a saúde, acesso a educação, tais manifestações expressam as contradições na estrutura política e econômica. A relação entre movimentos sociais e Estado é marcado pela contradição da propriedade privada e os meio de produção, as quais se justapõem sobre a vida humana, a partir das relações sociais e da exploração dos representantes do capital e da propriedade sobre o trabalho e o trabalhador.

Tais movimentos têm papel fundamental, não porque estejam imunes aos problemas que surgem no interior da sociedade, mas porque expressam as contradições do modo de produção capitalista, em meio as lutas travas a partir da consciência de classe⁴. Representam os princípios e conceitos do direito e da justiça.

Segundo Netto (2006, p. 47, grifos no original), todos os homens são iguais, e possuem iguais possibilidades humanas de se socializar; “a igualdade opõe-se a desigualdade [...] Para que todos os homens possam construir a sua personalidade, é preciso que as condições sociais para que se socializem sejam iguais para todos”.

No entanto, a realidade brasileira apresenta-se como uma das mais desiguais do mundo. Estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), realizado em 2007, mostram que os 10% mais ricos concentram 75,4% da riqueza do país. Esses dados mostram o quanto a distribuição de renda no Brasil é desigual, e decorrente dessa desigualdade social, a infância é profundamente prejudicada, e ao se tratar das crianças do meio rural, essa realidade mostra-se também muito acentuada.

O objetivo de se apresentar dados, não é considerar apenas bases estatísticas, mas como descreve Cury (1985, p. 13), pretende-se partir de uma visão dialética do mundo e rejeita “tanto a concepção que universaliza a adaptação do

3 O conceito de movimento social se refere, sobretudo, à ação coletiva de um determinado grupo organizado entre si, o qual objetiva alcançar mudanças sociais, por meio do embate político, reivindicando seus valores e ideologias dentro de uma determinada sociedade e de um contexto específico, tais movimentos estão permeados por tensões sociais e contradições que são gerados no interior da luta de classes (MONTAÑO, 2011).

4 Na formulação da expressão de Marx em a Ideologia Alemã, há a definição de consciência de classe a qual emerge do processo social, nesse sentido a “consciência é um produto social e continuará a sê-lo enquanto houver homens. A consciência é antes de tudo, a consciência do meio sensível imediato e de uma relação limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência. (1998, p.12).

indivíduo à realidade do *status quo*⁵, como a que propõe a realidade como um dado estatístico”. Portanto, considera que conhecer a realidade social, é conceber um espaço de luta de classe.

2.2 O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA E A LUTA POR EDUCAÇÃO

Em meio às lutas e contradições da sociedade de mercado, se encontra o MST, que busca em meio a sua luta a efetivação de escolas em acampamentos e assentamentos (MST, 2008).

Se pensarmos em termos de história da humanidade, o MST nasceu naquele momento da antiguidade, quando famílias poderosas passaram a cercar o pedaço de chão em que moravam para evitar que viessem 'compartilhar' seus bens. Era o começo da propriedade privada (MORISSAWA, 2001, p. 119).

O MST é o resultado da problemática aquisição da terra no Brasil, e da questão agrária que é estrutural e histórica. Nasce da aglutinação de vários movimentos sociais que ocorreram na história, sendo que seu desenvolvimento ocorreu a partir década de 1970, especialmente na região centro-sul. Atualmente o MST está organizado em 22 Estados (dados de out/2012), e seus objetivos principais são: lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores.

George Lukács (2003) traz um panorama em relação às classes sociais e em relação à formação da consciência de classe a partir da totalidade das relações sociais. O autor descreve que “[...] o ponto de vista da totalidade não determina, todavia, somente o objeto, determina também o sujeito do conhecimento” (2003, p. 107). Determina que o sujeito tem de pensar o objeto em sua totalidade, sendo que “somente as classes representam esse ponto de vista da totalidade como sujeito na sociedade moderna” (LUKÁCS, 2003, p. 107).

5 Expressão latina que significa: “estado atual das coisas”.

O ato educativo no MST ocorre tanto na luta pela educação institucional, portanto oficial, como também na informalidade, forjado no aprendizado da práxis social, ou seja, a formação dos integrantes se dá no coletivo, sendo considerada uma educação informal.

Pode-se compreender a educação como sendo: formal, informal e não-formal. Sendo a educação não-forma, “[...] uma ausência, em comparação ao que há na escola (algo que seria não-intencional, não-planejado, não estruturado)”, enquanto que a educação informal “[...] está forjada na luta, e pode ser considerada como espaço da formação permanente dos sujeitos que atuam nos movimentos sociais” (GOHN, 1999, p. 100).

Um exemplo dos espaços organizados que se constituem na educação informal, são as Cirandas Infantis, sendo estas mantidas por Cooperativas, Centros de Formação e pelo próprio MST, que procura construir um trabalho educativo voltado para o desenvolvimento das crianças Sem Terra, sendo dividida em: Ciranda Infantil permanente e Ciranda Itinerante as quais têm data para começar e para terminar.

A constituição das Cirandas Infantis sempre parte de uma preocupação do coletivo com a educação das crianças acampadas e assentadas, sendo essa uma luta do próprio Movimento pelo direito à infância, ao direito de ser criança. Esta construção é intencionalmente educativa, sendo que esse processo abrange a área da educação e da infância.

Para o MST as crianças são agentes ativas na construção da cultura, e a Educação Infantil torna-se fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo, tanto no seu aspecto físico, social, psicológico, intelectual, quanto para a formação de sujeitos históricos, em uma perspectiva histórico-cultural na formação do desenvolvimento humano.

Essa perspectiva dialética de produção social e cultural foi desenvolvida por alguns pesquisadores, entre eles, Lev Semenovitch Vygotsky⁶, o qual se contrapôs a uma naturalização das potencialidades humanas, que se dão independente das motivações externas ao indivíduo. No entanto, ele não desconsiderou os condicionantes de ordem genética, mas conduziu os seus estudos à numa visão

6 Entre outros estudos encontramos: VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: símios homem primitivo e criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

materialista histórico dialética. Assim, afirma Vygotsky (1996) que o sujeito é produtor, e ao mesmo tempo, produto da cultura, e isso se dá pelas relações sociais.

O MST busca em sua práxis pedagógica, colocar o ser humano como centro de preocupação. Essa questão está pautada segundo seus próprios documentos e teóricos que pesquisam esse tema: Arroyo (2003, 2006), Caldart (1997, 2003), Camini (1996, 2009), Dossiê Escola MST Escola (2005), entre outros.

A práxis pedagógica que humaniza, e coloca o sujeito como produto e produtor de cultura, não se realiza apenas na escola formal. Essa pedagogia é muito mais ampla, está constantemente sendo construída em espaços diversos, entre eles, no coletivo, nas reuniões, nos seminários, entre outros. Entretanto, o Movimento demonstra, em sua trajetória de luta, que a escola é necessária para dar conta de seus desafios como sujeito educativo.

Rivero e Conde (2011, p. 82), constata que no Brasil, as instituições de Educação Infantil são raras, sendo que as “crianças de zero a cinco anos de idade geralmente acompanham suas famílias no trabalho, permanecem em casa, acompanhadas das mães, de irmãos maiores ou frequentam escolas multisseriadas”.

No Brasil, a primeira iniciativa de atendimento à criança pequena data o século XVIII, o qual ficou conhecido como atendimento *caritativo*. Neste período as Santas Casas de Misericórdia abriram a Casa dos Expostos ou Casa da Roda⁷, o que levou ao surgimento de uma nova concepção de atendimento, a *filantropia* (MERISSE, 1997, grifo nosso).

O atendimento a criança no Brasil, fora filantrópica e assistencialista, sobressaindo, muitas vezes o ideário higienicista⁸ para a proteção da sociedade como um todo. No decorrer da década de 1960, surge as políticas de atendimento à infância que visavam promover um atendimento compensatório, com o objetivo de sanar as deficiências das crianças⁹, a fim de evitar um fracasso futuro em sua

7 Assim era denominada pelo dispositivo em sua entrada - um mecanismo cilíndrico oco de madeira com uma abertura que girava em eixo horizontal, de modo que ao colocar a criança e girar a roda, isto impedia de se identificar o depositante.

8 Kramer (1987) descreve que nas creches no lugar do professor havia outro profissional, o médico higienicista, cuja finalidade era atender e orientar a mãe e não a criança, sendo que não havia professores formados, mas sim *professores* sem qualquer tipo de instrução escolar para atender as crianças.

9 Carências culturais, defasagens afetivas e as deficiências linguísticas das crianças das classes populares.

escolaridade. O aumento pela demanda a educação das crianças pequenas, sobressaiu em razão do acesso da mulher ao mercado de trabalho. Além disso, no campo científico, houve a contribuição de várias ciências entre: a Psicologia, Antropologia, Sócio-Linguística, entre outras, como descrito por Vieira (1988).

A Educação Infantil se estabeleceu, entre outros fatores, a partir das lutas dos movimentos por creches, mobilizadas por mães trabalhadoras e mães da classe média, devido ao processo de industrialização pela qual o Brasil se encontrava. De modo geral, esse processo também estava atrelado à reestruturação do Estado capitalista que se estabeleceu a partir da década de 1970, e, que, pode ser caracterizado como um período de grande instabilidade, de desencontros nas políticas, e nos financiamentos de programas da educação.

2.3 A EDUCAÇÃO E A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS

A educação ocupa papel estratégico a partir dos objetivos econômicos, políticos e ideológicos do sistema capitalista. As reformas empreendidas na educação brasileira, sobretudo as que ocorreram no contexto da década de 90 do século XX, estão interligadas às estratégias da reorganização do capital que ocorreram no final da década de 1970.

A redefinição do Estado sofreu forte influência dos organismos multilaterais, que oferecem recursos e apoio técnico para os Estados fazerem as suas reformas, desempenhando, portanto, forte influência nas orientações das Políticas Públicas. Nessas circunstâncias econômicas os Estados recorrem aos organismos multilaterais¹⁰ para os financiamentos dos projetos. Assim os países endividados

10 Ver mais em: KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. *Revista Brasileira de educação*. Jan/Fev/Mar/Abr/ 2002.
ROSEMBERG, Fúlvia. Uma Introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M.M.; HADDAD, S. (Orgs.) *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
SILVA, Ilse Gomes. A "reforma" do estado brasileiro dos anos 90: processos e contradições. In: _____. *Democracia e participação na "reforma" do Estado*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 66-95.

conseguem empréstimos para gerenciar suas crises, buscam também a abertura do mercado internacional para favorecer a economia.

Dentro desse contexto, os Estados vão redefinir a função que a educação deve exercer na sociedade dita “global”, uma educação economicista centrada no indivíduo, mas voltada apenas para formar o perfil do trabalhador -, o indivíduo adaptado ao mercado, dentro de uma economia globalizada.

Compreende-se o Estado Nacional enquanto síntese das contradições sociais, que são geradas no interior da sociedade capitalista, o que resulta no embate político-ideológico, a partir das lutas de classe. As correlações de força são geradas da seguinte forma: de um lado o trabalhador com sua força de trabalho, sob o discurso do trabalho “livre”, do outro lado o dono do capital. Sendo assim, a função do Estado é atuar para amenizar as contradições de classes, “organizar” o mercado, promover a estabilidade econômica, garantindo coesão social a partir das políticas paliativas.

A Reforma do Estado surgiu como estratégia para liberar a economia a partir da década de 1970, uma vez que o modo de produção encontrava-se em “crise”¹¹, devido ao modelo de acumulação e superprodução. O modelo de acumulação fordista tinha no Estado de Bem Estar Social (Social-Democracia ou keynesianismo) seu ponto central de equilíbrio mercantil. As políticas keynesianas usavam o Estado para controlar as políticas fiscais (impostos, taxas de juro, entre outros), o que ameaçava os fundos públicos, oferecendo, portanto, um equilíbrio na balança comercial (valorização e desvalorização da moeda, importação e exportação).

Silva (2003) aponta que a Reforma do Estado passou por dois momentos, o primeiro foi a partir da década de 80 que correspondeu “a retomada da ofensiva do neoliberalismo estendendo-se até o início da década de 90” (p. 56). O que resultou na mudança das políticas intervencionistas do Estado, exigindo-se que o Estado não interviesse na economia (ao contrário do Estado de bem Estar Social), deixando-a mais competitiva, o que resultou entre outros fatores na hipertrofia das ações do Estado.

11 A palavra encontra-se em aspas, para relacioná-la ao pensamento de Marx, que considera que para o capital existir é necessário as crises dentro do modo de produção, também chamada de crises cíclicas do capital. Ver mais em MARX, Karl. O Capital: Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

Esse modelo já não era suficiente e entra em crise, devido ao acúmulo de produção em suas grandes linhas de montagem. Nesse modo de produção, havia uma forte divisão do trabalho, uso de esteira mecânica, desenvolvimento das habilidades manuais, uso de gerência geral e gerência científica (quem pensa e quem executa), máxima racionalização do trabalho, grande expansão produtiva. Ou seja, havia uma grande concentração na produção em massa, contudo, o modelo pós-fordista fundamenta-se na ideia de flexibilidade, sendo que o objetivo é atrair um mercado cada vez mais competitivo.

Assim, “as reformas da educação brasileira, a partir de meados da década de 1990, tiveram por base a nova forma de gerenciamento, que definiu o modo de organização, financiamento e gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares” (CARVALHO, 2009, p. 5).

Há o fortalecimento, portanto, das instituições escolares, para oferecer melhor capacidade de operação, maiores responsabilidades por seus resultados e maior eficácia na utilização de recursos. Segundo Gajardo (2000, p. 3) a “avaliação dos resultados do aprendizado e a responsabilidade das escolas por eles são também princípios reconhecidos como importantes para esses propósitos”.

Propósitos esses, defendidos para a melhoria da qualidade do ensino, no entanto, “isso não bastou, contudo, para garantir um desenvolvimento educativo sustentado, de qualidade e equitativo, no conjunto dos países da região” (GAJARDO, 2000, p. 3).

A centralidade na educação ocorre, porque educação e conhecimento passam a ser, do ponto de vista econômico, força produtiva, necessárias à transformação da produção, e o aumento do potencial científico-tecnológico. Torna-se clara a conexão estabelecida entre educação-conhecimento e desenvolvimento-desempenho econômico. “A educação é um problema econômico na visão neoliberal, já que ela é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento” (GAJARDO, 2000, p. 3).

A centralidade na Educação ocorre principalmente na Educação Básica. Ações demandas nas orientações dos Organismos Multilaterais (OMs)¹², no entanto,

12 Dentre as organizações destaca-se: os Bancos Multilaterais de Desenvolvimento (BMDs), entre eles o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que financiam os projetos. Entre as Organizações Multilaterais destacamos a forte presença das orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

a maior influência não é, somente, a destinação de dinheiro, mas as orientações técnicas impõem condicionalidade.

Em relação a influência das Organizações Multilaterais, Rosemberg (2000, p. 65), destaca que as pessoas deveram ficar atentas para “ não cair em falácias habituais: de se considerar que as orientações políticas das OMs são impostas aos governos nacionais sem sua anuência”, estas orientações são negociadas, não sendo portanto, homogêneas e totalmente harmônicas.

A título de exemplo pode-se citar: Conferência Mundial de Educação para todos (1990 – Jomtiem, Tailândia) na qual houve forte participação da UNESCO/UNICEF/BM/. Em 1993 houve a Conferência em Nova Delhi em que participaram os países com maiores populações do mundo. Realizou-se em Dacar, Senegal, em 2000, o Fórum de Educação para todos.

O acesso a Educação apresenta-se nos documentos que foram elaborados a partir dessas conferências, não como direito comum a todas as pessoas, mas como forma de amenizar a pobreza, uma vez que além de contribuir para a economia a educação qualifica as pessoas.

Segundo o Relatório do Banco Mundial¹³ sobre o Desenvolvimento Mundial 2000 /2001, no “início de um novo século, a pobreza continua sendo um problema global de enormes proporções.” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 19). Portanto, a “reforma” e o processo de reorganização continuam em pauta. A Reforma do Estado envolveu, sobretudo, maior grau de autonomia às agências internacionais.

O Banco Mundial foi fundado após a Segunda grande Guerra Mundial, inicialmente sua missão era de financiar a reconstrução dos países atingidos que estavam economicamente e geograficamente abalados. Com o aumento da tensão entre os países, decidiram fundar uma organização permanente de caráter supranacional que regulasse o sistema financeiro internacional. O interesse maior em fundar o Banco Mundial, surge dos Estados Unidos para que pudesse reorganizar sua economia interna, criando um mercado que pudesse consumir os produtos americanos. Nos tempos atuais, o Banco Mundial busca investir em

13 O Banco Mundial engloba: o Banco Internacional para a Reconstrução o Desenvolvimento (BIRD), a Agência Internacional de Desenvolvimento (AID), a Corporação Financeira Internacional (CFI), a Agência Multilateral de Garantias de Investimento (AMGI) e o Centro Internacional para Conciliação de Divergências nos Investimentos (CICDI). Essas instituições envolvem diferentes mandatos e organizações.

iniciativas contra a pobreza em países em desenvolvimento através de empréstimos concedidos.

O Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (2001) propunha a seguinte estratégia “promover o crescimento com uso intensivo de mão de obra mediante abertura econômica e investimento em infraestrutura e proporcionar serviços básicos de saúde e educação para os pobres” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 10, grifo nosso).

O Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial propõe as seguintes metas:

a) Reduzir pela metade a proporção de pessoas que vivem em pobreza extrema (menos de 1 dólar por dia); b) Assegurar educação primária universal; c) Eliminar a desigualdade por sexo na educação primária e secundária (até 2005); d) Reduzir em dois terços a mortalidade infantil e) Reduzir em três quartos a mortalidade materna; f) Assegurar acesso universal a serviços de saúde reprodutiva; g) Implementar estratégias nacionais de desenvolvimento sustentável em todos os países até 2005, para reverter a perda de recursos ambientais até 2015.

Segundo o Relatório do Banco Mundial “essas metas deverão ser atingidas em um mundo cuja população sofrerá um acréscimo de 2 bilhões de habitantes nos próximos 25 anos, sendo que 97% desse aumento ocorrerá nos países em desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 10).

Compreende-se que as políticas voltadas a “assegurar uma educação primária universal” estão voltadas a priorização da educação básica, sendo esta uma das estratégias atribuída a educação, uma vez que é onde se encontra o maior número de pessoas. Dentro dessa lógica, deve-se assegurar as pessoas a educação como mecanismo para a redução da pobreza, como destaca o Banco Mundial:

A educação é uma ferramenta importante para o desenvolvimento econômico e social. É um elemento crucial da estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e melhorar os padrões de vida através de um crescimento sustentável e investimento em capital humano. Este exige dupla estratégia que promove o uso produtivo de trabalho, que é o principal trunfo dos pobres, e a prestação de serviços sociais básicos aos pobres (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 21).

As políticas orientadas pelo Banco Mundial na década de 1990 estão fortemente voltadas à redução do papel do Estado no financiamento da educação, sendo que a meta é a diminuir os gastos no ensino. O documento “Prioridades e

Estratégias para a educação” foi produzido pelo Banco Mundial em 1995. Este documento estabelece como prioridade para a educação o aumento do acesso ao ensino, à equidade, a qualidade, sendo que o eixo central deste documento aponta para a educação como forma de alcançar o crescimento econômico e como forma de redução da pobreza. O documento acima citado (Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, 2001) volta a enfatizar o mesmo discurso. Assim “é óbvio que se as crianças pobres receberem instrução terão muito mais chances de deixar de ser pobres” (BANCO MUNDIAL, 1990, p.85).

O Banco Mundial organiza prioridades e estratégias para a educação, que são fortemente efetivadas via recomendações aos países. As prioridades devem atender a crescente demanda da economia, ou seja, deve formar trabalhadores adaptáveis ao mundo globalizado, capazes de adquirir sem dificuldades novos conhecimentos e contribuir para a constante expansão do saber. Nesse sentido, compreende-se que as estratégias para reduzir a pobreza se concentram na promoção do uso produtivo do trabalho, que é o principal ativo dos pobres, e na prestação de serviços sociais básicos aos necessitados (BANCO MUNDIAL, 1995).

A reforma para o sistema educacional proposta pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento busca redefinir a função do Estado por meio de medidas. Entre elas o discurso de prioridade à educação, conforme descrito a seguir “[...] a educação é uma ferramenta importante para o desenvolvimento econômico e social (...) este exige dupla estratégia que promove o uso produtivo de trabalho, que é o principal trunfo dos pobres, e a prestação de serviços sociais básicos aos pobres” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 21).

Na ênfase dos discursos do Banco Mundial, há o conceito de gestão educativa, gestão participativa e gestão democrática, ou seja, incentivas para aproximar a comunidade das instituições de ensino, participando, inclusive, da direção das escolas, medida esta que infere nas famílias um sentimento de responsabilidade pela educação dos alunos, amenizando as atribuições do governo.

As orientações do Banco Mundial enfatizam aos resultados, através de normas e avaliações definidas por meio de análises econômicas, que são distribuídas através de metas. A pesquisadora Nora Krawczyk demonstra que:

O debate sobre as diferentes modalidades que podem adotar o financiamento e a administração da educação pública centra-se, principalmente em duas questões: como otimizar a eficiência dos recursos e como maximizar o rendimento escolar. As respostas a estas duas questões devem ter como horizontes as metas de melhoria da qualidade e a geração de oportunidades educacionais equitativas, para que as reformas educacionais possam a vir a ser sustentáveis (KRAWCZYK, 2002, p. 19).

A abordagem focalizada na educação é definida prioritariamente para as meninas, as minorias étnicas e desfavorecidas, e os pobres. Neste sentido as estratégias definidas são os mecanismos da qualidade, tais como resultado do monitoramento e fiscalização; são relacionados os custos e os mecanismos de financiamento para a aplicação, tais como bolsas de estudo direcionadas para os pobres, bolsas para as meninas e os programas de empréstimos para estudantes universitários. O documento aponta que o resultado é uma gestão flexível de recursos para o ensino, complementadas por avaliações nacionais e análise de sistemas de incentivo.

A educação assume função essencial para a consolidação da agenda do Banco mundial, e por isso, observa-se que a partir da década de 1990 ela passou a assumir a centralidade das propostas e documentos deste organismo.

2.4 O DIREITO DO ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil compreende a primeira etapa da Educação Básica, sendo que a sua finalidade justifica-se para que ocorra o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A Figura 1 apresenta uma visão de crianças filhos de participantes do MST em um momento de descontração. Esta imagem traz uma premissa de expectativa que a educação igualitária e democrática possa atender a todas as crianças, indiferentes de qualquer tipo de classificação.



Figura 1: Crianças do MST em um momento de descontração.
 Fonte: Minas Livre, 2012.

O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação básica (BRASIL, Art. 208, inciso IV), § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...)
 IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Deverá ser oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Sendo que os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (BRASIL, 1988, Art. 211, inciso II) “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

O direito das crianças de zero a cinco anos de idade garante-lhes a matrícula em escola pública (BRASIL, Art. 205) que deverá ser gratuita e de qualidade. Segundo este artigo:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É direito da criança: Igualdade de condições para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (BRASIL, 1988, Art. 206):

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, Art. 206).

A educação Infantil apresenta-se, portanto, como uma prerrogativa jurídica, por qualificar-se como direito fundamental de toda criança o acesso e permanência, sendo que o atendimento deverá ser em creche (0 a 3 anos) e em pré-escola (4 a 5 anos) etapa inicial da Educação Básica, e impõe ao Estado a obrigação constitucional de ofertar condições na qual a criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos possa se desenvolver.

A não garantia judicial à educação infantil, configurar-se omissão pelo poder público, pois esse direito está assegurado pelo próprio texto constitucional em seu art. 208, inciso IV, na redação dada pela EC nº 53/2006. A compreensão global do direito constitucional à educação é um dever jurídico cuja execução se impõe ao poder público, notadamente ao município (CF, art. 211, inciso II).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei Nº 8.069/90 estabeleceu garantias e direitos para a infância, sendo que o art. 3º expressa que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, afirmando, portanto o dever do Estado de assegurar às crianças o atendimento em creche e pré-escola (ECA, art. 54, inciso IV), sendo “dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Nº 9.394/96 a Educação Infantil é compreendida como sendo a primeira etapa da Educação Básica

(LDB, art. 21). E tem por finalidade o desenvolvimento, físico, psicológico, intelectual e social da criança (LDB, art. 29), sendo que o seu atendimento deverá ser gratuito (LDB, art. 4º, inciso IV).

A infância está contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como descrita a seguir:

O Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades [...]. Em terceiro lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas [...]. Em quarto lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais [...] (BRASIL, 2009, p. 05).

As informações descritas se apresentam como um grande desafio dentro da realidade atual. Sendo que o atendimento a criança no Brasil nunca foi uma prioridade, e ao resgatar a história, há a compreensão de que a primeira iniciativa de atendimento à criança pequena no Brasil data o século XVIII, o qual ficou conhecido como atendimento *caritativo*. Neste período as Santas Casas de Misericórdia com verbas das províncias abriram a Casa dos Expostos ou Casa da Roda¹⁴, o que levou ao surgimento de uma nova concepção de atendimento, a *filantropia* (MERISSE, 1997, grifos nosso).

A Constituição Federal de 1988 (artigo 214) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, art. 9º) afirmaram a obrigatoriedade do Ministério da Educação (MEC) a elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei Nº 10.175/2001. Este documento foi elaborado pela Comissão Organizadora do II Congresso Nacional de Educação (II CONED) em 1997, sendo este a síntese de vários outros eventos que foram realizados.

14 Assim era denominada pelo dispositivo em sua entrada - um mecanismo cilíndrico oco de madeira com uma abertura que girava em eixo horizontal, de modo que ao colocar a criança e girar a roda, isto impedia de se identificar o depositante.

O objetivo do PNE foi traçar metas e diretrizes para os dez anos seguintes, em sintonia com:

- a) Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000);
- b) Declaração de Cochabamba (Bolívia, de 5 a 7 de março de 2001);
- c) Declaração de Hamburgo (Alemanha, julho de 1997);
- d) Declaração de Paris (França, 19 a 21 de março de 1998); e
- e) Declaração de Salamanca (Espanha, 7 a 10 de Junho de 1994).

A Lei Federal nº. 10.172¹⁵, de 9 de janeiro de 2001 em que sanciona o Plano Nacional de Educação em vigor hoje no Brasil, foi elaborada a partir de 1997, e pós tramitar por três anos, o projeto de PNE foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC). Segundo Saviani (2008) o texto do PNE/2001 está estruturado da seguinte forma:

A primeira parte consiste numa introdução que faz um breve histórico e sintetiza os objetivos e prioridades.

A segunda parte aborda os níveis de ensino distinguindo a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior.

A terceira parte tem por objeto as modalidades de ensino abrangendo a educação de jovens e adultos, educação a distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial e educação indígena.

A quarta parte trata do magistério da educação básica, num único tópico: formação de professores e valorização do magistério.

A quinta parte versa sobre o financiamento e gestão (SAVIANI, 2008, p. 273-274).

A Educação Infantil está definida da seguinte forma no PNE/2001¹⁶:

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.

2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das

15 No Plano Nacional de Educação a Educação Infantil foi citada 86 vezes.

16 O novo PNE (2011 a 2020) tramita no Congresso Nacional (Plano de Lei nº 8.035/2010).

características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo.(...)

4. Adaptar os prédios de educação infantil de sorte que, em cinco anos, todos estejam conformes aos padrões mínimos de infraestrutura estabelecidos.(...)

8. Assegurar que, em dois anos, todos os Municípios tenham definido sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais.

Os objetivos e metas da Lei Federal nº. 10.172 não foram alcançados. O novo Plano Nacional de Educação está em tramitação no Congresso Nacional – PL nº 8.035/2010, o qual aprovará o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências, entre elas:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE – 2011/2020) constante do Anexo desta com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição.

Art. 2º São diretrizes do PNE - 2011/2020:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais;

IV - melhoria da qualidade do ensino;

Outro documento importante a ser analisado é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), sendo este um material elaborado pelo MEC (BRASIL, 1998), em três volumes, distribuídos da seguinte forma: primeiro volume com 103 páginas, segundo volume com 85 páginas e o terceiro volume com 269 páginas.

Segundo o Ministério da Educação – MEC (PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009, p. 05), na Revisão Das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, salienta que a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, dever ser “o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar”. Sendo uma educação pautada no projeto de sociedade democrática, firmada na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) - (BRASIL, 1999), são os encaminhamentos e procedimentos nacionais para as propostas e práticas pedagógicas destinados a infância. Os quais foram definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação. Este

documento define os princípios norteadores das Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil no Brasil

As DCNEIs expressam as recomendações do Relatório Jacques Delors (DELORS, 1998). Este documento estabelece os princípios norteadores para a educação. Esses princípios ficaram conhecidos como “os quatro pilares da educação”. O documento demonstra que “para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais” (DELORS, 1998, p. 77), esse processo deve acontecer ao longo da vida dos sujeitos.

O primeiro e o segundo princípio são indissociáveis, sendo o primeiro: Aprender a conhecer -, “este tipo de aprendizagem visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o próprio domínio do conhecimento”. Deve-se assim formar o sujeito motivado, que possa buscar o conhecimento, onde “todos possam descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós” (DELORS, 1998, p. 77).

O segundo princípio nos traz uma concepção de “educação estreitamente profissional de como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro (DELORS, 1998, p. 93).

O terceiro princípio nos traz a ideia de aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas. No documento há seguinte afirmação: “sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade” (DELORS, 1998, p. 96).

O documento destaca por fim o “Aprender a ser”, considera-se que a Educação deve ter como finalidade o desenvolvimento total do indivíduo, sendo que “o século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, mais ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização” (DELORS, 1998, p. 100).

Apesar do discurso do documento estar em torno de apontamentos para a educação como reflexão, trazendo os indivíduos como agentes da transformação, não há na realidade intenção alguma de mudanças, ao contrário, aponta como fator de mudança apenas a individualidade do sujeito, ou seja, cada indivíduo é

responsável por sua condição social. Acredita-se ideologicamente que os investimentos, sobretudo na infância darão resultados positivos para a economia.

Nos avanços e retrocessos na normatização e regulamentação da educação, destaca-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), documento vigente na legislação brasileira (2006-2019) Lei Nº 11.494 de Julho de 2007. Sendo o principal objetivo atender os alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio e da educação de jovens e adultos. Sendo um importante compromisso da União com a educação básica.

A realidade do campo brasileiro, não é diferente das periferias urbanas, das favelas, pois é parte de um sistema contraditório em sua totalidade. Às crianças e aos adolescentes são negados o direito de desenvolver-se integralmente, de compreender a natureza, entender sua própria história, a relação campo e cidade, entender o desemprego, a exclusão social, a opressão.

Um grande marco do direito a Educação nos territórios rurais são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Brasil, 2002), tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, relatora: Edla de Araújo Lira Soares.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, e contemplam um conjunto de preocupações conceituais e estruturais na conjuntura das reivindicações dos movimentos sociais pelo direito a educação.

O processo pedagógico do MST caracteriza-se na formação humana, desta maneira os movimentos sociais têm um papel fundamental na superação do antagonismo de classe, não porque estejam imunes aos problemas que surgem no interior da sociedade, mas por que expressam as contradições do modo de produção capitalista. Compreende-se, que o MST, pode ser considerado como um vasto campo de estudo e experimentações, ainda que situado no terreno da contradição do modo de produção.

No entanto, isto não quer dizer que o MST tenha concebido uma “nova pedagogia”, mas ao tentar produzir uma educação a partir de sua realidade, os Sem

Terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade.

A proposta pedagógica dos movimentos sociais está fundamentada no pensamento de Paulo Freire, Florestan Fernandes, Ernesto Che Guevara, José Martí, Karl Marx, Pistrak, Makarenko entre outros, buscando do conhecimento produzido historicamente recriar uma pedagogia própria à realidade do Movimento.

3 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

O Estudo de caso na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, localizada em Querência do Norte no Paraná, teve como técnica de investigação a observação participante, sendo que a coleta de dados foi feita através de entrevistas e questionários aplicados aos professores, equipe pedagógica e a direção. O questionário da entrevista encontra-se no Apêndice A, e teve como objetivo compreender a rotina da escola, os sujeitos da pesquisa e como o MST vem organizando a Educação Infantil, esse tempo de vida tão importante de uma criança.

Através de registros escritos e fotográficos, houve a construção de um olhar crítico e atento aos diversos modos de ser, de agir e de viver a infância das crianças do campo, dentro da instituição. Estes registros nos permitiram conhecer o grupo de crianças e direcionar os estudos da pesquisa e proposições.

O Estudo de casos nos permitiu, também, analisar algumas situações e acontecimentos da prática no ambiente escolar, feitas anotações de campo, e extratos de vários documentos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), material didático, cadernos dos alunos, entre outros.

A partir da análise realizada com os professores, houve a compreensão de que a Escola é uma instituição na qual os educandos atuam como sujeitos, sendo um espaço concreto, fundamental para a formação de significados e para o exercício da cidadania. Na medida em que se possibilita a aprendizagem, através de participações crítica e criativa, contribui para formar cidadãos que venha a atuar “na articulação entre assentamento, acampamentos, movimentos sociais, aulas de campo, município, região, estado e país” (PARANÁ, 2004, p. 25).

Nesse sentido, o ambiente escolar analisado permitiu relacionar e integrar diferentes dimensões da vida das pessoas envolvidas, tanto pessoal, quanto social; cotidiana e contemporânea. Na entrevista realizada observou-se também que há uma constante preocupação na gestão democrática em processo de “formação com a participação da comunidade, nos pontos negativos, pontos positivos e opiniões críticas que levam a mudança de valores que até então eram decididos e encaminhados somente pela escola”. (PARANÁ, 2004, p. 25).

A abordagem para responder a problemática da pesquisa, além da entrevista feita ao corpo docente, foi feita concomitante aos estudos bibliográficos e documentais, partindo das relações sociais para compreensão dos fatos.

A pesquisa documental exige clareza quanto ao objeto de estudo, sendo que “ter conhecimento sobre o material já produzido sobre a temática investigada evita as repetições desnecessárias e a recorrência de erros” (MATOS, 2001, p.40). Esse procedimento metodológico se dá a partir de contextos específicos, autores, períodos, temas, veículos, tempo, entre outros, sendo analisados, escritos, como livros, artigos científicos, teses, dissertações, textos eletrônicos, periódicos científicos. Em geral, a pesquisa bibliográfica tem como objetivo dar suporte teórico ao pesquisador como fonte de informação.

O método teórico-metodológico para a fundamentação da pesquisa esteve pautado nos pressupostos do Materialismo Histórico e a da dialética. Método esse construído por Marx e Engels para alcançar o conhecimento necessário e seguro para emancipação do trabalho sobre o capital, e finalmente a emancipação humana.

O Método Materialista Histórico Dialético, nega as leis naturais que são aplicadas aos fenômenos sociais, caracteriza-se pela ênfase no processo contraditório do movimento social, como descrito a seguir:

O estudo da concepção teórico-metodológico de Marx apresenta inúmeras dificuldades – desde as derivadas da sua própria complexidade até as que se devem aos tratamentos equivocados a que a obra marxiana foi submetida. (NETTO, 2011, p. 11).

Ainda segundo Netto:

Assim como eu estou convencido de que nunca existiu essa tiragem quimicamente pura, ideologicamente pura, teoricamente pura, - o marxismo - também não existe uma teoria marxista da história. [...] O reconhecimento dessa pluralidade de concepções teóricas é um imperativo posto pela análise da realidade do desenvolvimento da tradição teórica fundada por Marx (NETTO, 2011, p. 76).

No Materialismo Histórico Dialético, aborda-se os fenômenos econômicos, políticos e sociais em sua totalidade. Os fenômenos sociais são analisados como consequência da sociedade capitalista, a partir do entendimento da história que o homem construiu em um âmbito social, analisa-se a história para a compreensão da realidade.

As premissas educacionais pautadas em Marx e Engels orientam o referencial teórico metodológico para a elaboração de uma nova ordem social, e para a formação da consciência de um novo homem. Ao analisarem as transformações sociais, econômicas e culturais do seu tempo, esses autores compreenderam que a educação em si não é revolucionária, no entanto, ela é um instrumento para superar a sociedade na qual eles criticavam.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, atende os sujeitos do campo, e iniciou suas atividades na Escola nucleada em fevereiro de 1996, com a autorização cedida pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) através da resolução 4.706/95. Diante da nuclearização da escola¹⁷, surge o fortalecimento da comunidade escolar e aumenta a demanda por uma escola pública e de qualidade. São institucionalizados os organismos de representação da comunidade como a Associação de Pais e Mestre (APM).

Nessa trajetória, o município passou a assumir a escola através de concurso público, trazendo professores que não faziam parte do quadro de educadores do MST, não respeitando, portanto, a especificidade educacional do Movimento. Com essa atitude do município, houve um grande fortalecimento das bases do MST, e aleatoriamente os educadores que foram demitidos da escola passaram a assumir salas de aulas através de diárias e contratos temporários que possibilitou a volta dos educadores na escola.

A forma de organização da Escola é por ciclo, sendo que o primeiro ciclo compreende o da Infância na Educação Infantil, atendimento a crianças de 4 e 5 anos de idade. A forma de agrupamento se dá com no máximo de 20 educandos por turma.

A partir da análise realizada com os professores, o processo pedagógico é coletivo e precisa ser conduzido, enraizando-se junto à comunidade para tornar-se forte. A organização dos coletivos de educadores ocorre em três níveis: coletivo de educadores da escola, coletivo de educadores de um curso (infantil e fundamental) e coletivo de educadores do ciclo de formação.

Acompanhar o Projeto Político Pedagógico (PPP) torna-se outra forma de trabalho coletivo, avaliá-lo constantemente, leva à reflexão e a transformação permanente, portanto, é tarefa de todos: do Movimento como um todo, do setor de educação do MST, da comunidade local, do Estado, de educadores, de educandos, dos conselhos constituídos, da direção e coordenação. Processo este que tem como base dados concretos sobre como a escola precisa organizar-se para colocar-se em

17 A Escola foi construída quando as famílias ainda estavam em processo de acampamento.

ação, na perspectiva do Projeto Político Pedagógico, superando a escola capitalista e sua formação, como definido pela professora da Educação Infantil, da Escola Camponesa Chico Mendes:

O Projeto Político Pedagógico foi feito de forma coletiva, envolvendo educadores, coordenação, Associação de Pais e Mestre e Conselho Escolar. Os objetivos e princípios do PPP se dão através da pesquisa participante junto às comunidades, o que facilita o ensino-aprendizagem partindo dos temas geradores (Professora da educação infantil da Escola Camponesa Chico Mendes). Os princípios e objetivos das propostas contidas no PPP estão sendo atingidos por meio da formação continuada dos professores, projetos interdisciplinares (cultura camponesa, práticas agroecológicas ambientais, entre outros) e curso de pós-graduação do campo (Professora K. A. D).

O processo de acompanhamento e avaliação do processo educativo, descritos no PPP (PARANÁ, 2004), envolve pelo menos três momentos: a descrição e a problematização da realidade escolar; a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva, e para tal a gestão democrática precisa efetivar-se no contexto escolar. Busca fazê-la permanentemente, porém com mais ênfase ao final do ano letivo, tendo em vista a própria organização escolar e a necessidade de repensar e replanejar, tendo em vistas os limites, dificuldades e possibilidades.

Na entrevista realizada aos docentes, compreende-se a concepção de coletividade como descrita a seguir:

Por ser uma escola do e no campo e a maioria dos educandos serem filhos de assentados e acampados da reforma agrária e os mesmo já terem um conhecimento adquirido no contexto familiar, facilita o trabalho pedagógico de forma coletiva de acordo com o Projeto Político Pedagógico que é voltado para a Educação do campo. O papel do educador na ação educativa é desafiar, estimular os educandos a tomar consciência das necessidades enfrentadas pela sociedade, e como analisar questões reais fazendo um trabalho com teoria e prática, diferenciando áreas do currículo e que respeitem as características do processo de ensino aprendizagem (Professora A. B. V).

O trabalho pedagógico está voltado à realidade dos educandos, sendo que os mesmos já trazem um conhecimento adquirido no contexto familiar, facilitando assim o ensino-aprendizagem na sala de aula.

O método trabalhado pela escola é o método Paulo Freire, partindo da realidade através da pesquisa participante junto às comunidades, levantando sugestões junto às famílias, e “ênfatizando o tema gerador para o desenvolvimento da aprendizagem durante o ano letivo” (Professora da educação infantil da Escola Camponesa Chico Mendes).

A escola trabalha a realidade do educando, através de temas geradores, que traz condições da prática coletiva, desde o planejamento até a sua concretude. A construção de novos valores que estimulem o amor pela terra, pelas belezas naturais, trabalhando sempre o meio em que se vive, dando a abertura para aprendizagem e a valorização da escola, sempre trabalhando no coletivo.

Em relação a rotina da escola, os professores responderam:

Por ser uma escola situada no campo, necessita de transporte escolar. Os educandos chegam a escola de transporte escolar, no período vespertino, inicia as atividades escolar às 13h, ao entrarem em sala de aula fazemos sempre uma oração, logo em seguida a leitura coletiva do alfabeto, meses, dias da semana. Cantamos a música dos numerais, escrita do nome do educando, do professor, a atividade é escrita com ilustrações. Às 15h servimos o lanche, depois voltamos à sala de aula, por volta das 15h15 realizamos jogos de sílabas, contação de história, quebra-cabeça, entre outros. Às 17h10 os alunos saem da escola (Professora R. M. B).

A formação continuada dos professores acontece na escola desde o ano de 2003, uma parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campos de Foz do Iguaçu. A formação é pensada de forma coletiva, onde se estuda autores como: Paulo Freire, Pistrak, Makarenko, Karl Marx, entre outros, diante dos pensadores e seus pensamentos, escreve-se projetos que são desenvolvidos em sala de aula e no dia a dia da escola, segundo umas das professoras da escola:

A escola vinha enfrentando uma série de crises que vem influenciando de forma negativa no processo de ensino-aprendizagem, diante de tal situação e em busca de alternativas para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem é que sentimos falta de uma formação continuada, que vem de acordo com a realidade escolar que acontece na escola uma vez por mês (Professora R. M. B.).

De um modo geral pode-se dizer que a Escola se difere devido a todos os educandos serem filhos de assentados, acampados, ribeirinhos e trabalhadores de fazenda. É além do Currículo Básico, o Projeto Político Pedagógico e o calendário

escolar são diferenciados, pois são específicos à realidade camponesa. E por ter uma formação específica que acontece na escola, a pesquisa participante, a cultura camponesa, a auto-organização dos educandos, o trabalho com os temas geradores, o comprometimento dos educadores e o próprio nome da escola camponesa, há uma valorização do sujeito do campo.

Em fim, uns dos pontos mais relevantes da prática pedagógica é a relação entre educador e educando, onde há a constante busca para entender as dificuldades sociais, econômicas e intelectuais dos alunos, buscando orientação pedagógica e o Projeto Político Pedagógico para somar estas dificuldades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando-se a história, compreende-se que a necessidade da educação começa com a sociedade de classe e o direito de propriedade, e isso continua presente no capitalismo contemporâneo.

A educação cresce enquanto mecanismo para ajustar as mentes, para o princípio do respeito da ordem social vigente em cada momento da sociedade. Se não há mais um sistema de escravidão, um sistema de servidão, o modo de exploração capitalista tenta preparar as mentes e ajustar os corpos para produzir o máximo e aceitar o mínimo.

A contradição entre o direito coletivo e o direito privado da terra, fundamentos do Direito do pensamento grego e romano, estão presentes, talvez com maior grau de tirania, na medida em que o trabalhador brasileiro não tem acesso a terra e a luta por esse direito é criminalizado pela teoria do direito.

Diante dessa realidade, a educação para libertação e emancipação humana, continua sendo um horizonte a ser perseguido por aqueles que estão imbuídos na luta pela superação da injustiça. Superar a injustiça na antiguidade foi a luta para superar o regime de escravidão, na idade média foi para superar a servidão, na idade moderna foi para emancipar a razão humana da razão divina. Na atualidade, a luta deve ser para superar todo o tipo de alienação e construir o projeto da emancipação humana, no qual o verdadeiro produtor da riqueza seja partícipe da história.

O braço do capitalismo estendido em todo o planeta exige uma educação para submissão do intelecto humano ao modo de produção vigente, a economia de mercado, para garantir o direito da exploração das riquezas naturais nos países do capitalismo periférico. Mas o atual modo de produção estabelece tarefas para os países de capitalismo dependente, mantendo a política de subjugação aos povos, desde a origem da colonização, como por exemplo, na divisão internacional do trabalho, a tarefa de fornecedor da matéria prima, para a grande indústria do capitalismo desenvolvido.

Nessa conjuntura contraditória da sociedade capitalista, as potencialidades de desenvolvimento humano, são negas, nem todas as pessoas podem desenvolver-se

da mesma forma, a infância é abandonada, ainda que as pessoas sejam iguais diante do Estado de Direito. Como formar indivíduos capazes de superar as reais contradições da sociedade capitalista?

Há, portanto, uma constante luta de classes no interior dessa sociedade contraditória, os Movimentos Sociais são a prova viva de que há outra maneira de fazer história, de educar os homens, de trabalhar no coletivo, de desenvolver uma sociedade humana e justa para todos, enfim, a criança tem o direito de constituir-se enquanto humano, porque a continuidade da vida depende disso.

Na pesquisa realizada, houve a compreensão de que a infância é vista no MST como algo prioritário, a concepção de Educação Infantil está pautada em educadores como Paulo Freire, Makarenko, Pistrak, entre outros. Busca-se constantemente a efetivação dos direitos sociais, a formação humana, a coletividade, ainda que seja no interior da sociedade capitalista.

A presente pesquisa proporcionou um aprendizado sobre as políticas públicas voltadas para a infância, e abriu uma série de questionamentos para futuros estudos na área de Políticas Públicas Educacionais. Objetiva-se dar continuidade a esse trabalho, pois se considera um campo fértil de pesquisa para compreender a Educação enquanto direito.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Que Educação Básica para os povos do Campo? In: **Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária**. Textos de Estudo Boletim da Educação nº11 MST/ITERRA. RS, 2005.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. World Bank, 1990.

_____. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: O trabalhador e o processo de integração mundial**. World Bank, 1 1995.

_____. 1990. **Relatório do Banco Mundial sobre o Desenvolvimento Mundial 2000 /2001**. Washington, D. C.: Banco Mundial, 2000.

_____. **Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001: Luta Contra A Pobreza**. Panorama geral. Washington, 2001.

BRASIL. **Lei nº 5692//71 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providencias. Brasília: 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 de outubro de 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer 36/2001: da relatora Edla de Araújo Lira Soares. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Processo 23001000329/2001 – 55. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Planos de meta compromisso todos pela educação: guias de programas**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de atendimento da Educação do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação**. 2001 a 2011. Acessado em: 27/07/2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.

_____. PL nº 8.035/2010. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**. Brasília, 2012.

CALDART, R. S.. **Educação em Movimento: formação de educadores e educadoras do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. Estudos avançados, vol.15 no.43 São Paulo. Sept./Dec. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016> > Visitado em 06 de junho de 2012.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARVALHO, Elma Júlia G. de. Reestruturação produtiva, Reforma Administrativa do Estado e Gestão da Educação. **Revista Educação & Sociedade**: revista de Ciências da Educação, São Paulo, Cortez, Campinas Cedes, nº 109, vol.10 – set/dez, 2009.

CAMINI, I. **Aprovada a Escola Itinerante para os sem-terrinhos: um ganho pedagógico e político para o MST**. Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: UFRGS, v. 3, n. 8/9, p. 67-68, set./dez. 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e categorias. In: **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília,DF: MEC: UNESCO, 1999.

FERNANDES, B. M. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. (org.) Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2001.

GAJARDO, Marcela. **Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década**. PREAL- Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Julho de 2000. Disponível em < www.preal.cl >. Acesso em 31 de março de 2012.

GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. Classes sociais, lutas de classes e movimentos sociais. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS,

Valci Maria (Orgs.). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Brasil é um dos dez países mais desiguais do mundo**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4111&catid=159&Itemid=75>. Acesso em: 2 de março de 2012.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3ªed, Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAWCZYK, Nora. **A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais**. Revista Brasileira de educação. Campinas nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr/ 2002.

LUKÁCS, George. **Observações metodológicas sobre a questão da organização**. In: LUKÁCS, George. História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. **Para a crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. L. - **Pesquisa educacional: O prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MERISSE, A. **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança, fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORISSAWA, M. **A História da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. Dossiê Escola. In: **Caderno de Educação**, n. 13, Edição Especial. Documentos e Estudos – 1990/2001. Veranópolis: ITERRA, 2005. 263 p.

_____. **Escola Itinerante do MST**: História, Projeto e Experiências. Setor de Educação (MST- PR) e Secretaria de Estado da educação – Coordenação da Educação do Campo. Ano VIII, nº 1. Curitiba: 2008a.

_____. **Cadernos da Escola Itinerante. Itinerante**: a Escola dos Sem Terra – Trajetórias e Significados. Ano I, nº2. Curitiba: Outubro de 2008b.

Minas Livre: Crianças do MST discutem educação no campo. Disponível em <http://www.minaslivre.com.br/artigos/42-reportagens/120>. Acesso em 20/10/2012.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. Trabalho, sociedade e valor. In: _____. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Regina T. Cestari. **Legislação educacional como fonte da história da educação brasileira**. Vídeo Conferência apresentada na Faculdade de Educação/UNICAMP, em 29.09.2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso: 10 novembro de 2012.

PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico: Escola Camponesa Municipal Chico Mendes**. Curitiba: SEED, 2004.

RIVIERO, S. A. & CONDE, S. F. **Por onde anda a Educação Infantil do Campo? (entre o otimismo e o pessimismo da razão)**. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S. A. B. (Org.). Educação do Campo: políticas públicas, territorialidade e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Ilse Gomes. A “reforma” do estado brasileiro dos anos 90: processos e contradições. In: _____. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios homem primitivo e criança**. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

APÊNDICE A

Roteiro da entrevista aplicada aos professores

Este questionário é o instrumento da pesquisa de campo, elaborada pela pós-graduanda Francielle de Camargo Ghellere, sob a orientação do Prof. Ms. Neron Berghauser, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Desde já, agradecemos a colaboração de todos.

- a) O que esta escola se diferencia na questão da formação da criança? Qual o método utilizado?
- b) Você ajudou a formular o Projeto Político Pedagógico da Escola? Os princípios e objetivos descritos no Projeto estão sendo atingidos?
- c) Como é a rotina da escola?
- d) Como se dá a formação continuada dos professores?
- e) O que esta escola se diferencia da escola urbana?
- f) Qual a sua formação? Você é integrante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra?