

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO**

DÉBORA CAROLINNA PEREIRA COSTA

SEM TERRINHAS E A EDUCAÇÃO COMO MOVIMENTO DE LUTA: Campo científico e a produção do conhecimento sobre projetos educativos

Goiânia-Go

Agosto 2021

DÉBORA CAROLINNA PEREIRA COSTA

SEM TERRINHAS E A EDUCAÇÃO COMO MOVIMENTO DE LUTA: Campo científico e a produção do conhecimento sobre projetos educativos

Tese de Doutorado produzida para cumprimento do Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Goiás, Linha de Educação, Sociedade e Cultura, sob a orientação do Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira.

Goiânia-Go

Agosto 2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (SIBI PUC Goiás)
Lana Keren de Mendonça - Bibliotecária CRB1/2486

C837s Costa, Débora Carolinna Pereira

Sem terrinhas e a educação como movimento de luta / campo científico e a produção do conhecimento sobre projetos educativos / Débora Carolinna Pereira Costa.
-- 2021.

318 f.; il.;

Texto em português com resumo em inglês.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2021

Inclui referências, f. 289-298

1. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. 2. Educação infantil. 3. Pesquisa sociológica. I. Siqueira, Romilson Martins. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 2021. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 373.2(043



**PUC
GOIÁS**



SEM TERRINHAS E A EDUCAÇÃO COMO MOVIMENTO DE LUTA:

Campo científico e a produção do conhecimento sobre projetos educativos

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goi
aprovada em 29 de outubro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Romilson Martins Siqueira

Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira / PUC GOIÁS

Marcilene Pelegrine Gomes

Profa. Dra. Marcilene Pelegrine Gomes / UFG

Sheila Santos de Oliveira

Profa. Dra. Sheila Santos de Oliveira / UFG

Joé Maria Baldino

Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás

Cláudia Valente Cavalcante

Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás

Aldimar Jacinto Duarte / PUC Goiás

Profa. Dra. Denise Silva Araujo / UFG

DEDICATÓRIA

À minha avó Anair Maria (em memória), pelo apoio incondicional em todos os momentos, principalmente nos de incerteza, muito comuns para quem tenta trilhar novos caminhos. Sem você nenhuma conquista valeria a pena.

AGRADECIMENTOS

Ufa! Essa é a primeira expressão que me vem à mente em tempos de agradecimento. Devo dizer: Conseguimos! E a todos aqueles que me acompanham e que participaram da elaboração desse documento, digo, “muito obrigada”. Essa foi uma produção coletiva, feita a muitas mãos, colos, amigos, companheiros de pesquisa, lágrimas e estudos. Por isso, ainda que diga que “Ufa!” é a primeira expressão que me vem à mente, devo coletivizá-la. Todos nós dizemos “Ufa!”, porque conseguimos percorrer esses caminhos tortuosos trilhados por qualquer pesquisador no Brasil.

Uma estrada cheia de pedras, de momentos e situações que são inesquecíveis, ainda que carregados de dores e angústias. Mas que traz em seu caminhar uma pedra como seu produto final. E como diz Carlos Drummond de Andrade – parafraseado nesse momento - que nunca será esquecida pelas nossas “retinas tão fatigadas”. Por isso, posso apenas dizer, mais uma vez, “muito obrigada”, primeiramente, a Deus, sem o qual certamente não teríamos produzido pedra tão marcante!

Depois, aos meus pais, Robson Magno e Neire Maria. Sempre confiantes em minha capacidade e certos de que eu seria a melhor de todas, mesmo não sendo. Isso só me fortaleceu e me fez tentar, não ser a melhor, mas a dar o melhor de mim. Obrigada pelo amor incondicional!

Digo “muito obrigada” também ao meu querido esposo Kim Montanally, por ser tão importante em minha vida; às minhas duas pedras preciosas, minhas filhas, Mariah Vitorino e Luísa Vitorino e; à minha irmã Isabella Nicole, meu agradecimento especial, pois, a seu modo, sempre se orgulhou de mim e confiou em meu trabalho.

Cabe mais um “muito obrigada” a todos aqueles diretamente participantes da produção dessa “pedra” e que, certamente, possuem “retinas tão fatigadas” quanto as minhas, senão ainda mais. Refiro-me ao meu orientador, prof. Dr. Romilson Siqueira, que dispôs de horas e diversas orientações, se tornando o melhor e mais genial orientador que eu poderia ter. Obrigada pela confiança! Acrescento a essa lista a PUC Goiás, que compartilhou comigo seus anos e tradição de competência intelectual; a CAPES/FAPEG, pelo apoio financeiro durante o processo de doutoramento. Apoio este, imprescindível à realização desta pesquisa. E, por fim, “muito obrigada” aos membros das bancas de qualificação e defesa, por compartilharem seus conhecimentos por meio de diálogos propositivos, com a

sugestão de caminhos e alternativas, sem os quais esta tese não teria chegado aos termos que agora se apresentam.

Agora sim, por último, devo reafirmar que a pesquisa ainda que produzida, muitas vezes, solitariamente em bibliotecas, quartos, escritórios, numa relação entre o texto e o meu contexto de vida, é um trabalho que resulta coletivo, pois carregado de minhas memórias e experiências. É feito por muitas mãos, desejos, esperanças e utopias. Por isso “muito obrigada” a todos!

Poema sobre Educação do Campo

*Entre tijolos de areia,
Uma nova escola se ergue
Das mãos de homens e mulheres,
Que se misturam ao cimento.*

*E enquanto sobem as paredes,
Avançamos nossa luta
Forjando novos sujeitos
Nessa construção da vida.*

O que construímos?

*Com suor e com beleza,
Construímos a nós mesmos;
Construímos nossos sonhos;
Construímos nossa história.*

*Num projeto coletivo,
Construímos um novo homem;
Construímos uma nova mulher;
Construímos um novo campo;
Construímos uma nova educação.*

Construímos a Educação do Campo!

Paulo Roberto/Maio/2004.

(Disponível em:

<http://assentamentosantanamt.blogspot.com/2011/06/poema-sobre-educacao-do-campo.html>)

RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo o confronto ou espaço de luta político-educacional que se configura entre o projeto educativo (escolarização) proposto pelo Estado brasileiro e aquele defendido e encabeçado pelo MST, que é formativo e político, tendo como foco a educação infantil no campo para os “sem terras”. Discussões que obrigam a tese a caminhar pelo espectro científico da Sociologia da Infância, procurando analisar comparativamente as propostas de educação infantil do campo, entre o MS e o Estado brasileiro. Assim, o problema de pesquisa enunciado é: Que aspectos configuram a produção do campo científico nos estudos sobre a relação MST e Infância e sua correlação com as forças sociais, políticas e econômicas que demarcam a disputa hegemônica de projetos educativos entre sociedade civil e governo? Problema que trás à discussão o próprio processo educativo infantil, mas sem apretensão de compreender como as crianças aprendem, mas sim entendê-las como seres sociais, históricos e forjados à luta política, tendo a análise dos projetos educativos do Estado brasileiro e do MST como substratos. Intuito que trás Pierre Bourdieu e suas categorias de análise, bem como perspectiva educacional, ao debate. Com base nesses aspectos, a pesquisa teve como objetivos: analisar os processos de luta/disputa entre o projeto de educação do MST e o projeto de educação estatal dominante; compreender o processo de disputas hegemônicas dentro dos princípios pedagógicos do MST; revelar as tensões nascidas do confronto desses dois projetos; problematizar a ciência moderna, ocidental e capitalista como espaço de composição da arbitrariedade cultural pela reprodução de relações assimétricas de acesso ao conhecimento. Esse tema e debates surgiram em decorrência da celebração dos trinta anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, peça legislativa dos anos 1990 e que marca uma mudança significativa na forma de se perceber esses entes societários. Esse estudo previa a realização de um trabalho qualitativo com coleta de dados e escuta dos sujeitos no assentamento rural, mas por conta da necessidade do isolamento em decorrência do Corona Vírus optou-se por realizar uma pesquisa tipo bibliográfica em três fontes de pesquisa: Teses e dissertações, GT da ANPED e Revista Brasileira de Educação. Ademais realizou-se também uma pesquisa documental nas legislações e documentos do Estado brasileiro acerca da educação infantil do campo e do MST e sua proposta de educação infantil, entre estas destacam-se: Cadernos de Educação, Boletins da Educação, Coleção “Fazendo Escola”, Coleção “Plantando Cirandas”. Esta tese apresenta como princípios metodológicos o materialismo histórico-dialético, partindo de noções como contradição, movimento, dialética e conflito. Para compor essa análise, o texto foi dividido em quatro partes. Na primeira, foram expostas as fontes de pesquisa tabulkadas, entre estas temos dissertações, teses e artigos da ANPED e da Revista Brasileira de Educação. Essa exposição foi fundamentada em discussões de Pierre Bourdieu e categorias como habitus, distinção, poder, em conjunto com outros autores que foram por ele citados e/ou que respaldam essas discussões. A partir desses aspectos foi discutida a própria concepção de ciência e seu papel social, bem como o intelectual, como “intelectual orgânico”. Na segunda, apareceram as concepções de criança e infância a partir de discussões desenvolvidas na Sociologia da Infância. Com base nesses elementos, tal estrato social passa ser considerado como sujeito social, histórico, político e cultural, que tem na educação mais do que um instrumento de socialização passiva. Há, na verdade, uma reprodução interpretativa, conceito que entende que a criança recebe da escola e dos espaços educativos a aprendizagem da vida social, mas essa recepção é ativa e baseada na leitura de mundo dessa criança, ou seja, ela reinterpreta o que recebe a partir de suas vivências e experiências. Já no terceiro capítulo, aparece o projeto educativo do Estado brasileiro, onde se discute esse Estado como capitalista, o que fundamenta, ao mesmo tempo, o projeto educativo governamental para a criança do campo. E na última parte, o projeto educativo do MST torna-se protagonista. Aparece a educação infantil do MST com saberes diversos e complementares, que tem na terra espaço integrado à vida humana e lugar que confere sentido a sua existência. O conhecimento, nessa perspectiva, é interconhecimento, libertador, construído para a luta política. Significa, ao mesmo tempo, ferramenta de resistência política e epistemológica que garante justiça cognitiva, o que resulta em um projeto societário contra hegemônico e de luta em oposição a qualquer forma de exclusão oriunda do capitalismo, que mais contemporaneamente pode-se chamar de globalização neoliberal. Tal subdivisão de capítulos se fundamentou nos objetivos dessa tese, assim como em sua problemática central. Como resultado, levantaram-se uma série de discussões, temáticas, conceitos e vozes que emanam dos cientistas sociais, educadores e das próprias crianças em suas falas, músicas e brincadeiras. Levantar essas “falas” significou entender as crianças como sujeitos históricos, sociais, políticos e culturais que tem no confronto das propostas de educação infantil do Estado brasileiro e do MST o espaço de debates.

Palavras-Chave: Criança; Educação Infantil; MST; Contra hegemonia; Estado Brasileiro.

ABSTRACT

This thesis has as object of study the confrontation or space of political-educational struggle that is configured between the educational project (schooling) proposed by the Brazilian State and the one defended and headed by the MST, which is formative and political, focusing on early childhood education in the countryside for the “landless”. Discussions that oblige the thesis to walk through the scientific spectrum of the Sociology of Childhood, seeking to comparatively analyze the proposals for early childhood education in the countryside, between MS and the Brazilian State. Thus, the research problem stated is: What aspects configure the production of the scientific field in studies on the MST and Childhood relationship and its correlation with the social, political and economic forces that demarcate the hegemonic dispute of educational projects between civil society and government? A problem that brings to the discussion the children's educational process itself, but without the pretense of understanding how children learn, but understanding them as social, historical and forged in the political struggle, having the analysis of educational projects of the Brazilian State and the MST as substrates. Intuition that brings Pierre Bourdieu and his categories of analysis, as well as an educational perspective, to the debate. Based on these aspects, the research aimed to: analyze the struggle/dispute processes between the MST education project and the dominant state education project; understand the process of hegemonic disputes within the pedagogical principles of the MST; reveal the tensions arising from the confrontation of these two projects; problematize modern, western and capitalist science as a space for the composition of cultural arbitrariness through the reproduction of asymmetrical relations of access to knowledge. This theme and debates arose as a result of the celebration of the thirtieth anniversary of the Statute of Children and Adolescents, a piece of legislation from the 1990s, which marks a significant change in the way these corporate entities are perceived. This study foresaw the carrying out of a qualitative work with data collection and listening to the subjects in the rural settlement, but due to the need for isolation due to the Corona Virus, it was decided to carry out a bibliographic research in three research sources: Theses and dissertations, GT of ANPED and Revista Brasileira de Educação. In addition, a documentary research was also carried out in the legislation and documents of the Brazilian State about rural child education and the MST and its proposal for early childhood education, among these are: Educational Notebooks, Education Bulletins, “Fazendo Escola” Collection, “Plantando Cirandas” Collection. This thesis presents as methodological principles the dialectical-historical materialism, starting from notions such as contradiction, movement, dialectic and conflict. To compose this analysis, the text was divided into four parts. In the first one, the tabulated research sources were exposed, among which we have dissertations, theses and articles from ANPED and Revista Brasileira de Educação. This exhibition was based on Pierre Bourdieu's discussions and categories such as habitus, distinction, power, together with other authors who were mentioned by him and/or who support these discussions. Based on these aspects, the very conception of science and its social role were discussed, as well as the intellectual role, as an “organic intellectual”. In the second, the conceptions of child and childhood appeared from discussions developed in the Sociology of Childhood. Based on these elements, this social stratum is considered a social, historical, political and cultural subject, which has in education more than an instrument of passive socialization. There is, in fact, an interpretive reproduction, a concept that understands that the child receives the learning of social life from school and educational spaces, but this reception is active and based on the child's reading of the world, that is, he reinterprets what he receives from their experiences and experiences. In the third chapter, the educational project of the Brazilian State appears, where this State as a capitalist is discussed, which at the same time underlies the governmental educational project for rural children. And in the last part, the MST's educational project takes center stage. The MST's kindergarten teaching appears with diverse and complementary knowledge, which has a space integrated to human life on earth and a place that gives meaning to its existence. Knowledge, in this perspective, is inter-knowledge, liberating, built for political struggle. It means, at the same time, a tool of political and epistemological resistance that guarantees cognitive justice, which results in a societal project against hegemonic and fighting against any form of exclusion arising from capitalism, which more contemporarily can be called neoliberal globalization. This subdivision of chapters was based on the objectives of this thesis, as well as on its central issue. As a result, a series of discussions, themes, concepts and voices emanating from social scientists, educators and children themselves in their speeches, songs and games were raised. Raising these “speaks” meant understanding children as historical, social, political and cultural subjects who have the space for debates in the confrontation of early childhood education proposals from the Brazilian State and the MST.

Keywords: Child; Kindergarten; MST; Against hegemony; Brazilian State.

FIGURAS

<i>Figura 1 - Conceitos de Movimentos Sociais</i>	125
<i>Figura 2 - Chegada da Marcha Nacional em Brasília</i>	199
<i>Figura 3 - Mobilização do Movimento para a Marcha</i>	200
<i>Figura 4 - Terceiro Encontro Nacional do MST</i>	200
<i>Figura 5 - Palavras de ordem do Congresso</i>	200
<i>Figura 6 - Capa "Plantando Cirandas n° 1", de 1994</i>	233
<i>Figura 7 - Capa "Plantando Cirandas n° 2", de 2001</i>	233
<i>Figura 8 - Capa "Plantando Ciranda n° 3", de 2014</i>	233
<i>Figura 9 - Capa do Caderno de Educação N° 9</i>	237
<i>Figura 10 - Música "Nova forma de aprendizado", de Zé Pinto, composta em 1992</i> .	244
<i>Figura 11 - Sistematização da Pesquisa</i>	263

QUADROS

<i>Quadro 1 - IES e número de Teses encontradas com os descritores Infância, MST, Educação Infantil e Sem Terrinha.....</i>	<i>62</i>
<i>Quadro 2 - IES e número de Teses encontradas com os descritores MST e infância....</i>	<i>63</i>
<i>Quadro 3 - Teses selecionadas a partir dos descritores MST e infância CAPES.....</i>	<i>64</i>
<i>Quadro 4 - Abordagens de Pesquisa.....</i>	<i>66</i>
<i>Quadro 5 - Instrumentos de Pesquisa.....</i>	<i>66</i>
<i>Quadro 6 - Abordagens Teóricas.....</i>	<i>67</i>
<i>Quadro 7 - Áreas Disciplinares Amplas.....</i>	<i>68</i>
<i>Quadro 8- Categorias de Análise presentes nos Objetivos.....</i>	<i>69</i>
<i>Quadro 9 - Planilha de Sistematização das Teses.....</i>	<i>71</i>
<i>Quadro 10 - Teses selecionas CAPES.....</i>	<i>75</i>
<i>Quadro 11 - Trabalhos encontrados a partir dos descritores sem terrinha, MST e infância GT 03 – ANPEd- 2000-2019.....</i>	<i>85</i>
<i>Quadro 12 -Trabalhos encontrados a partir dos descritores sem terrinha, MST e infância GT 07– ANPEd-2000-2019.....</i>	<i>86</i>
<i>Quadro 13 - Trabalhos selecionados, ano GT, Título e IES.....</i>	<i>87</i>
<i>Quadro 14 - Detalhamento dos trabalhos selecionados para análise por GT instituição, ano, autor, título e resumo.....</i>	<i>87</i>
<i>Quadro 15 - Artigos encontrados na Revista Brasileira de Educação RBE- (2009 – 2019),.....</i>	<i>91</i>
<i>Quadro 16 - Rerlação de Boletins da Educação produzidos pelo MST.....</i>	<i>239</i>
<i>Quadro 17 - Relação de Cadernos da Educação produzidos pelo MST.....</i>	<i>241</i>
<i>Quadro 18- Populações investigadas em trabalhos acadêmicos (1996 - 2011).....</i>	<i>270</i>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
CAPÍTULO I <u>A</u> PRODUÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO COMO FONTE DE PESQUISA:.....	47
1.1 A CIÊNCIA MODERNA E A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO	47
1.2 A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO CIENTÍFICO	52
1.3 O CONHECIMENTO COMO ESTRATÉGIAS DO CAMPO CIENTÍFICO	61
1.3.1 AS TESES COMO FONTES DE ESTUDO.....	62
1.3.2 A PRODUÇÃO NOS GRUPOS DE TRABALHO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)	85
1.3.3 A PRODUÇÃO DA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (RBE)....	90
1.4 APONTAMENTOS REFLEXIVOS	93
CAPÍTULO II CAMPO CIENTÍFICO COMO DETERMINANTE DOS SUBCAMPOS DOS CAMPOS DE ESTUDO: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES TEÓRICAS?	101
2.1. A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA DEMARCANDO DISCURSOS TEÓRICOS	104
2.2 A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NO BRASIL	119
2.3. MOVIMENTOS SOCIAIS E INFÂNCIA	124
2.4. INFÂNCIA E CRIANÇAS COMO CONSTRUÇÕES CULTURAIS	131
2.4.1. A INFÂNCIA VISTA PELA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	132
2.4.2. A CRIANÇA NA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	138
2.4.3. POR UMA LEITURA DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA COMO ATOR EM REDE	143
CAPÍTULO III <u>P</u>ROJETO EDUCATIVO DO ESTADO PARA AS CRIANÇAS DO MST: EDUCAÇÃO RURAL E DE CONFORMAÇÃO.....	152
3.1 ESTADO CAPITALISTA E A EDUCAÇÃO	154
3.2. O ESTADO BRASILEIRO E SEU PROJETO EDUCATIVO.....	164

3.3. A RELAÇÃO ESTADO-EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM AS FONTES DA PESQUISA?.....	171
3.4. PROPOSTAS DO ESTADO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	175
3.5 UM PROJETO PARA A MANUTENÇÃO DO PODER.....	185
CAPÍTULO IV PROJETO EDUCATIVO DO MOVIMENTO SEM-TERRA: FORMAÇÃO POLÍTICA E EMANCIPATÓRIA NA/PARA A INFÂNCIA.....	196
4.1. POR OUTROS SENTIDOS À EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO POPULAR NO/PARA O CAMPO.....	203
4.2. INFÂNCIAS E PEDAGOGIAS EM CONTEXTOS DO MST: O CASO DA CIRANDA INFANTIL.....	223
4.3. DOCUMENTOS ORIENTADORES DO PROJETO EDUCATIVO DO MST	235
4.4. PEDAGOGIA DA LUTA E DA ORGANIZAÇÃO COLETIVA	242
4.5. PEDAGOGIA DA TERRA, DO TRABALHO E DA PRODUÇÃO	246
4.6. PEDAGOGIA DA CULTURA E A PEDAGOGIA DA ESCOLHA.....	250
4.7. A PEDAGOGIA DA HISTÓRIA E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA..	253
CONSIDERAÇÕES FINAIS: TENSÕES REVELADAS E CONTRADIÇÕES HISTÓRICAS.....	262
HÁ UMA DISPUTA DE CLASSE MARCANDO OS PROJETOS EDUCATIVOS	264
O LUGAR DA CIÊNCIA E DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA COMO ESPAÇO DE AFIRMAÇÃO DA LUTA	272
POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO.....	273
POR UMA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA BRASILEIRA	275
POR NOVOS ESTUDOS SOBRE A TEMÁTICA	277
O CAMPO CIENTÍFICO COMO CONTRACULTURA HEGEMÔNICA.....	278
POR UMA DISCURSIVIDADE EMANCIPATÓRIA.....	280
POR UMA SÍNTESE POSSÍVEL.....	281
REFERÊNCIAS	285
DOCUMENTOS DO MOVIMENTO SEM-TERRA	295

APÊNDICE 1 PLANILHAS DE ANÁLISE DAS FONTES DE PESQUISA297



APRESENTAÇÃO

Quando um problema teórico, convertido em dispositivo de pesquisa, é colocado em marcha, ele se torna uma espécie de automóvel e é propulsionado tanto pelas dificuldades que revela quanto pelas soluções que propõe. (*“Questões de Sociologia”*, Pierre Bourdieu)

O presente estudo tem como *tema* o projeto educativo (escolarização) proposto pelo Estado brasileiro e o projeto Formativo (político) proposto pelo MST visto do ponto de vista da produção bibliográfica brasileira. Um primeiro destaque a ser feito nesse trabalho refere-se à alteração do planejamento previsto no projeto inicial de pesquisa. Esse estudo previa a realização de um trabalho qualitativo com coleta de dados e escuta dos sujeitos (adultos/crianças) no assentamento rural. Todavia, por força das circunstâncias decorrentes do CORONA VIRUS, os processos de pandemia e isolamento social, somados aos cuidados que uma recém gravidez se materializou nesse mesmo período, sem perder de vista a qualidade e a relevância do tema, a opção foi manter o estudo a partir de uma pesquisa tipo bibliográfica em três fontes de pesquisa: Teses e dissertações, GT da ANPED e Revista Brasileira de Educação.

Assim, essa pesquisa parte de observações realizadas a quatro mãos, pesquisadora e orientador. Essas vozes se levantam e são resultado de nossas vivências. Embora não se deva, por norma técnica convencionada na maioria das instituições científicas, escrever em primeira pessoa do singular, isto se faz necessário pois a voz que se percebe nesse texto verbal é justamente da pesquisadora. Assumindo “meu” lugar de fala e experimentação do mundo e suas correlações com as escolhas acadêmicas é necessário reconhecer que sou professora e advogada da área previdenciária, com atuação junto a processo de aposentadoria rural.

Por isso, conheço um pouco as dificuldades do homem do campo, sendo sensível à situação que o cerca. Como resultado, resolvi aprofundar os estudos na área e participar do processo seletivo do Mestrado em Desenvolvimento e Planejamento Territorial da PUC Goiás, tive “meu” projeto selecionado e o mesmo abordava a Agricultura Familiar e Políticas Públicas no Município de São Luís de Montes Belos, estudo este que muito auxiliou no debate e aprofundamento para questões relacionadas ao campo, bem como, trouxe grande conhecimento para compartilhar com o Núcleo de Estudos Científicos e

Sociológicos em Direitos Humanos (NECS) do Centro Universitário Montes Belos do qual faz parte.

Após concluir o mestrado participei do processo seletivo no Doutorado em Educação da PUC Goiás e resolvi dar sequência em “meus” estudos, agora aprofundando um pouco mais e abordando os estudos voltados para a educação no campo e os Sem Terrinha, especificamente a relação da educação no campo e o MST, bem como a perspectiva de que a educação é um direito, garantido constitucionalmente e organizado por leis infraconstitucionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes de Organização.

O tema justifica-se, portanto, seja por minha experiência de vida e de meu orientador, seja pelo reconhecimento da necessidade de discutir a educação como direito social e princípio formativo humano, além de elemento de organização e leitura de mundo. O tema encontra fertilidade no interesse e necessidade em ampliar o debate da questão do poder e os campos de disputa da sociedade em relação à educação. Outra justificativa para o tema é a urgência de levantar a questão do direito em tempos de exclusão e silenciamentos.

Esta pesquisa, sobretudo, traz em seu bojo a relevância de, ao desvelar o protagonismo infantil vivenciado pelas crianças sem terrinha, estudantes em escolas de assentamento, as entende como sujeito ativo e crítico. Entendemos que essa seja uma visão próxima à apresentada pelo Movimento Sem Terra (MST), o qual acredita que desde a infância ou na educação infantil a criança tem possibilidade de desenvolver o senso crítico, se organizar e, inclusive, interferir no processo pedagógico da escola. Assim, para nós, pesquisadores, e para o MST o projeto pedagógico da escola, o trabalho pedagógico realizado pelos professores e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas, devem contribuir para a construção desse sujeito crítico.

Diante do discurso acima, ou como diz Bakhtin (2003), do enunciado que se traduz em experiência vivida, entendemos que o **objeto de estudo** e tema desta tese é o confronto ou espaço de luta político-educacional que se estabelece entre o projeto educativo (escolarização) proposto pelo governo e o projeto Formativo (político) proposto pelo MST, bem como o significado do modelo de educação no campo para os sem terrinhas. O objeto de estudo tem como referência crítica as condições especiais da educação no campo na sociedade brasileira, “sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória.” (FREIRE,1979).

De acordo com Freire (1999), “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. (p.43). A partir da perspectiva freiriana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Assim sendo, essa intervenção está além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, sua interferência se dá tanto para a reprodução da ideologia dominante quanto para o seu desmascaramento. Não pode ser resumida a uma só coisa, nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. Por isso, a educação é um ato político. (FREIRE, 1991)

Para discutir essa questão, é preciso buscar na história as origens do problema. Alguns autores acreditam que o conceito de educação no campo foi forjado porque os movimentos populares voltados às questões agrárias começaram a pressionar o Estado por políticas públicas específicas para as populações rurais, em meados da década de 1930. Logo, após a promulgação da Constituição de 1934 e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A partir dessas iniciativas teria sido formulado o conceito de educação do campo.

Todavia, para outros, como Mendonça (2012), nada é mais enganoso do que tomar 1930 como marco inaugural das políticas educacionais agrícolas. Elas já existiam e contemplavam iniciativas destinadas ao ensino elementar rural desde 1910: “através de instituições como os Aprendizados e Patronatos e Agrícolas, estes últimos correspondentes à profilaxia social proposta por grupos urbano-industriais, destinada à infância desvalida das cidades”. (MENDONÇA, 2012, p. 2).

Após a década de 1930, o continuísmo das políticas de “ruralização do ensino” não deve ser interpretado de uma perspectiva economicista, voltada para o combate ao êxodo rural. A documentação analisada por Carvalho (2003) revelou existir um projeto político destinado a disseminar, por meio do ensino agrícola: “códigos de comportamento que “disciplinassem” a força de trabalho do campo e o consenso em torno à identificação de uma única liderança nacional, opondo-se ao localismo político (CARVALHO, 2003 *apud* MENDOÇA, 2012, p. 2)

Duas décadas depois, nos anos 1950, quando se afirmou o capitalismo brasileiro, a população rural permaneceu como objeto de incorporação por meio de escolas primárias e agrícolas especiais. Todas essas medidas foram amalgamadas, o que culminou na transmutação da noção de “Educação Rural”, que chega aos anos 1960 sob modalidades díspares, transcendendo a dimensão escolar.

Mendonça (2012) percebe que dentro das novas iniciativas evidenciam dois aspectos: a educação agrícola, ganha novos contornos, volta-se para a qualificação de mão-de-obra rural adulta, em detrimento da criança, sem a mediação da escola, substituída pelo Extensionismo Rural; e a “paz” no campo e a prevenção contra a “invasão das cidades” por migrantes rurais. O ensino rural é redefinido num tríplice papel: o de “imobilizador” da força de trabalho no campo; o de “neutralizador” dos conflitos sociais rurais e o de “qualificador” de mão-de-obra mediante a assistência técnica.

Logo, percebe-se que um dos problemas da educação campesina é inerente a forma como é pensada, ou seja, para elevar o nível educativo da população rural analfabeta ou com escolaridade incompleta e não de garantir um ensino de qualidade que contemplasse os direitos sociais da população, a qual está restrita ao público adulto, desconsiderando o atendimento às crianças da zona rural.

A partir da década de 1980, com a redemocratização do país, é que a pauta educacional ganha fôlego sendo consolidada na Constituição Federal de 1988 em seu caráter público, gratuito e obrigatório. Para a sociedade civil, em especial os movimentos ligados a educação popular, educação do campo era pauta estratégica para a redemocratização do país, dentro de um modelo que atendesse as necessidades e particularidades culturais e direitos sociais dos camponeses.

Nesse ambiente de articulação política e mobilização social diversos movimentos sociais passaram a agir juntos. Seus interesses convergiam quanto a criação de um sistema de ensino público para o campo que visasse a educação como elemento de pertencimento cultural. O principal articulador da luta pela educação no campo foi o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

Contudo, explica Camacho (2017), essa educação do campo conquistada pelos movimentos sociais e camponeses como uma modalidade específica de educação formal, aos poucos foi apropriada pelo Estado, grandes empresas e seus institutos de responsabilidade social. Muitas das práticas desenvolvidas para a Educação do campo tomam uma forma reacionária no Estado, que rompe com seu caráter revolucionário e propõe uma formação voltada às forças de mercado.

Nesse sentido, reconhece Melucci (2001), que se configura um conflito, espaço de luta entre atores em campos diversos de concepção do processo educativo, que se ligam intimamente à história da estrutura agrária no Brasil, em meio as contradições de poder e conflitos. Estabelecem-se campos sociais de disputa de poder entre os movimentos sociais, especificamente o MST, e o Estado brasileiro que materializam duas propostas

educativas diferentes e, muitas vezes, inconciliáveis. De um lado, explica Bezerra Neto (2016), tem-se o Estado com sua perspectiva ruralista, que leva ao campo as ideologias de consumo e de mundo do homem citadino.

De outro lado, há o programa educativo do MST, que trata de um outro modelo societário que se quer construir. Diz esse autor: “[...] o MST, tem lutado para construir um novo paradigma social através do binômio reforma-agrária/educação, propondo inclusive que se discuta uma pedagogia que vise à fixação do homem no campo [...]” (BEZERRA NETO, 2016, p. 74)

Para colaborar na discussão desse processo educativo como espaço de proposta e formação de uma outra estrutura societária aparece o trabalho de Roseli Caldart (2000, 2001, 2005) que discute o Movimento Sem Terra numa perspectiva culturalista, o que nos permite perceber o binômio reforma agrária/educação como parte do programa educativo do MST e em confronto com a visão educacional ruralista do Estado brasileiro. Um confronto que se aclara ao chamarmos para o debate Pierre Bourdieu e suas categorias de análise, tais como: campo social, habitus, poder simbólico, entre outros.

Conjugação de aspectos que fazem com que esta tese caminhe no espectro científico da sociologia da infância, buscando analisar as propostas da educação infantil do campo, em sentido comparativo entre o MST e o Estado brasileiro. Tensões, distanciamentos e aproximações procuram ser percebidas a partir do entendimento de que a “Educação do Campo” é, segundo Arroyo (2008), um direito dos indivíduos que vivem no campo e devem ser educados no lugar onde vivem. Tal educação deve ser específica e diferenciada para o meio rural.

Para a consecução de tal intento, chegou-se ao seguinte *problema de pesquisa*: *Que aspectos configuram a produção do campo científico nos estudos sobre a relação MST e Infância e sua correlação com as forças sociais, políticas e econômicas que demarcam a disputa hegemônica de projetos educativos entre sociedade civil e governo?* Pergunta que para ser respondida trouxe às discussões, entre outros aspectos. A formação e desenvolvimento dos movimentos sociais brasileiros e, em específico, a história do próprio MST.

De acordo com Maria da Glória Gohn (1997) a partir dos anos 1960, o estudo dos movimentos sociais ganhou espaço, densidade e status de objeto científico de análise em várias regiões acadêmicas do mundo ocidental. Isso ocorreu, em parte, porque os movimentos ganharam visibilidade na sua própria sociedade, enquanto fenômenos históricos concretos.

Houve o desenvolvimento de teorias sobre o social e as teorias sobre as ações coletivas ganharam patamares mais amplos. O aumento da autonomia de formas não-institucionais de ação coletiva em sistemas complexos se desenvolveu paralelamente a autonomia relativa ao campo conceitual, ou seja, para atender as necessidades das transformações sociais, construíram-se novas teorias sobre a sociedade civil e seus movimentos.

Gohn (1997) entende que ocorreu um deslocamento de interesses, o Estado, objeto central de investigação dos cientistas sociais, passou a ser deslegitimado, criticado, perdeu sua importância como regulador de fronteiras nacionais e controles sociais em decorrência da globalização e os movimentos sociais ganharam visibilidade, transformando-se em ações sociais em si.

No caso latino-americano – nosso lugar de fala –, explica Gohn (1997), o paradigma de análise dos movimentos sociais se concentrou quase exclusivamente nos estudos sobre os movimentos sociais libertários ou emancipatórios; nas lutas populares urbanas por bens e equipamentos coletivos, ou moradia urbana e nas lutas pela terra, na área rural. As teorias que orientaram a produção científica a esse respeito foram as dos modelos europeus. Dentro dessa tendência, nos anos de 1970 predominou a vertente marxista e nos anos de 1980 a abordagem dos Novos Movimentos Sociais.

De acordo com Gohn (1997), dentro dos estudos de movimentos sociais baseados nas teorias marxistas algumas categorias ganharam destaque: contradições urbanas, hegemonia e lutas sociais. Já os estudos que aplicaram o paradigma dos Novos Movimentos Sociais, as categorias que se destacaram foram: a autonomia e a identidade.

Nos anos 1990 os eixos de atenção dos analistas foram deslocada pela redefinição do cenário das lutas sociais no Brasil. As transformações ocorreram nos movimentos sociais populares urbanos dos anos 1970-1980. Alguns entraram em crise interna: problemas de militância, de mobilização, de participação nas atividades organizadas, de credibilidade nas políticas públicas e de legitimidade junto à própria população. Fatores externos também atingiram os movimentos como a redefinição dos termos do conflito social entre os diferentes atores e entre a sociedade civil e a sociedade política. Mudanças em termos de referência internacional também atingiram os Movimentos sociais no Brasil: a queda do muro de Berlim, crise das utopias, o fim da União Soviética, ideologias etc.

O MST, criado em 1979 em Santa Catarina, também sofre modificações. Ao se espalhar por todo o Brasil, realizou centenas de ocupações de terras. Em sua luta pela

obtenção da posse da terra, passou a se organizar em acampamentos reconhecidos pelo governo, após a área já estar ocupada, criou cooperativas de produção e comercialização de produtos agrícolas, fundou escolas de formação para as lideranças, se preocupou em elaborar cartilhas para as escolas do então “primeiro grau”, onde discutiu o tipo de educação aos filhos dos assentados. De mais a mais, passa a definir o perfil que os profissionais que trabalham com as crianças devem ter. Nesse momento a organização dirigia o movimento em âmbito nacional e passava a impor diretrizes gerais, que encontram dificuldades para serem operacionalizadas devido as diferenças culturais existentes entre as populações rurais das distintas regiões do Brasil.

Após os assentamentos a identidade cultural do grupo ganhou contornos que buscam ser fortalecidos: o sentimento de pertencimento à essa causa, ligada à capacidade de enfrentamento coletivo, ressaltando ações e projetos que demandam continuidade. Entretanto, a consciência da necessidade de proteção dos mais fracos presentes nesse grupo, não livra as crianças “sem-terra” de presenciar a realidade dos vários enfrentamentos: desde a falta de alimentos e de condições básicas até mesmo as situações mais trágicas de desocupação violenta, confrontos que culminam muitas vezes em feridos e mortos. Por isso, a proposta educacional do MST é voltada à criança enquanto sujeito ativo, que possui voz, sendo estimulada a compreensão significativa do que está vivendo, da realidade onde está.

A partir desse contexto, Gohn (2010) observa que a forma de educar dentro do MST foi criada a partir do resultado da ação voltada para as demandas e interesses dos participantes dos grupos, com a finalidade de “abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” (p. 19). Reafirma-se, portanto, uma educação integral, de qualidade e voltada às necessidades das populações das áreas rurais.

A ciranda infantil, explica Rossetto (2016), surge nesse contexto e responde à necessidade de um lugar seguro para que mães/mulheres do MST pudessem deixar seus filhos pequenos para participar ativamente das ações do Movimento. Um ambiente solidário que reforça o sentido comunitário da luta, é alimentado por atividades culturais e lúdicas que visam o fortalecimento do sentimento de pertença ao grupo.

Discussão que nos leva a enxergar a criança dentro do espaço dos movimentos sociais, especificamente em seus processos educativos. Tem-se, pois, um estudo de doutoramento que se propõe a olhar comparativamente projetos da educação infantil e que, por isso, tem as categorias infância e criança como aspectos centrais, preocupação

relativamente recente das ciências sociais, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, embora desde o século XIX a criança tenha atraído a preocupação de estudiosos em relação aos cuidados relacionados à infância.

Como objetos de análise, criança e infância assumem relevância às ciências sociais e humanas mais tardiamente. Os estudos no campo das pesquisas científicas, especificamente, sobre infância no MST, aparecem apenas nos últimos dez anos do século passado em sua maioria, a nível de mestrado.

Nesse sentido, nos anos de 1980 dentro da sociológica da infância, houve uma ruptura com os conceitos clássicos de socialização empregados por Durkheim, que considerava crianças como seres pré-sociais cujos valores, normas sociais e saberes são inculcados. Surgem novas perspectivas, sob a alcunha de “Nova Sociologia da Infância”, que entende a infância como categoria social. Percepção que aos poucos foi se dissociando por outras variantes do campo da Sociologia, como a Sociologia da Educação e a Sociologia da Família. Mesmo ainda mantendo o diálogo, a Sociologia da Infância ganhou maior expressão, por meio da criação dos seus próprios conceitos, da formulação de teorias e abordagens distintas e da constituição de problemáticas autônomas.

Nesse contexto, a presente tese propõe agregar aos estudos dessa “Nova Sociologia da Infância” as discussões sobre o processo educativo infantil. Mas cabe um adendo: o intuito não é entender como as crianças aprendem, mas ao vê-las como seres históricos, sociais e de luta política, analisar os projetos educativos do Estado brasileiro e do MST como substratos que entendem as crianças de forma similar ao que se tem na Sociologia da Infância.

Intento que, mais uma vez, nos traz Pierre Bourdieu e suas categorias de análise, além de sua perspectiva educacional. Para esse pensador francês, a educação é uma atividade humana em suas diversas formas, nos mais variados espaços sociais e se relaciona à cultura. O autor analisa a educação, percebendo que as ações dos agentes sociais se relacionam às estruturas, em um processo interrelacional que revela disposições, práticas e formas de ação ligadas às condições materiais de existência.

Cabe esclarecer que esses elementos se relacionam e dinamizam num processo estruturado e estruturante com tendências que podem ser divisadas na relação entre nossas disposições, ou *habitus*, e a posição que ocupamos no espectro de forças políticas e sociais. Em outras palavras, atuamos entre o *habitus* e o campo social, constituindo os sistemas e capital simbólicos que nos traz tendências de ação e experiências sociais.

Ao examinar preliminarmente o conceito de *habitus* de Bourdieu, entende-se que este descreve um conjunto de disposições socialmente constituídas onde as estruturas estruturadas e estruturantes tendem a naturalizar valores do grupo dominante, por meio do arbítrio cultural. Nessa concepção, tenta-se impor o significado de mundo do grupo dominante a partir da elaboração dos sistemas simbólicos e de seu capital.

Mas nesse processo abre-se espaço para o conflito, estabelecem-se zonas de disputa hegemônica, configuradas como campos sociais, onde se digladiam forças e capitais econômico, social e cultural, que interferem nas posições ocupadas dentro do próprio campo, modificando a relação entre campo e *habitus*. As relações de força se alteram e outros projetos e programas societários e/ou educativos – como o caso em análise – entram em confronto e disputam espaço como leituras de mundo possíveis.

Como um dos elementos a ser considerado nesse espaço de disputas hegemônicas aparece a aquisição de capital cultural, que está na vida familiar do sujeito, mas que também ocorre a partir do processo educativo. Agregando-se esses aspectos teríamos a tendência de se construir a distinção e, ao mesmo tempo, o funcionamento de um campo social de disputa hegemônica.

Dessa forma, a educação funciona como campo social, a partir do qual forças entram em confronto, o que significa que a leitura de mundo da cultura dominante embora possa tendencialmente ser aceita enfrenta outras leituras possíveis. Educação é política, é espaço de tensões e promove uma socialização não passiva, mas, dizem autores da “Nova Sociologia da Infância”, interpretativa. Percebê-la dessa forma, faz com que a educação possa ser ferramenta de luta política e de transformação social, o que ratifica a dinamicidade do próprio *habitus* e do campo social.

Considerando essa linha argumentativa, são *objetivos* norteadores desta pesquisa, a partir da produção bibliográfica: analisar os processos de luta/disputa entre o projeto de educação do MST e o projeto de educação estatal dominante; compreender o processo de disputas hegemônicas dentro dos princípios pedagógicos do MST; revelar as tensões nascidas do confronto desses dois projetos; conhecer a produção científica que trata do tema da infância e o MST e compreender suas categorias de análise.

São esses os objetivos e argumentos que nos trazem a categoria cultura ao debate. Cultura é uma categoria complexa composta por diversos elementos como conhecimento, crença, costumes, ritos, leis, normas, moral, ética, enfim, envolve uma complexidade de aptidões exercidas por um grupo, por uma sociedade, uma coletividade, por um modo de ser, viver e sentir. Para além da constituição biológica do homem, sua capacidade de

reflexão e produção social mediada por símbolos e signos instituídos pela cultura o difere dos demais animais.

A categoria Cultura se insere no mundo das ideias e das práticas sociais. Enquanto prática social, é ‘um modo de vida global’ passando a ser definida como o estudo das relações entre elementos. O propósito entender a cultura sobre essa perspectiva é descobrir como as inter-relações das práticas e de padrões são vivenciadas em um dado momento, ou seja, a sua “estrutura de experiência” (HALL, 2018, p. 149)

Para Hall (1997) toda ação social é considerada cultural, porquanto, “todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado” e, neste sentido, são práticas de significação", o que pressupõe envolver o Outro, uma construção de sentido que se confirma na relação social por meio dos processos de representação, e estas são mediadas pelo simbólico, pela composição dos sistemas simbólicos, que se relacionam com a formação do capital, da distinção e do *habitus*. Forma-se, com isso, as identidades individuais e coletivas que se confrontam na formação do próprio sujeito e de suas diferentes coletividades.

Nesse inter-relacionamento cultural entre indivíduo e coletividades aparece, mais uma vez, os movimentos sociais, que estabelecem relações e práticas sociais locais que modificam a si mesmos e aos sujeitos. Nesse contexto, os movimentos aparecem como espaços de ações culturais que são estruturadas pelos problemas, conflitos e disputas do grupo na sociedade, é através desse processo social e político que se cria a identidade coletiva, a partir de interesses comuns.

De acordo com Scherer-Warren (1987) essa identidade política e social dos movimentos sociais é consolidada pelos signos construídos em sua trajetória. A identidade, a cultura são dois conceitos intrínsecos dos novos movimentos sociais. Segundo a referida autora, a identidade é construída quando o povo reconhece as condições materiais do capitalismo e internaliza a cultura dos movimentos populares.

E é a partir desse reconhecimento que inserimos a discussão sobre os sem terrinha e o processo educativo infantil do campo, pois este tema envolve ainda, além dos aspectos já levantados, compreender que há um movimento social de crianças, que possui um nome próprio, constituído dentro de um discurso, ou seja, uma identidade própria que nasceu dentro do Movimento Sem Terra, de sua cultura e de suas práticas discursivas. Assim, defende Hall (2014),

é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas, por estratégias e iniciativas específicas. (HALL, 2014, p. 109)

Os processos culturais relacionam-se a práticas discursivas, oriundas de contextos históricos e institucionais específicos, como é o caso dos processos educativos infantis propostos pelo MST, os quais serão analisados a partir dos estudos da Sociologia da Infância, já que essa área do conhecimento, além de considerar a criança como ser histórico e social, o perceber como criador de cultura.

Entendemos, pois, os sujeitos crianças do MST, denominados como sem terrinhas, como um sujeito social em um processo de formação humana. Sem terrinha é um nome que revela uma identidade, uma herança trazida do MST, que tem a ver com uma memória histórica, uma cultura de luta e de contestação social. No processo de construção deste sujeito sem terrinha tem-se a história da formação do sem-terra brasileiro, e dentro dela um recorte político e cultural diferenciado, algo que requer estudos mais aprofundados sob uma ótica contemporânea.

Considerando esse entendimento, utilizaremos uma noção específica de socialização, chamada de reprodução interpretativa, a partir do qual se vê na criança um sujeito que reinterpreta o que recebe do mundo adulto e externaliza coletivamente seus mundos próprios e culturas, em um processo de ressignificação em que “as crianças não se limitam a imitar ou interiorizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participação dela”. (CORSARO, 2011, p. 36)

Segundo Corsaro (2011), o termo “interpretativa” por ele utilizado é capaz de abranger todos os aspectos inovadores e criativos da participação da criança na sociedade. Utiliza a metáfora da teia de aranha para exemplificar a integração e a participação da criança, tanto a cultura das crianças quanto a cultura dos adultos, “[...] são completamente interligadas.” (p. 40)

Dentro dessa perspectiva a participação das crianças é ativa na construção e transformação do cenário cultural e social, ou seja, elas não apenas consomem cultura, como também a produzem. Nesse contexto, a infância é encarada como um fenômeno social, resultante de ações coletivas entre crianças e adultos (geracional) e criança com criança (pares). Para a sociologia da infância defendida por Jenks (1996), Corsaro (1997), Montandon (1998), Sirota (1998) as crianças deixam de ser um objeto

manipulável e passam a ser atores, “[...] as crianças afetam e são afetadas pela sociedade.” (CORSARO, 2011, p. 57).

A autonomia das formas culturais da infância tem sido sustentada pelos estudos sociológicos (ver Corsaro, 1997; Prout, 2000; Gaitán, 2006; Denzin, 1977). Assim, as culturas da infância “constituem-se nas interações de pares entre crianças e adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos.” (SARMENTO, 2004, p. 21). Para Sarmiento (2004), as culturas da infância são expressões da sociedade na qual a criança se insere, contudo, ela exprime a cultura de maneira diferente do adulto, através da representação e simbolização do mundo.

Tratar dessa relação com outro, dos aspectos de composição do *habitus* e do campo social, discussões que estão nessa tese correlacionadas, nos leva a considerar os processos identitários e de pertença à coletividade, que também estão no bojo dos debates sobre os movimentos sociais e especificamente o MST. Segundo Silva (2014), identidade é aquilo que o indivíduo é e a diferença é aquilo que o indivíduo não é, identidade e diferença são mutuamente determinantes, eles são os marcadores das fronteiras. A identidade está também relacionada às condições materiais e sociais das pessoas.

Para Castells (2018) a identidade é fonte de significado e experiência de um povo. É um processo de construção de significado baseado em um conjunto de atributos culturais inter-relacionais, que prevalecem sobre outras fontes de significados. Esse processo de construção de significados acontece dentro de um contexto de relações de poder, mediada por conteúdos simbólicos que promovem a aproximação ou afastamento dos sujeitos a depender de suas identificações.

De acordo com Silva (2014), identidade, diferença e poder são elementos correlacionados, pois é o poder que produz as duas primeiras a partir de “operações de incluir e excluir” (p. 82). Essa demarcação de fronteiras afirma e reafirma as relações de poder, entre NÓS e ELES, que aqui são indicadores de posição-de-sujeito, isso é classificar. Na vida social o processo de classificação é central e pode ser “entendido como um ato de significação”, pelo qual se divide o “mundo social em grupos, em *classes*” (SILVA, 2014, p. 82).

Dividir e classificar nesse caso significa hierarquizar, quem classifica detém o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos classificados. Ao mesmo tempo se estabelecem representações sociais, porque quem tem o poder de representar tem o poder de definir a identidade. Nesse contexto, questionar identidade e diferença significa, por consequência, questionar sistemas de representações que lhe dão suporte.

Ao considerarmos as categorias de análise que a temática da tese levanta, associadas as discussões preliminares de seus aspectos mais relevantes, além das prerrogativas acerca da criança e do Movimento Sem Terra, que partem da lógica da luta política, do conflito, das relações de poder e da educação como prática social e estratégia de disputa hegemônica. Como campo de disputa hegemônica, deve-se considerar aquilo que Gaudêncio Frigotto nos alerta em sua obra “*Educação e a Crise do Capitalismo Real*”. Para o autor, há que se considerar o papel da educação como elemento a ser considerado nas disputas ideológicas, especificamente no espaço de constituição da hegemonia. Diz ele:

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (2010, p. 27).

A ciência, materializada na escola e em seus conteúdos, defende Frigotto (2010), possui um estatuto ideológico, assim como o percebem Foucault (1979) quando este se propõe a debater especificamente esse aspecto e argumenta que conhecimento é poder; ou Bernard Charlot (2014) que atesta o caráter político da educação, sobretudo, como transmissora de padrões sociais e de ideias políticas. Cabe, então, as seguintes perguntas: De onde vem a ideologia? O que esta seria?

Para Marilena Chauí, em sua obra “*O que é ideologia*” (1980), que o termo apareceu pela primeira vez em 1801, no livro “*Elementos de Ideologia*”, de Destutt de Tracy, onde se tentava associar a gênese das ideias à própria composição do corpo humano, como se essa fosse um elemento natural.

Prossegue Chauí (1980) mostrando que esses ideólogos eram contrários à teologia, à metafísica e à monarquia, colocando-se como defensores de uma nova pedagogia e moral. Apoiadores de Napoleão Bonaparte, logo se veem lançados à oposição por constatarem no líder francês um restaurador do Antigo Regime. Conflito de onde nasce a visão pejorativa acerca desse termo. Bonaparte faz um discurso ao Conselho de Estado em 1812 em que diz:

Todas as desgraças que afligem nossa bela França devem ser atribuídas à ideologia, essa tenebrosa metafísica que, buscando com sutilezas as causas primeiras, quer fundar sobre suas bases a legislação dos povos, em vez de

adaptar as leis ao conhecimento do coração humano e às lições da história (BONAPARTE *apud* CHAUI, 1980, p. 10 – 11).

Ironicamente, defende Chauí (1980), os ideólogos franceses que seriam antimetafísicos foram acusados de o ser e de uma fuga do realismo e do materialismo. Ideia correlata à defendida por Karl Marx, quando este associa ideologia à “falsa consciência”, o que Norberto Bobbio (1998) chama de “significado forte” (p. 585). Entramos, pois, na segunda pergunta: O que seria ideologia? Por significado forte entenda-se “um conceito negativo que denota precisamente o caráter mistificante de falsa consciência de uma crença política” (p. 585).

Mas para esse autor há também o “significado fraco”, teríamos, dessa forma, “um conceito neutro, que prescinde do caráter eventual e mistificante das crenças políticas” (BOBBIO, 1998, p. 585). Contudo, para Bobbio (1998), essa dicotomia de significados se perdeu na sequência das discussões, com exceção das esferas que debatem a ligação entre ideologia e poder. Nesses casos permaneceria a prevalência pelo “significado forte” de ideologia. Entendemos que este seja o nosso caso, particularmente nesse primeiro capítulo onde procuramos associar à educação, o poder, a política e a ideologia.

Entende-se, portanto, ideologia e ideólogo da seguinte forma:

[...] o ideólogo é aquele que inverte as relações entre as idéias (sic) e o real. Assim, a ideologia, que inicialmente designava uma ciência natural da aquisição, pelo homem, das idéias calcadas sobre o próprio real, passa a designar, daí por diante, um sistema de idéias condenadas a desconhecer sua relação real com o real (CHAUI, 1980, p. 11).

Ainda que Marx tenha construído outra concepção de ideologia, Chauí (1980) continua sua digressão histórica mostrando que Augusto Comte volta a usar o termo mais próximo de seu sentido original, transformando-o em sinônimo de teoria. Assim, tanto uma como a outra seriam “[...] a organização sistemática de todos os conhecimentos científicos, indo desde a formação das idéias (sic) mais gerais, na matemática, até as menos gerais, na sociologia, e as mais particulares, na moral” (p. 11). O que, ao mesmo tempo, provoca três consequências: subordina a prática à teoria, onde o real se transforma no meio unicamente necessário à aplicação da teoria.

Nessa tentativa de ver historicamente o conceito de ideologia, Chauí (1980) termina sua caminhada com Emile Durkheim, que contrapõe ideologia a ciência. Nesse sentido, ao falar da coisificação do fato social – objeto de estudo da sociologia – o objetivo desse cientista social é dissociar o processo científico do ideológico, afastar as pré-noções

e preconceitos do cientista de seu objeto de estudo, isolar e classificar este e garantir a imparcialidade.

Entretanto a perspectiva da objetividade científica é, para essa filósofa, um positivismo ideológico, pois ao separar o cientista e sua prática, “esquece” que a ideologia é produzida nas relações sociais e produz a alienação do homem com relação ao seu meio social. Situação que leva Marilena Chauí (2001) a dizer que esse termo pode ser entendido “como um sistema coerente de representações e normas com universalidade suficiente para impor-se a toda a sociedade” (p. 13).

Ao falar em um “sistema coerente de representações”, Marilena Chauí trás para a discussão o conceito de hegemonia que significa, segundo Giovanni Arrighi (1996) um poder associado à dominação, mas não qualquer um, aquele que envolve liderança moral. Em outras palavras, assume Arrighi (1996): a hegemonia liga-se ao poder por permitir a parte de seu exercício fundamentado no consentimento. Se associarmos essa ideia à discussão foucaultiana de poder, diríamos que a hegemonia permite que o poder se torne presente em sua parte criadora e social, pois que está na parte do poder não “esquelética” ou “negativa” que é a coerção.

De mais a mais, entender a ideologia em conexão com a hegemonia e a parte criadora do poder significa também a ligar à “liderança moral” da sociedade, ou seja, aos conteúdos que são inculcados coletivamente. Voltamo-nos à educação e à escola, como espaço por importante a desempenhar tal papel e para tanto nos deparamos com Bourdieu e a formação do *habitus*, o campo científico e todos os conflitos que lhes são inerentes e que se traduzem, entre outros aspectos, nos currículos desenvolvidos nos espaços escolares.

A escola, por meio da execução de suas práticas, se estabelece como meio de efetivação do currículo e de reprodução cultural e econômica dessa estrutura desigual de poder que chamamos de sociedade. Se nos perguntarmos pelo “como” tal dinâmica se mantém nos depararemos, mais uma vez, com o currículo e a maneira de sua estruturação, ou – usando Bourdieu – com a formação do *habitus* de uma coletividade. Assim, o currículo seria, defendem Gómez e Sacristán (1998), uma “versão escolarizada” da cultura dominante.

Quando falamos de currículo, ademais, devemos considerar, segundo Gómez e Sacristán (1998), o contexto de sua formulação com suas práticas de confecção que se localizam na realidade externa à escola; o contexto de sua realização, representado pelas modificações mesmo ligadas aos documentos curriculares e sua aplicação na prática

concreta interna à escola; as interações desses dois elementos; e as condições de aprendizagem do próprio aluno – currículo oculto. Teremos o currículo real, portanto, que se traduz naquilo que efetivamente manifestamos, ou aquilo que dizemos que ensinamos associado ao currículo oculto, que se refere às condições externas do aluno e da sociedade e que propiciam o ensino.

Por isso, assim como fazem Gómez e Sacristán (1998), entendemos o currículo como um sistema e processo que está para além dos espaços escolares, em um processo mais duradouro de inculcação, o que reforça a noção de violência simbólica conectada ao trabalho e ação pedagógicos, dos quais tratamos em momento anterior, e que dão fundamento à força do *habitus*. Todos esses elementos associados confirmam a ideia, professada por Michael W. Apple (2008) em seu “*Ideologia e Currículo*”, de que este se constitui em um documento político ligado à hegemonia e à transmissão social e política do *status quo*.

Chegamos mais uma vez à “política geral de verdade” de que falava Foucault, pois considerar o currículo como processo e como um documento político implica em tê-lo na conta de produto histórico e social. Passamos, como diz Apple (2008), “a questionar os critérios de validade e de verdade que utilizamos” (p. 69). Ação que tem a seguinte consequência: pensamos em termos de uma estrutura estruturante como quer Bourdieu acerca da educação e, então, procuramos “as sutis conexões entre fenômenos educacionais, tais como currículo, e os resultados sociais e econômicos latentes da instituição” (p.69).

Assim, diz Apple (2008), “a distribuição cultural e o poder econômico estão intimamente entrecruzados, não apenas no ensino do “conhecimento moral”, [...], mas também no corpus formal do próprio conhecimento escolar” (p. 69). E é justamente a partir dessa “distribuição cultural e de poder econômico” que se insere a distinção de que nos fala Bourdieu, pois como diz mais uma vez Apple (2008), é necessário numa economia corporativa como o capitalismo contemporâneo manter o sistema econômico eficazmente funcionando e desde que isso aconteça

[...] certos níveis baixos de desempenho do grupo de alunos que pertencem à “minorias”, filhos dos pobres etc., podem ser tolerados, pois têm menos consequências (sic) para a economia do que a geração de conhecimento propriamente dita. Mais uma vez, a produção de determinada “mercadoria” (aqui o conhecimento de alto status) recebe maior preocupação do que a distribuição dessa mesma mercadoria. Até o ponto em que não interfiram na produção do conhecimento técnico, as preocupações relativas à sua distribuição mais equânime podem também ser toleradas (p. 71 – 72).

Segundo Bourdieu (2007), não é que a distribuição da “mercadoria” conhecimento seja uma preocupação menor, ao contrário, essa distribuição não pode ser mais equânime justamente porque é essa desigualdade que fundamenta o processo educativo como um elemento de distinção social, que leva as classes sociais mais populares a perderem a possibilidade exigida de consumo das obras de arte legítimas, já que não possuiriam aptidão para tal, ou seja, o gosto e nem possibilidades de adquiri-la pela desigualdade na aquisição dos bens educacionais.

Este, o gosto, é, para Bourdieu (2007), aquilo que classifica pessoas e coisas, compondo o que se é a partir de preferências manifestadas e da expressão prática de uma diferença efetiva. Ao mesmo tempo, a existência de um “gosto” nega a possibilidade da presença de Outro, pois para que um “gosto” exista e seja aceito pela coletividade ele precisa carregar em si a legitimidade. Estatuto que só pode ser dado a um deles, posto que este estaria ligado à noção de naturalidade. Em outras palavras, diríamos que para que um gosto se legitime deve ser aceito como “natural” a uma sociedade, e para tanto ele precisa se colocar como *habitus*. Mas para que assim funcione, os demais “gostos” devem ser lançados “no escândalo da contranaturalidade” (p.57).

Por isso, restaria às classes populares a uma única opção, enunciada da seguinte forma por Bourdieu (2007):

[...] única função no sistema das tomadas de posição estéticas é, certamente, a de contraste e ponto de referência negativo em relação ao qual se definem, de negação em negação, todas as estéticas. Ignorando ou recusando a maneira e o estilo, a "estética" (em si) das classes populares e das frações mais desprovidas culturalmente das classes médias constitui como "lindo", "mimoso", "adorável" (de preferência a "belo") o que já é constituído como tal na "estética" dos calendários distribuídos pelos Correios e dos cartões postais: pôr-do-sol ou menina brincando com um gato, dança folclórica ou quadro de mestre, primeira comunhão ou procissão de crianças. A intenção de distinção aparece com o estetismo pequeno-burguês que, deleitando-se com todos os substitutos pobres dos objetos e das práticas chiques - madeira esculpida e seixos pintados, rata e rafia, artesanato e fotografia de arte - define-se contra a "estética" das classes populares ao rejeitar seus objetos de predileção, temas dos "cromos" - tais como paisagens de montanha, pôr-do-sol no mar e na orla dos bosques - ou das fotografias-lembrança [...] (BOURDIEU, 2007, p. 57 – 58).

A partir dessa lógica estética, nega-se o gosto do Outro composto pelas classes populares e ao fazê-lo, essas coletividades passam a não existir enquanto elementos legítimos da estrutura social. Como consequência, o gosto burguês se afirma na negação do Outro, que terá no máximo como possibilidade de aceitação, ainda que subalterna, um

aprendizado tardio para aquisição da cultura coletivamente aceita como legítima. Algo que se reafirma por meio da ideologia do gosto natural, que se torna eficaz

ao *naturalizar* diferenças reais, convertendo diferenças nos modos de aquisição da cultura em diferenças da natureza e reconhecendo como única legítima a relação com a cultura (ou com a linguagem) que apresentar o menor número de vestígios visíveis de sua gênese: como se nada tivesse de "aprendido", "rebuscado", "afetado", "estudado", "escolar" ou "livresco", manifesta pela abundância e pelo natural que a verdadeira cultura e a natureza, novo mistério da Imaculada Conceição [...] (BOURDIEU, 2007, p. 66).

Nesse espaço de negação do Outro entraria a escola e sua função de socialização, personificada na padronização da estética e na racionalização dos gostos partir do que a ideologia do gosto natural chama de aprendizado tardio, traduzido na virtualidade do academicismo que ao propor ensino racional – da arte, por exemplo –

proporciona substitutos à experiência direta, oferece atalhos ao longo trajeto da familiarização, torna possíveis práticas que são o produto do conceito e da regra, em vez de surgir da pretensa espontaneidade do gosto, oferecendo assim um recurso a quem espera recuperar o tempo perdido (p. 66).

Entende-se, como já argumentado, – em se aceitando a ideologia do gosto natural – que a estética dominante se torna “natural”, anterior e imposta ao homem por uma realidade que atua sobre ele, algo que a coloca quase como um fato social. E, resta à escolarização e seu currículo, formar um *habitus* que seja capaz de tampar o buraco com o qual todo componente das classes populares nasce, que lhe é inerente, de possuir um gosto que foge ao legítimo e que deve ser corrigido, ainda que tardiamente, pela educação.

Contudo, esclarece Bourdieu (2007), a formação do *habitus*, que pode ser parte do indivíduo, caso este componha as classes dominantes e que também está associado com a educação e sua racionalidade, é semelhante a qualquer estratégia ideológica e se engendra nas lutas ordinárias entre as classes sociais. Dito de outra forma, ainda que entre tardiamente na disputa pela estética legítima, a participação das classes populares nesse contexto reforça a perspectiva de que há uma “política geral de verdade” que estabelece os conhecimentos aceitos e como e quanto distribuí-los por classe social.

Ocorre, pois, a estratificação do conhecimento, que marca uma realidade de lutas entre as classes para a produção do que se considera legítimo e que assevera a inexistência de um enunciado neutro, porque, como defende Foucault (1979), qualquer enunciado se relaciona a uma estrutura de poder e como tal é também político, como querem Charlot (2014) e Apple (2008). Reconhecê-lo nesses termos significa entender que o

conhecimento possui relações “entre quem controla as recompensas e o poder em uma sociedade, os padrões dos valores dominantes e a organização do capital cultural” (APPLE, 2008, p. 73).

Diante dessa realidade se pode defender, como faz Bourdieu (2007), que o capital cultural, escolar e econômico, por sua peculiar característica de apropriação coletiva do que se produz e acumula, supera os limites do humano e compõe a memória coletiva, ou seja, parte do próprio *habitus* em formação. Como memória, esse capital se configura também como uma herança material e cultural que confirma uma identidade social e a reprodução moral de uma dada sociedade, o que legitima as hierarquias sociais, o coloca como elemento de poder e, por conseguinte, ferramenta na disputa hegemônica pela “liderança moral” da coletividade.

Tal disputa ratifica a perspectiva, defendida por Bourdieu (2007) de que a classe social e seu *habitus* se constituem em elementos de integração em uma estrutura social que está relacionada à posição que se ocupa no processo de produção material de existência dos indivíduos, a qual ao mesmo tempo, será relativa em termos de poder, ao capital que cada um desses agentes puder mobilizar em tal processo. Por isso, Bourdieu (2007) propõe a sobreposição de três esferas: 1) as condições sociais; 2) o estilo de vida com as práticas e propriedades constitutivas do mesmo e; 3) o *habitus*, que se coloca entre estes dois últimos e que a partir de suas fórmulas geradoras transforma estilos específicos em uma condição ou posição de classe.

A sobreposição dessas três esferas que resultam no entendimento do *habitus* como espaço de socialização do indivíduo e, por consequência, como elemento prático do poder simbólico da educação, também ratificam a violência desse processo de inculcação que sai do particular (individual) e vai ao coletivo (social). Concomitantemente, essa dinâmica reafirma um espaço de disputas hegemônicas, permeado pela possibilidade da mudança, a qual se configura, para Bourdieu (2007), em transformações que reafirmam a continuidade de uma mesma lógica estrutural. Esta muda para continuar sempre a mesma.

Para confirmar esses argumentos, Bourdieu (2007), cita o exemplo do ensino técnico, que se impõe às crianças das classes populares “e, em particular, àquelas que são oriundas das camadas mais “favorecidas” - técnicos, operários com qualificação - dessa classe, como a condição da manutenção na posição e o único meio de escapar a carreira negativa que conduz ao subproletariado” (p. 149). Assim, poderíamos dizer, acompanhando Bourdieu, que o acesso ao ensino modifica a estrutura social, mas é uma

mudança que garante a continuidade de seu funcionamento. Uma mudança que representa não-mudança.

Embora se reconheça esse uso histórico da educação como legitimadora de um projeto societário capitalista, o processo educativo, entende Frigotto (2010), se configura como prática social, sendo, em última análise uma relação e como tal, capaz de revelar as contradições e os limites do próprio capitalismo, sobretudo na concepção fragmentária da realidade e nos interesses antagônicos e inconciliáveis da classe trabalhadora. Perspectiva que ganha corpo a partir de embates nas décadas de 1980 e 1990, que inserem a educação no âmbito das relações sociais e dão ensejo às discussões acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1996.

Frigotto (2010) vem a confirmar aquilo divisado por Bourdieu (2007): a educação se caracteriza em um campo de disputas, que historicamente significou “modificar para conservar” (p. 151), já as tentativas de ascensão por meio do ensino e da educação simbolizariam uma forma de reconversão que envolve não apenas a classe social onde este processo ocorre, mas as outras classes que estão inseridas na mesma dinâmica e que reagem a essas tentativas. Assim,

as ações pelas quais cada classe, ou fração de classe, trabalha para conquistar novas vantagens, ou seja, levar vantagem em relação as outras classes, portanto, objetivamente, para *deformar a estrutura* das relações objetivas entre as classes [...] são compensadas (portanto, anuladas *ordinalmente*) pelas reações, orientadas para os mesmos objetivos, das outras classes, a resultante de tais ações opostas, que se anulam no próprio movimento que elas suscitam (p. 151).

Essa dinâmica configura, para Bourdieu (2007), “uma *translação global* da estrutura” (p. 151), que compõe um campo de concorrência entre as classes que se relaciona ao poder e à luta hegemônica e que se apresenta à realidade material do homem como uma prática social, o que faz da educação um elemento triplo: parte do poder, da luta pela “liderança moral” da sociedade e aspecto ordinário da vida humana, já que se estabelece como prática cotidiana. Percepção que alarga o que entendemos sobre currículo e seu papel, já que, como defende Sacristán (1998),

[...] o currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes, âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo. Somente no marco de todas essas interações podemos chegar a captar seu valor real, daí que é imprescindível um *enfoque processual* para entender a dinâmica que dá significado e valores específicos a um currículo concreto [...]. Este não existe à margem das

circunstâncias contextuais que o moldam [...]. O que é o currículo real na prática? O que resulta dessas interações (p. 129).

Como elemento de interação, o currículo se traduz em uma construção social que entrecruza agentes, processos e o próprio conteúdo inculcado. Diríamos, apoiados em Bourdieu, que ele se insere na lógica do campo científico e, por isso, compõe a “política geral de verdade” e colabora na formação do *habitus* de cada classe social que participa da estrutura coletiva.

Para uns, ele reafirma sua presença legítima, tal é o caso da cultura dominante. Para outros, ele por meio da escolarização formal tampa os buracos deixados pela distância entre a cultura escolar e a condição de origem do indivíduo, colaborando na construção do trajeto social do mesmo. Agindo assim o currículo encurta o caminho para os componentes das classes populares. Mas um encurtamento que se perfaz em “modificar para conservar”, ainda que tal realidade se dê, como já reconhecido, em um ambiente de disputa.

Cabe reconhecer, contudo, que não basta disputar o espaço na luta hegemônica, é necessário compreender que essa luta é engendrada pelo processo educativo formal e tradicional, que funciona como uma estrutura estruturante. Resta, pois, uma pergunta: O que isso significa? Ver a educação como estrutura estruturante, como faz Bourdieu, significa reconhecê-la como parte da formação do *habitus*, como elemento essencial da “política geral de verdade”, como relacionada às condições sociais dos sujeitos ligados à escolarização e como parte da construção desigual de poder.

Por consequência, entende-se que nesse jogo de concorrência que é a educação e seu currículo, não basta entrar na disputa e querer que pela mesma educação se ascenda social, já que isso traria reações em cadeia das demais classes sociais. É preciso mudar a lógica de poder e hegemonia que fundamenta tal processo, para que a disputa possa configurar uma mudança efetiva dos termos, conteúdos e interações que têm lugar no currículo real. Ou seja, é preciso mudar os termos dessa interação, porque a educação ao não fornecer o capital cultural necessário à participação ativa acaba colaborando na concentração desigual de poder e em seu repressivo.

Esse é olhar que lançaremos ao MST e seu projeto educativo: espaço de disputa de poder, contra hegemônico, de luta ideológica e fundamentado no poder simbólico, oriundo da educação, como espaço privilegiado de formação do *habitus* e composição dos sistemas simbólicos que dão origem a esse mesmo poder, o qual, conforme já

defendemos, essencial para o estabelecimento da liderança moral que confirma a hegemonia.

Nesse contexto, “[...] a educação é instrumento de ascensão ao poder do projeto popular.” (PEREIRA, Ernanes de Queiroz - T5-EDU2013. p.46). E, ao mesmo tempo, instrumento “[...] de luta hegemônica para se construir um novo bloco histórico dirigido pela camada subalterna, o proletariado”. (LIMA, Marcos Roberto - T18-EDU2018, p.175). E como arma de luta política, ideológica e hegemônica “[...] a educação é atividade que eleva as massas trabalhadoras a um patamar moral, intelectual e cultural e, assim, consegue capacitá-las para a elaboração de suas próprias ideologias e/ou visões de mundo, que servirão de base para empunhar o imperativo da revolução” (COUTINHO, Célio Ribeiro - T7-EDU2014, p.175).

Ao mesmo tempo, o projeto educativo do MST para a educação infantil traz à tona a noção de que os movimentos sociais são espaços educativos e, enquanto tais, diz Maria da Glória Gohn (2011), “fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes” (p. 333). Elementos que funcionam como componentes de um processo político-social de interrogação acerca das realidades política, econômica e sociocultural que gera saberes e aprendizagens a partir da interação que tem lugar na composição do campo e capital científicos e na discursividades. Deve-se considerar ainda que a educação em si é uma prática social, assim como o discurso e o campo.

Para Gohn (2011) a interpenetração entre movimento social e espaço educativo ocorre de duas formas. Primeiro nas relações que se estabelecem entre os movimentos sociais e as instituições educacionais. E segundo, no interior do próprio movimento, a partir de suas ações que funcionam como práticas educativas. Duplicidade que se encontra ao examinarmos a produção científica do próprio MST, feita de forma profícua a partir dos anos 1970, mas que também se objetiva na presença da escola nos acampamentos e nos princípios educativos que falam do tempo da escola e do tempo da comunidade, a chamada pedagogia da alternância.

A própria conceituação de movimento social coloca em voga seu aspecto educativo, porquanto, como argumento Gohn (2011), movimentos sociais são “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas” (p. 335). E como ações sociais impactam a vida das coletividades, realizam-se como experiências vividas do ponto de vista sociopolítico e cultural. Dois elementos que reforçam sua ligação com o processo

educativo, pois como defende Charlot (2014) “educação é política” e a cultura refere-se à produção simbólica do homem e de sua realidade prática.

É nesse campo de tensão entre educação-ideologia-poder-hegemonia que buscaremos tratar o tema dessa tese a partir do *método praxiológico de Bourdieu*, este, explicam Campos e Martinez (2015), busca articular dialeticamente indivíduos e estruturas sociais e, ao mesmo tempo, estabelecer relação similar entre o conhecimento fenomenológico e objetivista para construir uma teoria da prática e seus modos de engendramento. Há a interiorização da exterioridade e seu movimento oposto, o que significa realizar uma leitura complexa do mundo social, instrumentalizado pelas práticas das ações humanas.

Já como *método de análise* vincula-se a uma concepção de mundo, em que é fundamental romper com a ideologia dominante, ter postura crítica em relação às diferentes e conflitantes concepções de realidade. Diante disso, é possível inferir que não existe método desvinculado de uma concepção de realidade, como bem aponta Frigotto (2010).

Portanto, trata-se de atentar para o movimento do pensamento no intuito de apreendê-lo em sua forma mais completa possível, na compreensão de como este objeto se põe na história, como este objeto se põe na realidade concreta. Aqui o sujeito conhece o objeto e o objeto altera o sujeito. Isso significa que ao iniciar esta pesquisa tem-se uma ideia do objeto. Todavia, como concreto aparente este objeto precisa ser apreendido em suas mediações e determinações, a fim de constituir-se como objeto pensado.

Para tanto, *o tipo de pesquisa e os procedimentos* consistirão na produção do estado conhecimento. O estado do conhecimento é um tipo de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica. De acordo com Lovits (2007), o estado do conhecimento é o registro, a identificação e a categorização que levam a síntese sobre a produção científica de determinada área de estudos e determinado espaço tempo.

Portanto, o corpus de análise pode ser constituído por textos advindos de eventos da área, que congregam o emergente, e, na maioria das vezes, o pensamento da comunidade acadêmica de determinada área, corroborando com a noção de campo científico, tão cara a esta tese.

De acordo com Morosini e Fernandez (2014), o estado do conhecimento permite entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação. Isso significa que oferece uma noção do nível de interesse acadêmico da área estudada e

direciona com maior exatidão os itens a serem explorados. Ou seja, o estado do conhecimento oferece um mapeamento das ideias existentes e aponta subtemas passíveis de exploração. Por isso, esse mapeamento será apresentado na sequência de discussões dessa parte introdutória, logo após a descrição dos capítulos, já que é um dos aspectos que fundamentou a organização e a composição dos debates desse texto de doutoramento.

Considera-se, ainda, que para os referidos autores o Estado de Conhecimento deve ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa. Por tanto, será apresentado a partir de pesquisa de natureza bibliográfica e documental, a partir de uma perspectiva qualitativa e de modalidade descritiva e analítica.

O objetivo dessa revisão é identificar as teorias que estão sendo construídas, quais os procedimentos de pesquisa empregados para essa construção, o que não está em discussão e precisa ser trabalhado, que referenciais teóricos se utilizam para embasar as pesquisas. Já do ponto de vista da análise documental, destaca-se a leitura e análise dos Caderno de Educação do Movimento, especificamente o de número 9 de 1999, que traz a temática da educação infantil e, fontes documentais do próprio Estado, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, a Constituição de 1988, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, de 2009, as Diretrizes Operacionais e Complementares Nacionais da Educação do Campo, de 2008, entre outros.

Entre os documentos do MST investigamos os Cadernos de Educação, os Boletins da Educação, os Cadernos da Infância, a coleção Fazendo Escola, a coleção Fazendo História, a coleção Plantando Cirandas e a coleção Pra Soletrar a Liberdade. Esses documentos foram selecionados após uma análise na documentação disponibilizada pelo próprio MST em seu site. De um total de 210 documentos, armazenamos e analisamos 43 que versavam especificamente acerca da educação infantil, em faixa etária mais precoce. Para a discussão dos princípios educativos do MST utilizamos os Cadernos de Educação, cujo objetivo é apresentar e discutir essa temática.

Já os boletins trazem material didático e propostas de aplicação em atividades. Como desenvolvê-las, para que idades e que finalidade alcançar, são perguntas que esses documentos ajudam a responder. Algo similar aos Cadernos da Infância, coleção mais recente e que agrega as experiências da aplicação das Cirandas Infantis, embora não se detenha na fala das crianças e sim no trabalho pedagógico dos docentes.

E, por fim as coleções: “Fazendo Escola”, “Fazendo História”, “Plantando Cirandas” e “Pra Soletrar a Liberdade”, trazem as experiências vividas, ou seja, a discursividade das crianças, ainda que precisemos admitir que no caso das idades mais precoces isto se revele nas letras das músicas das cirandas e nas falas que compõem a coleção “Fazendo Escola”, que recontam a história do Brasil e das lutas do Movimento pelo olhar dessas crianças. Por isso, além dos Cadernos de Educação e dos Boletins da Educação, utilizamos no quarto capítulo as coleções “Fazendo Escola” e “Plantando Cirandas” como exemplificação desses discursos infantis, desses “gritos pelo direito a educação infantil”. Análise que nos levou a realizar também uma metodologia de análise de documentos, sejam aqueles ligados ao MST ou os das legislações Estaduais.

A utilização desse procedimento permite que se faça o levantamento, mapeamento e a análise do que se produz no mundo acadêmico, considerando áreas de conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção.

Além da pesquisa documental, outras fontes constituem o corpus de análise dessa tese: as publicações de teses e artigos depositadas entre os anos de 1990 a 2019, sendo organizadas em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira fase¹ se configura na organização do material a ser analisado com o objetivo de sistematizar as ideias iniciais. A exploração do material consiste em possibilitar a descrição analítica, a qual diz respeito ao material textual, encadeado a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e considerações finais. A terceira fase refere-se ao tratamento dos resultados, interpretação e conclusão.

Para se chegar à categorização dos dados, os textos foram tipificados da seguinte forma:

- As que são teses receberam a letra T, as dissertações a letra D, os artigos da Revista Brasileira de Educação a expressão Art e os artigos dos grupos de trabalho da Anped com as letras GT;
- Depois esses textos foram numerados aleatoriamente dentro de cada categoria geral;
- Em seguida houve a identificação das áreas amplas de conhecimento a que pertencia cada texto. Por exemplo, aquelas da Educação com a sigla EDU

¹ Pré-análise, onde todo o material da pesquisa foi tabulado em uma planilha de análise que permitiu, além do detalhamento e estudo do material específico, o entrecruzamento com outras fontes a fim de chegar às categorias gerais da tese.

e as de Filosofia, como eram reduzidas, foram identificadas com esta palavra;

- Por fim, foi acrescido ao final de cada identificação o ano de cada texto.

Assim, a título de exemplo, teríamos: Tese número 11, da área da Educação, publicizada no ano de 2015. Essas informações levam à seguinte categorização: T11-EDU2015.

Para proceder à análise dos dados pré tabulados e chegar às categorias de análise, foi construída uma planilha² para registrar os dados e proceder ao cruzamento das categorias:

Planilha de análise das produções teóricas	
	Identificação do material:
Problema de estudo:	

1. Dados de identificação do trabalho:

Fonte:

- Tese
- Dissertação
- Trabalho publicado n.º
- artigo completo em periódico

2. Dados Gerais:

- Trabalho teórico
- Trabalho teórico resultado de análises de pesquisa empírica.

Abordagem da pesquisa empírica:

- quantitativa
- qualitativa
- etnográfica
- participante
- estudo de caso
- pesquisa-ação
- bibliográfica
-

outra: _____

Instrumentos de Pesquisa: entrevistas
 desenhos/registro/apontamento dos sujeitos

² No apêndice 1 encontra-se um modelo de análise tabulado.

- observação participante
- grupo focal
- questionários
- filmagem
- fotografias
- Análise de documentos
- Outros:

3. Palavras chaves expressas no resumo do trabalho:

Quais?

Não apresenta, mas é possível identificar:

Não apresenta resumo do texto

4. Sobre os objetivos do trabalho:

Descreve. Qual(ais)?

Não está claramente explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não está claramente explicitado e não é possível de ser identificado

5. Área(s) disciplinares de abrangência do trabalho:

- Psicologia
- Educação
- Filosofia
- Sociologia
- Outras. Quais?
- Área predominante quando o enfoque for interdisciplinar:

6. Abordagens de Pesquisa e enfoques teóricos explicitado pelo autor:

Abordagens	Enfoque teóricos
<input type="checkbox"/> funcionalismo	
<input type="checkbox"/> positivismo	
<input type="checkbox"/> materialismo histórico	
<input type="checkbox"/> fenomenologia	
<input type="checkbox"/> outros. Quais?	
<input type="checkbox"/> Não é explicitado, mas é possível de ser identificado. Qual?	
<input type="checkbox"/> auto-denominação. Qual?	
<input type="checkbox"/> Não é possível de ser identificado	

7. Sobre o conceito de INFÂNCIA:

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

8. Sobre o conceito de CRIANÇA:

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

9. Conceito de movimentos sociais

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

10. Conceito de Educação

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

11. Conceito de educação do campo

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

12. Conceito de cultura e cultura popular

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

13. Conceito de educação popular

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

14. Conceito de Hegemonia

() É explicitado, a saber:

(x) Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

15. Conceito de poder

() É explicitado, a saber:

() Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

16. Sobre o projeto educativo do MST para as crianças, destaca-se:**17. Sobre o projeto educativo do governo para a educação no campo o trabalho destaca:****18. Outras Categorias de análises explicitadas no texto:****19. Recortes temáticos e de DESTAQUES abordados no texto:****20. Conclusões importantes do Texto****21. Autores de base mais citados no texto:****Referência Bibliográfica do Material consultado e analisado:**

Em relação ao *método de exposição*, os capítulos foram organizados a fim de apreender a tensão presente nas bibliografias estudadas a partir da relação entre conflito

e as hierarquias e estruturas de poder subjacentes à realidade dos sujeitos (sem terrinhas). Queríamos perceber, por tratarmos da educação, daquilo que não está dito, materializado, porquanto, entendemos que trate de aspectos ligados ao mundo do simbólico.

Esses elementos teórico-metodológicos nos levaram a definir as temáticas e a organização estrutural de cada capítulo. No primeiro, intitulado **“A PRODUÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO COMO FONTE DE PESQUISA: AUSÊNCIAS E PRESENCAS NO ESTADO DO CONHECIMENTO”**, se discutiu elementos conceituais importantes como a noção de campo, distinção, *habitus*, entre outros que lhes são próximos. Discussão realizada por meio de Pierre Bourdieu e que nos possibilitou confrontar as fontes pesquisadas: teses, dissertações e artigos, expondo o percurso metodológico e debatendo o próprio sentido da ciência como campo social. Perspectiva que tornou possível um primeiro olhar sobre a associação entre ciência e modernidade, a partir de nosso lugar de fala: o Ocidente e que nos levou ao segundo capítulo.

Nessa segunda parte, denominada **“CAMPO CIENTÍFICO COMO SUBCAMPO DOS CAMPOS DE ESTUDO: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES TEÓRICAS?”**, discutimos sobre a necessidade de reconhecimento do sujeito criança presente no processo educativo que almejávamos pesquisar. Concomitantemente, tentamos compreender de que maneira a criança poderia ser pensada nos estudos sociológicos. E por que estudos sociológicos? Porque ao falarmos do processo educativo, decidimos analisá-lo em conjunto com poder, hegemonia e ideologia, ou seja, como um elemento da vida coletiva.

Em razão dessas escolhas e do caminho argumentativo construído desde o início da apresentação, utilizamos nesse capítulo autores da Sociologia da Infância que tornassem possível perceber esse estrato social como ativo em termos sociais, históricos e políticos. Buscamos olhar essa criança como sujeito para que fosse possível pensar um processo educativo que proporcionasse a construção social de sua cidadania e consciência política.

O objetivo primordial era perceber as tensões e conflitos entre dois tipos de leitura de mundo. O Estatal, moderno e capitalista, que via tão-somente a função socializadora da educação e, conseqüentemente da escola. E o do Movimento Sem-Terra e sua educação infantil, que poderia produzir uma criança, que atuasse diretamente no processo educativo e que se autoconstruísse como sujeito social, histórico e político. Um ser para a luta, que se elaborasse como cidadão, o que nos fez associar as discussões de criança e infância das concernentes à categoria movimento social.

Quando falamos na construção de um sujeito social, histórico e político, ou seja, um cidadão para a luta, estamos falando ao mesmo tempo de uma educação e uma escola cidadã. Por escola cidadã, entendemos assim como Freire (*apud* GADOTTI e ROMÃO, 1997),

[...] uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que não pode ser jamais licenciada nem autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

Já o terceiro capítulo, intitulado **“PROJETO EDUCATIVO DO ESTADO PARA AS CRIANÇAS DO MST: EDUCAÇÃO RURAL E DE CONFORMAÇÃO”**, debatemos o Estado brasileiro, sua formação como um Estado capitalista, bem como seu projeto educativo. Seguindo a consecução desse objetivo, passamos a discorrer sobre a construção da forma de produção material da vida humana que chamamos de Capitalismo. Processo que se encontra casado com os fundamentos filosóficos da própria modernidade.

Em vista disso, optamos por construir uma argumentação seguindo o viés da “história de longa duração” de Fernand Braudel, apoiado em autores como Boaventura de Sousa Santos e Giovanni Arrighi. Intelectuais que serviram para que pudéssemos pensar no capitalismo como uma realidade longeva e que alicerça a estruturação do Estado brasileiro.

E no quarto capítulo, denominado **“PROJETO EDUCATIVO DO MOVIMENTO SEM-TERRA: FORMAÇÃO POLÍTICA E EMANCIPATÓRIA NA/PARA A INFÂNCIA”**, tratamos especificamente do projeto educativo do MST para a infância, considerando seus instrumentais pedagógicos e documentos. Realizamos pesquisa em mais de 200 fontes e destas selecionamos 43 documentos, entre boletins, cadernos de educação, caderno da infância e coletâneas “Fazendo Escola”, “Fazendo História”, “Plantando Cirandas” e “Pra Soletrar a Liberdade”. Tentamos debater a proposta do MST, mas também revelar as vozes das crianças, suas experiências e vivências.

As discussões, subdivididas nessas quatro partes, foram subsidiadas pelas fontes pesquisadas: teses, dissertações e artigos da ANPEd e da Revista Brasileira de Educação. Selecionamos esse material tendo como marco temporal criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, na década de 1990 e a celebração de seus 30 anos de existência.

Então estabelecemos um lapso de tempo para a pesquisa entre 1990 e 2019. Foram encontrados, inicialmente mais de cinco mil textos, sem considerarmos marcas textuais mais aleatórias. Reduzimos esse número ao delimitar a partir de algumas expressões como “Ciranda Infantil”, “Sem Terrinha”, “Educação Infantil” e “Educação do Campo”. Considerando esses elementos, chegamos a 18 teses, 2 dissertações, 4 artigos da Revista Brasileira de Educação e 7 textos de Grupos de Trabalho da ANPED.

Totalizamos 31 textos lidos, analisados e planilhados. A análise de todo esse material permitiu, apreender subcategorias de estudo tais como: Concepção de Infância, Concepção de Criança, Concepção de Movimentos Sociais, Concepção de Educação, Concepção de Educação do Campo, Concepção de Cultura e Cultura Popular, Concepção de Educação Popular, Concepção de Hegemonia, Concepção de Poder, Concepção de Projeto Educativo do MST, Concepção de Projeto Educativo do Governo. Apareceram outras categorias relevantes como Ciranda Infantil, Racionalidade Coletiva, Governo, Capital, Mercadoria, Trabalho e Classe, Sociabilidade e Sociologia da Infância.

Ademais tentávamos identificar proximidades e distanciamentos entre a fundamentação teórica da tese, sobretudo Pierre Bourdieu e a Sociologia da Infância, e os argumentos desenvolvidos pelos estudos em foco. Tentávamos deixar com que teses, dissertações e artigos nos falassem sobre nosso objeto de estudo, expondo as tensões que se mostrassem entre os dois projetos societários em confronto: Movimento Sem-Terra e Estado brasileiro.

Como consideramos que nossa luta, como a de qualquer docente, se faz na nossa própria existência, como indivíduos, e no nosso fazer como coparticipes do processo de construção desse sujeito, usaremos uma das armas que nos cabe: a escrita. Passemos, por meio de nossas vozes e argumentos, à luta por uma educação cidadã e que lide com sujeitos que são construídos e se elaboram concomitantemente nesse processo.

Por fim, essa tese ressalta a importância de se realizar, no recorte do tempo histórico, estudos com base no estado do conhecimento e análises documental, a fim de compreender o movimento de constituição histórica dos temas em análise. A produção de um campo específico expressa não apenas o que se produziu sobre o tema. Revela, acima de tudo, o movimento da história do pensamento humano a favor de processos de reprodução ou emancipação humano social.

CAPÍTULO I

A PRODUÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO COMO FONTE DE PESQUISA: AUSÊNCIAS E PRESENCAS NO ESTADO DO CONHECIMENTO

O presente capítulo visa tensionar a produção do campo científico e sua correlação com a temática dos projetos de educação sem terrinha e a proposta do governo para a modalidade do campo. Trata, sobretudo, do mapeamento das fontes que serão tabuladas, analisadas e categorizadas para fins de estudo dessa tese. Da mesma forma, a leitura desse material terá como eixo epistemológico a compreensão de “campo científico” como espaço e ação de ação dos atores sociais na produção de um conhecimento científico que legitima um espaço de luta e de afirmação de um projeto educativo.

1.1 A CIÊNCIA MODERNA E A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO CIENTÍFICO

Thomas S. Kuhn e sua obra “*A estrutura das revoluções científicas*” nos chama a atenção para uma ressalva que nos é muito cara: ao lidar com a ciência devemos tomar cuidado para não cairmos no “estereótipo a-histórico extraído dos textos científicos” (KUHN, 1970, p. 20). Isso porque, as ciências tendem em função do método e de sua linguagem impessoal, a trazer para si essa noção de um conhecimento que transcende o tempo.

Ao mesmo tempo cabe reconhecer que essa aparência a-histórica serve para que se confirme o papel de universalização do conhecimento científico, quando, na verdade, este é construído a depender do contexto histórico e social, ou seja, é específico a uma

realidade e não pode ser universalizável. Mas como essa relação dicotômica se processa? Como a ciência consegue confirmar seu papel universal ainda que seja fruto de uma dinâmica específica?

Boaventura de Sousa Santos (2010) argumenta na obra *“Epistemologias do Sul”*, logo em seu primeiro capítulo, que o pensamento ocidental é abissal, opera por distinções visíveis e invisíveis que dividem a realidade em dois lados opostos: os deste lado da linha e os do outro lado da linha. A estes seria negado a possibilidade de co-presença e de existência de qualquer forma de ser relevante e/ou compreensível. Seriam produzidos como inexistentes, enquanto os primeiros esgotam em si mesmos toda a realidade relevante.

Teríamos, segundo ele, como manifestações desse tipo de pensamento: o conhecimento e o direito modernos ocidentais. Dois aspectos que nos são muito significativos, porquanto, ao discutirmos conceitos como poder, ideologia, hegemonia e educação, está em voga justamente esse projeto social da modernidade ocidental, encampados pela ciência e o direito. Reconhecer essas duas esferas como parte das manifestações desse tipo de pensamento excludente significa também questionar os projetos societários representados pela forma de utilização social desses conceitos. Por isso, continuemos com Santos (2010), buscando entender como isso se opera.

Para Santos (2010), a ciência ao compor parte do pensamento abissal concede para si o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de outros saberes como a filosofia e a teologia. Como consequência, são lançados ao “outro lado da linha” os conhecimentos populares, camponeses, negros, indígenas, que são classificados como crendices, magia, idolatria. Desaparecem e são lançados à não-existência como conhecimentos ilegítimos. Associado a isso, seus agentes perdem sua humanidade, tornam-se sub-humanos. Prevalece a lógica da apropriação/violência, que nega e produz uma ausência radicais desse Outro, subalterno.

Essas distinções e produção de inexistência, que sirvam à confirmação de um modelo social nascem junto com a própria modernidade, seus aspectos econômicos, históricos e ideológicos. Argumento que leva Santos (2010) a dizer que a zona colonial representaria as manifestações desse pensamento abissal. Tanto os conhecimentos desses povos como suas regras são desqualificadas como tais, lançadas na impossibilidade de co-presença e na não existência. Conhecimentos são crendices e idolatrias e as regras seriam ilegais ou a-legais, desapareceriam por não estarem baseadas em direitos

oficialmente reconhecidos. Ambos não existem e suas sociedades seriam símbolos do atraso e de um passado já não presente.

Argumentos que nos levam a concordar com Kuhn (1970) quando este diz que “a escolha entre paradigmas em competição demonstra ser uma escolha entre modos incompatíveis de vida comunitária” (p. 127). Essa incompatibilidade fica aqui representada pelo “estereótipo a-histórico” das ciências modernas e ocidentais e pelo pensamento abissal no qual se fundamenta. Mas como Kuhn (1970) chega a essa consideração? Para ele, as revoluções científicas são comparáveis a revoluções políticas e provocam mudanças institucionais, alicerçadas num repensar filosófico da própria sociedade.

Passemos a entender um pouco melhor esse argumento. Para Kuhn (1970), a emergência de novas teorias, paradigmas ou campo – se usássemos o vocabulário de Bourdieu – tem como pré-condição o estabelecimento da crise, a qual inicialmente não leva à troca desse paradigma antigo por um novo. Há uma tentativa de uso do próprio paradigma que está sendo questionado, que se debate para tentar sobreviver em uma realidade em mudança. Contudo, essa busca é complexa, pois, adverte ele, quando tentamos rejeitar uma teoria ou campo, sem substituí-lo, corremos o risco de rejeitar a própria ciência.

Mas o que fazer, então, diante dessa crise? Kuhn (1970) diz que a crise pode provocar a disseminação de versões de um mesmo paradigma e, como consequência, o enfraquecimento das “regras de resolução dos quebra-cabeças da ciência normal, de tal modo que acaba permitindo a emergência de um novo paradigma” (p. 110). Contudo, a emergência desse novo paradigma, esclarece ele, ocorre concomitantemente ao desenvolvimento da própria crise e seu reconhecimento.

Viveríamos uma condição de revolução científica e mudança paradigmática, total ou parcialmente. E como mudança paradigmática representa confronto entre teorias e/ou campos científicos chegaríamos à conjuntura de escolha de um modo de vida comunitária específico e, muitas vezes, incompatível com o anterior. Revolução científica aproxima-se, por conseguinte, a revolução política.

Kuhn (1970) percebe pontos de convergência entre essas duas situações. Para ele, assim como as revoluções políticas que nascem de um sentimento compartilhado por parte da comunidade política, já não respondem adequadamente aos problemas sociais, dos quais são também corresponsáveis, as revoluções científicas

[...] iniciam-se com um sentimento crescente, também seguidamente restrito a uma pequena subdivisão da comunidade científica, de que o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza, cuja exploração fora anteriormente dirigida pelo paradigma (p. 126).

Cabe uma ressalva: embora Kuhn (1970) trate da chamada “ciência normal”, as ciências da natureza, cujo objetivo seria dominar a natureza e tentar replicá-la, esse raciocínio pode ser estendido às ciências humanas e sociais, que em seu nascimento tentaram seguir o modelo das ciências da natureza, para garantir aplicabilidade científica e legitimidade junto à comunidade de intelectuais, sobretudo a partir do século XIX.

Esse autor prossegue mostrando as similaridades entre as revoluções científicas e políticas. Além desse sentimento de mau funcionamento de um paradigma/campo e instituição anteriores, nas revoluções políticas há a tentativa de substituição de instituições incompatíveis com o cenário então vigente por outras. Nesse sentido, a crise teria o papel de atenuar a função das instituições e também dos paradigmas, já que nessas condições a sociedade não seria completamente governada por nenhuma instituição e, por analogia, por nenhum paradigma. E a partir do aprofundamento dessa crise, a sociedade se divide em campos científicos ou partidos em competição: uns defendendo o velho modelo, outros tentando estabelecer algo novo. Mas de toda forma, “muitos desses indivíduos comprometem-se com algum projeto concreto para a reconstrução da sociedade de acordo com uma nova estrutura institucional” (p. 127).

À vista disso é que se pode dizer que mudanças científicas, paradigmáticas e do campo científico relacionam-se a transformações institucionais, ou seja, ciência e política caminham interconectadas, assim como poder e ideologia e sua vertente ligada à hegemonia. Escolher por um campo ou modelo científico é tomar parte em um tipo de construção societária que só pode ser proporcionada pelos elementos trazidos por essas instituições e paradigmas. Entretanto, perguntamos: por que isso se dá?

Para Kuhn (1970) tal dinâmica se processa porque as diferenças entre paradigmas são necessárias e irreconciliáveis, tanto no que se refere às suas naturezas quanto à própria ciência que os originou, que transforma, então, seus fundamentos, porquanto se alterem métodos, respostas e a identificação de problemas. Assim, caminhamos para um outro projeto societário possível que requer a construção de sua legitimidade, o que se dará por meio da aprendizagem de um novo paradigma por parte do cientista, que solicita, ao mesmo tempo, uma mistura intrincada de teorias, campos, padrões científicos e métodos.

Se dois campos ou paradigmas se confrontam teríamos, como consequência, um “diálogo de surdos” (KUHN, 1970, p. 144), posto que cada um estabeleceria seus argumentos de forma circular fundamentados em si próprios, mostrando-se incapazes de responder aos critérios estabelecidos pela teoria oposta. Assim, todo campo é em si incompleto e incapaz de responder a todos os problemas que coloca para si mesmo, além de colocar em xeque a legitimidade do que se apresenta em outros modelos científicos. Por isso, a pergunta que caberia a qualquer campo científico seria: quais problemas são mais importantes de serem solucionados? Aqui nos deparamos com algo além da ciência: as questões éticas e morais que atuam no estabelecimento dos valores que determinam o mais relevante para cada sociedade.

Kuhn (1970) chama os problemas de “anomalias” e defende que é justamente a presença de anomalias que não podem ser assimiladas pelos paradigmas existentes que levam à proposição de novas teorias. Aqui nos interessam essas “anomalias” inconciliáveis que levam a novas teorias. Primeiro porque os demais fenômenos que levam a circunstâncias parecidas acabam por gerar não novas teorias, mas adaptações das já existentes. Em outras palavras, não há confronto entre projetos diversos, mas ajustes dos já utilizáveis. Segundo porque é justamente as “anomalias” ou problemas que não podem ser assimilados e explicados pelos modelos de sociedade em cena que nos importam. E por que estes?

Quando os paradigmas, campos, ideologias, lutas hegemônicas e projetos educativos em confronto são aqueles encampados pelo Estado brasileiro e pelo Movimento Sem-Terra (MST) temos uma situação próxima a que se estabelece com essas “anomalias” não assimiladas pelos paradigmas existentes. Assim, ao falar dos modelos de educação propostos pelo MST e pelo Estado estamos, ao mesmo tempo, falando de projetos societários diversos, fundamentados em paradigmas, campos e ideologias inconciliáveis.

Essa condição foi confirmada pelo próprio Kuhn (1970) ao tratar dos paradigmas científicos e seus problemas/anomalias, mas também por Bourdieu e os conceitos de *habitus*, campo e poder simbólico, além de Santos (2010) e o pensamento abissal, que impossibilita a co-presença e a existência de Outros, sujeitos e conhecimentos, elevando a ciência moderna, de viés capitalista e ocidental, à categoria de verdade universal e de produtora da distinção entre o verdadeiro e o falso.

Ao falar do confronto desses projetos também consideramos que ambos compõem o mundo moderno, posto que nada na contemporaneidade consegue escapar dessa

condição. Ao mesmo tempo, temos na montagem da estrutura capitalista de produção da vida material do homem, o momento *sine qua non* para o estabelecimento efetivo desses dois tipos de sociedades – ou poderíamos pensar em outras a considerar todas as coletividades subalternas - e seus enfrentamentos desde a era colonial, chegando ao tempo presente, em uma história de longa duração em que os fundamentos da sociedade capitalista e ocidental permanecem.

Esses fundamentos demonstram sua longevidade na atuação do próprio Estado brasileiro e seu contraponto, ou o que Kuhn (1970) chama de contra-exemplo, nos aparece na proposta educativa e, portanto, societária, do MST. Passemos a examinar mais detidamente essas tensões. Primeiro considerando a estrutura estatal e depois nos dirigindo ao movimento social em voga e tendo os conceitos e teorias até aqui debatidos como suportes para traduzir as dinâmicas sociais para esse aparente “estereótipo a-histórico” da ciência, mostrando-a como histórica, social e fruto de um processo de lutas ideológicas e hegemônicas, que, em última análise têm na educação seu espaço privilegiado de desempenho.

1.2 A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO CIENTÍFICO

Por não ser desinteressada e por estar vinculada às condições econômicas e sociais, a educação atua na práxis do indivíduo, assim como defende Gramsci (2001). Atuação que, para Bourdieu (2007), se traduz no agir da escola como local de racionalização do gosto, padronização da estética e da relação do sujeito com os bens culturais, o que ocorre por meio de seu funcionamento, de suas ferramentas pedagógicas e de seu currículo.

Quando Pierre Bourdieu se propõe a discutir o campo econômico, esclarece de início que sua intenção é lançar um olhar crítico sobre os elementos que o compõe, sobretudo no que se refere à forma que a ortodoxia econômica os percebe. Ao se lançar a essa análise, Bourdieu desconstrói a noção de que os dados econômicos são puros em si mesmos, são dados ao homem e independem de sua ação. Diz, nesse sentido, que oferta, demanda e mercado, por exemplo, são produtos de uma construção social e, por consequência, são artefatos históricos. Deve, pois, a ciência econômica se reconhecer como uma ciência histórica, construindo críticas a seus conceitos e categorias.

Como prova de sua historicidade, um dos argumentos de Bourdieu é de que a composição da demanda e da oferta de qualquer produto são estruturadas em uma dupla construção social do Estado. Por um lado, atua na demanda, produzindo as disposições e preferências individuais. E por outro, age sobre a oferta a partir de políticas de crédito. De toda forma estabelece-se entre esses elementos um campo, que compõe a racionalidade econômica e que é constituído por suas próprias estruturas e disposições socialmente construídas dos agentes que o compõe.

Para Bourdieu (1989), o Estado não é um mero regulador da ordem social, dos mercados, das empresas e suas interações, mas uma instituição que atua de maneira decisiva na construção da demanda e da oferta. Em função disso, o Estado e seus agentes aparecem como um campo de forças, que ao interagirem socialmente se transformam em um campo de lutas políticas. Lutas que ao serem deflagradas acabam por redinamizar o campo de forças que compõem o próprio Estado e que mostra indícios de mudanças nas relações exteriores ao campo.

Aqui está um dos pontos nevrálgicos dessa tese: reconhecer os diferentes agentes sociais como componentes de campos de força e luta e perceber a atuação do Estado na construção da demanda, por meio das disposições e preferências do indivíduo. Elementos que, se associados, nos levam aos universos simbólicos, traduzidos nas línguas, artes, mitos e ciências. Convergem para a ideia de campo, todos os instrumentos de conhecimento e construção do mundo dos objetos, o que faz deles também elementos de integração social e estruturação do consenso.

Esses sistemas simbólicos ao produzirem integração e consenso formam um único “sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social” (BOURDIEU, 1989, p. 10), se constituindo em estruturas estruturantes de comunicação e conhecimento e assumindo uma função política de legitimação do domínio de uma classe sobre outra. Situação que Bourdieu chama de violência simbólica e que se traduz, pensando em Max Weber, na “domesticação dos dominados”.

Tais argumentos nos levam a entender que os sistemas simbólicos têm funções de comunicação e conhecimento da estrutura do mundo social, mas também função política. E essas funções não são excludentes, mas complementares e geram uma estrutura social hierarquizada e desigual reforçada pelas ideologias e cultura dominantes, o que poderia gerar uma falsa consciência e desmobilização dos dominados. Assim, teríamos o conhecimento, em outras palavras, a educação como um sistema simbólico que legitima o domínio e a ordem social, por reafirmar por meio da cultura organizacional de cada

sistema educativo, a cultura dominante, a qual integra efetivamente sua classe de origem e produz uma integração fictícia da sociedade em todo seu conjunto.

Ao mesmo tempo, Bourdieu reconhece que ainda que se possa falar da cumplicidade da educação, sobretudo a estatal, com a cultura dominante, “[o] campo de produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre as classes” (BOURDIEU, 1989, p. 12). Perspectiva que confirma sua proximidade a Antônio Gramsci, sobretudo quando este discute as disputas no campo de composição das ideologias de cada classe junto à necessidade de desenvolver o intelectual orgânico³.

Tanto em Gramsci quanto em Bourdieu percebem-se os sistemas simbólicos como um campo em disputa, particularmente no que se refere à imposição de uma definição do mundo social que seja mais conforme aos interesses de cada classe social. Realidade possível porque os sistemas simbólicos promovem o deslocamento do sentido das coisas e ao fazerem isso atuam além da força (poder), produzem e são produtos de um mundo visto como não arbitrário. Há, dessa forma, a produção do mundo social e de sua legitimidade, o que reafirma a importância da educação como “campo de produção simbólica”, na prática social de diferentes classes e instituições.

Ao olhar a educação como “campo de produção simbólica” a inserimos dentro das lutas pela definição do mundo social, percebemos, ao mesmo tempo, a existência de tensões dentro desse campo, seja em relação à educação oficial, fornecida pelo Estado, ou sejam as propostas paralelas, encampadas por outras instituições como o MST, o que nos obriga a tratar de dois outros aspectos: o campo científico como campo de autoridade. Discussão que esbarra novamente na legitimidade de produção do mundo social. E o segundo elemento é justamente o *habitus*, conceito que coloca o processo educativo como elemento social e histórico. Como uma prática de elaboração coletiva do indivíduo.

Para Bourdieu, o campo científico é um espaço de luta concorrencial, em que está em jogo o monopólio da autoridade científica, ou seja, a

capacidade técnica e poder social, ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto a capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (1983, p. 122).

³ Intelectual orgânico. Explica Semeraro (2006), estão conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais, se interligam a um projeto global de sociedade e a um modelo de Estado, que seja capaz de conformar as massas a uma forma de produção material de existência em conformidade com a classe social no poder. Além de especialistas na profissão, constroem uma concepção ético-política que os levam a desenvolver funções cujo objetivo é garantir a hegemonia social e domínio estatal da classe da qual tomam parte.

Esse reconhecimento lança por terra a visão positivista em que a ciência é percebida como uma ferramenta capaz de produzir leis gerais que serviriam a toda as diferentes sociedades, assim como defendia August Comte, com seus estágios evolutivos. Segundo esse autor, todas as coletividades humanas passariam por três estados: o primeiro, teológico, onde as ideias religiosas e mitológicas seriam o guia ao pensamento; depois passaríamos ao estado metafísico, com o uso da razão para começarmos a desvendar as leis “naturais” que regem a vida humana, como ocorreu no Renascimento e; por fim, chegaríamos ao estado positivo, quando já seríamos capazes de aplicar técnicas científicas ao estudo do mundo social.

Seguindo Comte (*apud* LACERDA, 2009), teríamos uma perspectiva teleológica acerca das sociedades, em que todos estaríamos dentro de uma única linha evolutiva, subdividida em estágios progressivos e inescapáveis, já que pensaríamos em uma só história humana. Aqui as especificidades sociais desaparecem, em nome de uma homogeneidade que tenta imitar a precisão das ciências naturais. Por isso, caberia à ciência positiva desvendar as leis “naturais” que regem a vida humana para solucionar problemas concretos, por meio da dedução de uma linha evolutiva encabeçada pela ciência, que seria capaz de mostrar a ordem que reina no mundo. Conhecimento que nos levaria à solução dos problemas sociais.

Essa lógica teleológica e evolucionista, calcada numa leitura enviesada da teoria da evolução das espécies de Charles Darwin, é quebrada por Bourdieu, quando este reconhece a historicidade das ciências e seu papel limitado, ou melhor, interpenetrado pelas lutas de legitimidade da fala autorizada. Algo que o aproxima de Max Weber, para quem é impossível se pensar em uma ciência social que seja imparcial e objetiva, porquanto para se compreender as sociedades se faz indispensável a pesquisa histórica e o conhecimento de suas experiências.

O papel do cientista social não é, pois, estabelecer uma relação coerente entre causa e efeito como fazem as ciências exatas e da natureza, mas compreender as sociedades, por meio de suas histórias e culturas. A noção de uma única história universal se desfaz em nome da diversidade e das especificidades históricas e culturais. Neste ponto Weber e Bourdieu se aproximam quando nos deparamos com o texto *Por uma sociologia da ciência*, obra de 2004, onde este sociólogo francês defende que cada indivíduo desenvolve uma visão histórica dependente da posição que ocupa na mesma.

Não há, então, objetividade, imparcialidade ou uniformidade na composição das histórias humanas e nem muito menos nas ciências que estudam suas relações sociais, historicidades e culturas. Não há como, ao mesmo tempo, advogar por uma verdade indiscutível, ao contrário, o campo científico aparece como produtor de uma forma específica de interesse. Um interesse mediado pela posição que um determinado pesquisador ocupa nesse campo de forças que chamamos de ciência. Dentro desse campo estabelecem-se disputas que são responsáveis por engendrar o próprio campo e as relações que o caracterizam, compondo forças e capital simbólicos que comunicam e formam conflitos epistemológicos e políticos.

Diante dessa realidade, diz Bourdieu (1983): “é inútil distinguir entre as determinações propriamente científicas e as determinações propriamente sociais das práticas essencialmente sobredeterminadas” (p. 124). Pode-se dizer a partir da fala acima, que a ciência se configura como uma prática social, assim como seu sistema simbólico gerador: a educação. E como prática social, a ciência se torna uma área humana mediada pelos interesses e disputas de poder que interferem no que se classifica como relevante a ser estudado. Hierarquia que é estabelecida pela percepção de importância dos outros cientistas participantes dessas relações de força do campo científico.

O campo científico enquanto prática social é, dessa forma, escreve Bourdieu (2004), “produto do encontro entre duas histórias, uma história incorporada na forma de disposições e uma história objectivada (sic) na própria estrutura do campo e em objectos (sic) técnicos (instrumentos), escritos, etc” (p. 54). Essa fala coaduna hierarquia de temas e assuntos considerados relevantes à função que esses conhecimentos vão desempenhar na prática social dos agentes sociais que os produzem e/ou sofrem seu efeito no campo de forças inerente às ciências. Elementos que em alguma medida, estão dirigidos à produção de efeitos sociais.

Na produção desses efeitos sociais, a ciência atua produzindo esquecimento dos mesmos, já que faz esquecer que suas classificações práticas estão subordinadas a funções práticas e orientadas à produção de efeitos sociais. Ou seja, seus conceitos e divisões relacionam-se ao poder de impor uma visão do mundo, que seja considerada legítima e, ao mesmo tempo, estruturar o próprio mundo por meio de sua fala de autoridade. Ato que é concomitantemente, um ato de conhecimento, investido de poder simbólico que confere existência ao que o cientista enunciou.

Assim, o autor desse enunciado, quando o pronuncia, explica Bourdieu (1989), transforma seu objeto de enunciação, porque

[...] ao dizer as coisas com autoridade, quer dizer, à vista de todos e em nome de todos, publicamente e oficialmente, ele subtrai-as ao arbitrário, sanciona-as, santifica-as, consagra-as, fazendo-as existir como dignas de existir, como conformes à natureza das coisas, “naturais” (p. 114).

A ação do cientista de admitir algo como existente não significa que seu agir se restringe a um processo de abstração, que confirmaria a separação cartesiana entre mente e corpo, traduzida na dicotomia cultura X natureza. Entender o mundo social como construído, para Bourdieu (1989), implica que a experiência do mundo social e sua estruturação estão inseridos na prática, antes da representação e da possibilidade de expressão verbal do texto científico, porque estariam ligadas à posição que se ocupa nesse espaço, ou seja, “está no domínio prático da estrutura no seu conjunto, o qual se descobre através do sentido da posição ocupada nessa estrutura” (p. 141).

Ao quebrar essa lógica dicotômica, Bourdieu mostra as implicações práticas dos conceitos e categorias instituídos pela ciência, além de correlacioná-los, sobretudo por meio das noções de habitus e campo. Associação em que a abstração produzida no campo científico está em uma relação dependência com a realidade social e onde o cientista, produtor de conhecimento e capital simbólico, o faz em interação com outros que compõem o mesmo campo ou lhes são exteriores, mas com os quais se relaciona.

Por isso, pode-se dizer que as ciências e seu sistema simbólico de produção: o processo educativo, estão inseridos não apenas no campo, mas principalmente na concepção do habitus, entendido, como “conhecimento adquirido”, “agente em ação”, “o lado ativo do conhecimento prático” (BOURDIEU, 1989, p. 61). Em outras palavras, o habitus se refere às implicações sociais do campo científico, porquanto estabeleça a primazia do coletivo, e ao mesmo tempo, reafirma a educação como prática social, já que, como explica Bourdieu (2005),

O agente social, na medida em que é dotado de um habitus, é um individual coletivo ou um coletivo individualizado, pelo fato da incorporação. O individual, o subjetivo, é social, coletivo. O habitus é subjetividade socializada, transcendental histórico, cujas categorias de percepção e de apreciação (os sistemas de preferência) são o produto da história coletiva e individual (p. 47).

Por produzir um habitus e colaborar na sua elaboração, o campo científico e seu processo educativo se constituem como elementos de prática social e estruturação do próprio mundo coletivo. Em uma dinâmica engendrada por disputas instituídas dentro dos

próprios campos de força e nas interações entre eles, o que significa dizer que a educação também se constitui como instrumento de poder e de luta hegemônica.

Realidade que coloca a escola como campo de conflitos, algo que, para Gramsci (2001), é inerente a todo processo educativo e demonstra a existência de tensões e de uma área em disputas, o que nos obriga a tratar de dois outros aspectos: o campo científico como campo de autoridade e o *habitus*.

A noção de campo de Pierre Bourdieu propõe relacionar qualquer objeto de estudo ao seu contexto de produção, seja no que se refere à realidade social da qual participa seja ao relacioná-lo aos cientistas que se propõem a estudá-lo. Assim, analisar um determinado aspecto da vida humana significa, ao mesmo tempo, considerar as relações que se estabelecem entre seu contexto social e seu contexto científico de análise. Este seria, para Bourdieu (2002), o princípio primário de seu método de análise, pois parte do pressuposto de que “é preciso pensar relacionalmente. Com efeito, poder-se-ia, dizer, deformando a expressão de Hegel: o real é relacional” (p.27-28).

O campo é, como consequência, diz Bourdieu (1983), um “sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial” (p. 122). Concorrência que acaba por constituir um campo de forças que se dinamiza e enseja a ação entre agentes possuidores de diferentes recursos, o que poderíamos traduzir por diferentes capitais simbólicos.

Como espaço de luta concorrencial, o campo acaba por produzir uma relação de forças e pressões entre seus agentes a que Bourdieu (2005) chama de efeitos de campo. Para esse autor, efeitos de campo significa

[...] as pressões que, através da estrutura do campo – tal como a define a distribuição desigual do capital, isto é, das armas (ou dos recursos) específicas – se exercem continuamente, fora qualquer intervenção ou manipulação direta, sobre o conjunto dos agentes engajados no mesmo campo, restringindo tanto mais seu espaço de possibilidades (ou seja, o leque das opções que lhes são abertas), quanto mais mal colocados forem nesta distribuição (p. 26).

Considerar as pressões exercidas a partir dos efeitos de campo representa confirmar a perspectiva relacional do campo, considerando seus agentes e o contexto ou relações objetivas com o meio. Ao mesmo tempo, associa a noção de campo a categorias analíticas como poder e hegemonia, porque tratar dessas “pressões” e “capital” o reafirmam com espaço de disputas e de poder, mas esse “poder” é aquele dinâmico e

condizente com a construção da “liderança moral”, ou seja, da hegemonia. Aspecto que pode ser dividido na seguinte fala de Bourdieu (2005):

as forças do campo orientam os dominantes em direção a estratégias que têm por finalidade redobrar sua dominação. É assim que o capital simbólico do qual eles dispõem, pelo fato de sua preeminência e também de sua anterioridade, lhes permite recorrer com sucesso a estratégias destinadas a intimidar seus concorrentes, como a que consiste em emitir sinais visando a dissuadi-los de atacar (por exemplo, organizando vazamentos relativos a uma baixa de preço ou à criação de uma nova fábrica). Estratégias que podem ser puro blefe, mas que seu capital simbólico torna plausíveis, e portanto, eficazes. Pode também acontecer que, confiantes na sua força e conscientes de que têm os meios de sustentar uma longa ofensiva, e que, conseqüentemente (sic), o tempo joga a seu favor, eles escolham abster-se de toda réplica e deixar seus oponentes engajar-se em ataques custosos e condenados ao fracasso. De maneira geral, as empresas hegemônicas têm a capacidade de impor o ritmo das transformações nos diferentes âmbitos, produção, marketing, pesquisa etc., e o uso diferencial do tempo é uma das principais vias de seu poder (p. 37 – 38).

Quando Bourdieu trata do capital, estabelece que este seja simbólico, ou seja, composto de elementos que se ligam à construção de sentido e de consenso da vida humana. E assim, à cultura e à disputa hegemônica pelo poder. Esse capital refere-se, concomitantemente, ao quantitativo de poder que confere “liderança moral” a uma coletividade, sendo composto e compondo os sistemas simbólicos, o que o qualifica como uma estrutura estruturante e o aproxima da educação e do campo científico.

Este campo em específico coloca em disputa, defende Bourdieu (1983),

[...] o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (p. 122).

O conhecimento, a ciência e o processo educativo são tomados como práticas sociais e, ao se ligarem à noção de campo, pelo conceito de campo científico, se interrelacionam e são tratados como relações sociais, assim como o capital que os compõe. O capital científico é, pois, um tipo de capital simbólico que considera a produção e reprodução do conhecimento, bem como o reconhecimento dos agentes desse campo por seus pares. São essas relações que estabelecem a autoridade científica, as regras metodológicas, a pertinência de um paradigma ou mudanças em seu conteúdo. Acerca dessa dinâmica, diz Bourdieu (2004a):

esse capital, de um tipo inteiramente particular, repousa, por sua vez, sobre o reconhecimento de uma competência que, para além dos efeitos que ela produz e em parte mediante esses efeitos, proporciona autoridade e contribui para definir não somente as regras do jogo, mas também suas regularidades, as leis segundo as quais vão se distribuir os lucros nesse jogo, as leis que fazem que seja ou não importante escrever sobre tal tema, o que é brilhante ou ultrapassado, e o que é mais compensador publicar no *American Journal* de tal e tal do que na *Revue Française* disso e daquilo (p.27).

Bourdieu (2004a) defende ainda nesse quesito, que o capital científico pode ser de dois tipos. O primeiro institucionalizado, o poder político, que se refere à posição que se ocupa nas instituições científicas. E o segundo, pouco institucionalizado, ligado ao “prestígio” e baseado no reconhecimento dos pares. Independentemente do tipo de capital científico, teremos uma estrutura dinamizada pelo acúmulo de produções científicas publicadas e/ou pela participação em esferas institucionalizadas como bancas de concurso, dissertações e doutorados. Teríamos, nesse contexto, a objetivação do que Stephan Ball chama de performatividade (*apud* HOSTINS e ROCHADEL, 2019). Aspecto que vamos debater nas conclusões dessa tese.

Isto reafirma a perspectiva de campo científico como um espaço de luta concorrencial, em que o que está em jogo é o monopólio da autoridade científica, ou seja, o campo científico é produtor de uma forma específica de interesse. Um interesse mediado pela posição que um determinado pesquisador ocupa nesse campo de forças que chamamos de ciência. Dentro desse campo estabelecem-se disputas que são responsáveis por engendrar o próprio campo e as relações que o caracterizam, compondo forças e capital simbólicos que comunicam e formam conflitos epistemológicos e políticos.

Neste ponto Weber e Bourdieu se aproximam quando nos deparamos com o texto “*Por uma sociologia da ciência*”, obra de 2004, onde este sociólogo francês defende que cada indivíduo desenvolve uma visão histórica dependente da posição que ocupa na mesma. Não há, então, objetividade, imparcialidade ou uniformidade na composição das histórias humanas e nem muito menos nas ciências que estudam suas relações sociais, historicidades e culturas.

Diante dessa realidade, diz Bourdieu (1983): “é inútil distinguir entre as determinações propriamente científicas e as determinações propriamente sociais das práticas essencialmente sobredeterminadas” (p. 124). Pode-se dizer a partir dessa fala, que a ciência se configura como uma prática social, assim como seu sistema simbólico decorrente: a educação. E como prática social, a ciência se torna uma área humana mediada pelos interesses e disputas de poder que interferem no que se classifica como

relevante a ser estudado. Hierarquia que é estabelecida pela percepção de importância dos outros cientistas participantes dessas relações de força do campo científico.

O campo científico enquanto prática social é, dessa forma, escreve Bourdieu (2004a), “produto do encontro entre duas histórias, uma história incorporada na forma de disposições e uma história objectivada (sic) na própria estrutura do campo e em objectos (sic) técnicos (instrumentos), escritos, etc” (p. 54). Essa fala coaduna hierarquia de temas e assuntos considerados relevantes à função que esses conhecimentos vão desempenhar na prática social dos agentes que os produzem e/ou sofrem seus efeitos no campo de forças inerente às ciências. Elementos que em alguma medida, estão dirigidos à produção de efeitos sociais.

Na produção desses efeitos sociais, a ciência atua produzindo esquecimento deles, já que faz esquecer que suas classificações práticas estão subordinadas a funções práticas e orientadas à produção de efeitos sociais. Ou seja, seus conceitos e divisões relacionam-se ao poder de impor uma visão do mundo, que seja considerada legítima e, ao mesmo tempo, estruturar o próprio mundo por meio de sua fala de autoridade. Um ato de conhecimento, investido de poder simbólico que confere existência ao que o cientista enunciou.

A ação do cientista de admitir algo como existente não significa que seu agir se restringe a um processo de abstração, que confirmaria a separação cartesiana entre mente e corpo, traduzida na dicotomia cultura x natureza. Entender o mundo social como construído, para Bourdieu (1989), implica que a experiência do mundo social e sua estruturação estão inseridos na prática, antes da representação e da possibilidade de expressão verbal do texto científico, porque estariam ligadas à posição que se ocupa nesse espaço, ou seja, “está no domínio prático da estrutura no seu conjunto, o qual se descobre através do sentido da posição ocupada nessa estrutura” (p. 141).

1.3 O CONHECIMENTO COMO ESTRATÉGIAS DO CAMPO CIENTÍFICO

Para concretização da tarefa de mapear as produções sobre o tema proposto, realizamos um levantamento bibliográfico em quatro bancos de dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de

Teses e Dissertações (BDTD), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Revista Brasileira de Educação -RBE. Foram examinadas, primeiramente, as pesquisas de pós-graduações produzidas no Brasil nos programas de Educação e sociologia, com os seguintes critérios: levantamento das teses entre os anos de 1990 e 2019, utilizando os descritores acima mencionados.

Partimos da leitura dos resumos coletados após a seleção dos trabalhos; leitura das teses que mais se aproximavam da intenção deste estudo; fichamento com destaque no autor, na instituição, no título da pesquisa, no programa, na temática, nos conceitos e na perspectiva teórica tomada pelo pesquisador; e sistematização dos dados obtidos a partir do fichamento concretizado.

1.3.1 AS TESES COMO FONTES DE ESTUDO

Foram buscadas pesquisas entre os anos de 1990 à 2019. A escolha por esse período em análise ocorreu ao considerar-se, conforme expresso anteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o marco de seus 30 anos. Diante de tal temporalidade e dos descritores anteriormente usados: MST e Infância, Educação Infantil e Sem Terrinha apresentou-se o seguinte cenário: 1) Educação Infantil: 5.725 textos; 2) Sem Terrinha: 14 registros; 3) Infância: 7.013 textos e 4) MST: 1,105. Tal universo científico subdividiu-se em: Dissertações de mestrado 1046 e 581 Teses de doutorado produzidos em 51 Instituições de Ensino Superior. Essa quantificação é apresentada a seguir, considerando-se a ordem decrescente:

Quadro 1 - IES e número de Teses encontradas com os descritores Infância, MST, Educação Infantil e Sem Terrinha

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	NÚMERO DE TESES
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	54
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	40
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	39
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	37
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	31
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	23
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	24
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	21
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	02
DEMAIS INSTITUIÇÕES	329

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora a partir da bibliografia consultada (2020)

As teses encontradas trataram de temas relacionados com a educação, dentre eles: as práticas pedagógicas, currículo escolar, escola sem partido, recursos multifuncionais, ações colaborativas, programas educacionais, altas habilidades, tecnologia, formação docente, educação a distância, educação e reforma agrária, narrativas históricas, produção textual na escola pública, educação patrimonial, educação campesina.

Apenas quatro teses foram encontradas que correspondem parcialmente ao tema: 1) SILVA, Nilvânia dos Santos. *Formação moral das crianças: construção de regras fundamentais aos valores do movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST)* – Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – 2008, 2) PELOSO, Franciele Clara. *Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais* – Doutorado em Educação – Universidade Federal de São Carlos – 2015. 3) ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. *A organização do trabalho pedagógico nas cirandas infantis do MST: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos Sem Terrinha* – Doutorado em Educação- Universidade Estadual de Campinas- 2016, 4) SPADA, Ana Corina Machado. *Tensões e contradições do processo de construção das diretrizes para a política pública de educação infantil do campo* – Doutorado em Educação – Universidade de Brasília – 2016,

Em um segundo momento do levantamento do estado do conhecimento sobre o tema, em que foi utilizado o descritor *MST e infância*, entre 1990 e 2019, área do conhecimento educação e Sociologia, foram encontrados um total de 14.921 trabalhos. Dissertações de mestrado 10.530 e 4.391 teses de doutorado, no programa de Educação. Essas teses foram produzidas em 42 Instituições de Ensino Superior, as quais são apresentadas abaixo em ordem decrescente (Quadro 2).

Quadro 2 - IES e número de Teses encontradas com os descritores MST e infância

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	NÚMERO DE TESES
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	455
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	412
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	337
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	213
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	201
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	182
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	163
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	159
DEMAIS INSTITUIÇÕES	2.269

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora a partir da bibliografia consultada (2020)

O grande número de trabalhos encontrados versa sobre os mais diversos temas que giram entre os descritores MST e infância, tais como: gênero e sexualidade infantil, relações étnico-raciais, história, organização de assentamentos, medicalização infantil, etnografias, currículo, arte na educação, culturas infantis, ensino no campo, subjetividade das crianças, esporte e lazer, práxis, educação infantil, educação ambiental, pedagogias, conflitos entre perspectivas políticas e educacionais.

Como nessa tese associa-se educação infantil e MST, realizamos uma busca considerando-se esses dois elementos e já reservando o descritor sem terrinha como elemento presente nos estudos. Nessa nova busca associada foram encontrados apenas 70 trabalhos entre teses e dissertações, que falavam da associação entre MST e Educação, sendo que 32 referiam-se a educação infantil. Contudo, destas apenas 18 corresponderam a área da educação a partir dos descritores acima citados e somente 10 diziam respeito a experiências escolares ou educação do MST e do campo que são correlatas ao nosso tema. As teses estão elencadas no quadro abaixo (Quadro 3) por ordem cronológica.

Quadro 3 - Teses selecionadas a partir dos descritores MST e infância CAPES

Ano	Título da Tese	Autor(a)	IES	Programa
2001	1. Trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar	BIHAIN, Neiva Marisa	UFRGS	Educação
2013	2. Ocupar, resistir e produzir, também na educação! o MST e a burocracia estatal: negação e consenso'	SANTOS, Arlete Ramos dos	UFMG	Educação
2013	3. Currículo e MST: relações de poder-saber e a produção da "subjetividade lutadora'	RIBEIRO, Valdiner	UFMG	Educação
2013	4. A semente plantada: educação popular e o cultivo do realismo utópico nas áreas de assentamentos rurais	PEREIRA, Ernandes de Queiroz	PUC SP	Educação
2013	5. Escola do campo - espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina'	SAPELLI, Marlene Lucia Siebert.	UFSC	Educação
2014	6. Formação político-educativa do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST) no contexto do governo Lula (2003 a 2010).'	COUTINHO, Celio Ribeiro	UFC CE	Educação
2014	7. A escola no acampamento do MST: institucionalização e gestão estatal da escola itinerante Carlos Marighella	AMBONI, Vanderlei	UFSCar	Educação

2014	8. A práxis formativa e educativa do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST): desafios e possibilidades no diálogo com instituições universitárias'	MUNHOZ, Sonia Maria Roseno.	UFMG	Educação
2014	9. Processos Educativos no Assentamento Terra Vista: Desconstrução e Reconstrução de Sociabilidade	RODRIGUES, Rosana Mara Chaves	UEB BA	Educação
2015	10. Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais	PELOSO, Franciele Clara	UFSCar	Educação
2015	11. Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST'	BAHNIUK, Caroline	UFSC	Educação
2016	12. Ruralismo pedagógico versus concepção de educação do MST: abordagens divergentes de projetos de educação do campo no Brasil	RAMAL, Camila Timpani	USP	Educação escolar
2016	13. A Contribuição e Limites do MST para Educação do Campo'	CORREIA, Cicero Gomes	UFRGN	Educação
2016	14. A organização do trabalho pedagógico nas cirandas infantis do MST: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos Sem Terrinha	ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo	UNICAMP	Educação
2016	15. TRABALHO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA NO MST: tensionando a forma histórica escolar à luz da pedagogia socialista'	SANTOS, Franciele Soares dos.	UFPEL RS	Educação
2018	16. ESCOLARIZAR O CAMPESINATO OU CAMPESINAR A ESCOLA? Uma experiência de escola em alternância no norte do Espírito Santo	SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de.	UFMG	Educação
2018	17. A Pedagogia da Libertação no contexto da reestruturação capitalista: da “escola com os pés no chão” aos desafios da educação popular no labirinto dos “Novos Movimentos Sociais”	LIMA, Marcos Roberto	UNICAMP	Educação
2020	18. A ciranda infantil e as crianças sem terrinha: educação e vida em movimento	BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos	UNESP	Educação

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora a partir da bibliografia consultada (2020)

Ao examinar as teses selecionadas entre os anos de 1990 a 2019, foram identificados os diversos parâmetros de análise, entre os quais, destacam-se, nesse primeiro momento: abordagens de pesquisa empírica, instrumentos de pesquisa, abordagens, áreas disciplinares, autores citados, palavras-chave e objetivos de pesquisa. De mão desses dados, desenhamos o seguinte quadro referente às abordagens de pesquisa:

Quadro 4 - Abordagens de Pesquisa

Abordagens da pesquisa empírica	Quantidade
Quantitativa	3
Qualitativa	7
Etnográfica	3
Participante	7
Estudo de Caso	1
Pesquisa-Ação	0
Bibliográfica	5
Outras	0

Quando olhamos este primeiro dado, percebemos que a maioria das pesquisas optaram por uma abordagem qualitativa e participante, ainda que tenhamos as abordagens quantitativa, etnográfica e o estudo de caso como possibilidades divisadas.

Tais escolhas se reafirmam nos instrumentos de pesquisa mais usados, porquanto predomina a entrevista, usada em 11 pesquisas e a observação participante, com o mesmo número. Num segundo nível teríamos a análise de documentos, em 7 casos, algo mais condizente com a pesquisa bibliográfica, declarada em 5 teses; a aplicação de questionários, em 4 trabalhos, o que os poderia ligar a uma perspectiva mais quantificável, associando-os a uma abordagem quantitativa, detectada em 3 teses. Temos ainda, como instrumentos de pesquisa, 1 caso de filmagem e outros dois de fotografia, ratificando, mais uma vez, uma proposta empírica mais qualitativa e etnográfica.

Assim, o quadro dos instrumentos de pesquisa se apresenta da seguinte forma:

Quadro 5 - Instrumentos de Pesquisa

Instrumentos de Pesquisa	Quantidade
Entrevista	11
Desenhos/registros/apontamentos do sujeito	0
Observação Participante	11
Grupo Focal	0
Questionário	4
Filmagem	1
Fotografia	2
Análise de Documentos	7
Outros	0

Ademais, o predomínio de entrevistas e observação participante significa que o pesquisador se envolve diretamente com seu objeto de estudo e seus impactos na vida social, conseguindo buscar aquilo que não está expresso na bibliografia utilizada na pesquisa, nos documentos oficiais e até mesmo verbalizado pelo entrevistado. Isso porque a partir da entrevista podemos observar gestos, silêncios, emoções que estão para além

das palavras, o que muitas vezes acontece também com a observação participante, pois o pesquisador consegue ver e viver a dinâmica social do grupo pesquisado, descrevendo tal realidade a partir de uma abordagem etnográfica.

Diretamente associada a esses elementos, teremos a abordagem teórica presente em cada tese. Nesse sentido, ao agregar abordagens qualitativa, participante e etnográfica, junto aos instrumentos da pesquisa e da observação participante teremos que os pesquisadores em foco estudam a realidade social e seus sujeitos como elementos entrelaçados e que se influenciam mutuamente. A sociedade não nos aparece, então, como um ser a parte, anterior e superior ao homem, mas como um elemento em construção, sob responsabilidade humana, engendrada pelas relações de poder, hegemonia, *habitus* e pelas condições materiais de existência. Elementos que são ratificados pela educação dominante e seu confronto com outras propostas educativas, como a do MST.

Argumentos que se traduzem em uma abordagem teórica, preferencialmente, do materialismo histórico, ainda que algumas teses apresentem outras possibilidades: a fenomenologia, sócio interacionista, pedagogia social, pós-crítica, interpretativa e construcionismo. O quadro abaixo traduz essa dinâmica:

Quadro 6 - Abordagens Teóricas

Abordagens Teóricas	Quantidade
Funcionalismo	0
Positivismo	0
Materialismo Histórico	10
Fenomenologia	1
Sócio Interacionista	2
Pedagogia Social	1
Pós-Crítica	1
Interpretativa	1
Construcionismo	1

Caminho teórico condizente com os autores mais citados nessas 18 teses, onde temos o predomínio dos nomes referenciais dos estudos sobre a educação e as bases da proposta educativa do MST para as crianças. Necessário dizer também que aqui temos uma maior diversidade de nomes, pois são citados 39 autores, com preferência aos seguintes: Caldart, referência base para 5 teses, mas citado em 9; Paulo Freire, com 4; Antônio Gramsci, com o mesmo número; Vygostky, em duas teses, assim como Pistrak. Aparecem nomes como: Foucault, Simmel, Thompson, Arroyo, Saviani, entre outros.

Abordagens teóricas e autores que funcionam como pistas a indicar as áreas disciplinares mais comuns a esses textos. Teríamos, então, a educação como área

preferencial, seguida proximamente pela sociologia e, um pouco mais distante, a filosofia. Mas cabe esclarecer que dos trabalhos analisados, apenas dois tinham somente uma disciplina como foco, os demais apresentavam a interdisciplinaridade como marca. Nesses casos, temos a sociologia da educação ou a geral, como únicas nos textos. Aparecem, ainda, a psicologia e pedagogia como possibilidades, dentro da postura interdisciplinar.

Descrição que demonstra que para estudar a proposta educacional do MST para a educação infantil se faz necessário um olhar holístico, interdependente com diferentes áreas do conhecimento. Além disso, reafirmamos a noção de uma realidade social em construção contínua pelo homem, considerando suas relações, as estruturas sociais onde elas estão inseridas e a educação como um elemento dentro dessas dinâmicas.

O quadro abaixo exemplifica e quantifica a situação descrita acima. Temos, pois, a seguinte imagem:

Quadro 7 - Áreas Disciplinares Amplas

Áreas Disciplinares	Quantidade
Psicologia	0
Educação	0
Filosofia	0
Sociologia	1
Sociologia da Educação	1
Interdisciplinar:	
Educação	15
Sociologia	12
Pedagogia	1
Filosofia	8
Psicologia	1

A interdisciplinaridade representada no quadro acima, também se faz presente nas palavras-chave encontradas nessas teses. Ao todo foram citadas, entre palavras e expressões, 62 vocábulos, tendo como mais recorrentes: Movimento Sem Terra, com 11 citações; Educação do Campo, apareceu 8 vezes; Movimento Social repetiu-se em 3 oportunidades; e com duas citações, temos Ciranda Infantil, Educação Infantil e Currículo.

Observamos a educação como área predominante também no uso das palavras-chave, mas com uma aproximação bastante acentuada da sociologia, conforme já nos indicava a mensuração das áreas disciplinares, das abordagens teóricas e dos autores que serviram como referencial teórico básico e/ou foram citados nas diferentes teses. Situação

divisada também quando nos deparamos com uma releitura dos objetivos desses textos e a tentativa de aglutiná-los por suas correlações de categorias de análise.

Teríamos, pois, 3 teses analisando a Ciranda Infantil (teses: T1 – EDU 2001, T2 – EDU 2009 e T15 – EDU 2002); 2, com enfoque em Práticas Formativas e Formação Político-Educativa (T7 – EDU 2014 e T9 – EDU 2014); outras duas que analisam Gestão Administrativa e Pedagógica (T3 – EDU 2013 e T8 – EDU 2014); mais duas com Poder, Conhecimento e Saber (T4 – EDU 2013 e T17 – EDU 2002); 2 com Luta no Campo, Sociabilidade e Processos Pedagógicos (T6 – EDU 2013 e T10 – EDU 2014); 2 com Escola, Educação e Trabalho na Proposta Socialista (T12 – EDU 2015 e T16 – EDU 2002); uma tese com Educação Popular e Realismo Utópico (T5 – EDU 2013); uma outra com Infância do e no Campo (T11 – EDU 2015); mais uma com Pedagogia de Paulo Freire (T18 – EDU 2018) e uma com Ruralismo Pedagógico e Ideologia Educacional (T13 – EDU 2016).

Poderíamos, assim como descrito acima, aglutinar as teses e seus objetivos a partir de 10 categorias de análise mais gerais. O quadro abaixo vem demonstrar de forma quantificável essa classificação.

Quadro 8- Categorias de Análise presentes nos Objetivos

Categorias de Análise dos Objetivos	Quantidade
Ciranda Infantil	3
Práticas Formativas e Formação Político-Educativa	2
Gestão Administrativa e Pedagógica	2
Poder, Conhecimento e Saber	2
Luta no Campo, Sociabilidade e Processos Pedagógicos	2
Escola, Educação e Trabalho na Proposta Socialista	2
Educação Popular e Realismo Utópico	1
Infância do e no Campo	1
Pedagogia de Paulo Freire	1
Ruralismo Pedagógico e Ideologia Educacional	1

Essa sistematização foi fruto da releitura de todos os objetivos de cada tese, em que buscamos expressões ou palavras que simbolizassem cada um desses elementos. Assim, temos, por exemplo, que a categoria Ciranda Infantil aparece explicitamente nos objetivos das teses a que foi relacionada, como é possível perceber na transcrição abaixo:

O objetivo do presente estudo é proporcionar uma análise dos processos educativos vivenciados nas áreas de Acampamentos e Assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, especificamente no que se refere à Educação Infantil, através da proposta de **Cirandas Infantis**. (TI – EDU 2001)

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a **Ciranda Infantil** no MST. (p.7)
(T2 – EDU 2009)

A pesquisa teve por objetivo geral analisar a organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas **Cirandas Infantis** do MST, verificando em que medida esse trabalho pedagógico contribui, ou não, no processo de formação humana das crianças Sem Terrinha, numa perspectiva da transformação da sociedade.”(p.15) (T15 – EDU 2002

Assim foi feito em cada uma das teses: identificamos a categoria de análise predominante em cada uma e a partir dessa identificação, elementos similares foram aglutinados. Teríamos, então, a seguinte classificação de categorias por tese:

T1 – EDU 2001 – Ciranda Infantil

T2 – EDU 2009 – Ciranda Infantil

T3 – EDU 2013 – Gestão Educacional

T4 – EDU 2013 – Poder e Saber no Currículo do MST

T5 – EDU 2013 – Educação Popular e Realismo Utópico

T6 – EDU 2013 – Luta no Campo e Proposta Pedagógica

T7 – EDU 2014 – Formação Político-Pedagógica

T8 – EDU 2014 – Gestão Administrativa e Pedagógica

T9 – EDU 2014 – Práticas Formativas do MST

T10 – EDU 2014 – Sociabilidade e Processo Educativo

T11 – EDU 2015 – Infância do e no Campo

T12 – EDU 2015 – Escola e Educação na Estratégia Socialista

T13 – EDU 2016 – Ruralismo Pedagógico e Ideologia Educacional

T14 – EDU 2002 (Tese não autorizada)

T15 – EDU 2002 – Ciranda Infantil

T16 – EDU 2002 – Trabalho, Educação e Formação Humana na Pedagogia

Socialista Russa

T17 – EDU 2002 – Conhecimento e Saber para a Transformação Social

T18 – EDU 2018 – Pedagogia de Paulo Freire

T19 – EDU 2002 (Planilha não preenchida)

Todas essas informações até aqui descritas foram aglutinadas e sistematizadas em uma planilha única, inserida abaixo (Quadro 9):

Quadro 9 - Planilha de Sistematização das Teses

PLANILHA DE SISTEMATIZAÇÃO DE TESES LIDAS

Abordagens da Pesquisa Empírica	Qtd.
Quantitativa	3
Qualitativa	7
Etnográfica	3
Participantes	7
Estudo de Caso	1
Pesquisa-Ação	0
Bibliográfica	5
Outras	0

Instrumentos de Pesquisa	Qtd.
Entrevista	11
Desenho/Registros/Apontamentos do Sujeito	0
Observação Participante	11
Grupo Focal	0
Questionário	4
Filmagem	1
Fotografia	2
Análise de Documento	7
Outros	0

Abordagens Teóricas	Qtd.
Funcionalismo	0
Positivismo	0
Materialismo Histórico	10
Fenomenologia	1
Sócio Interacionista	2
Pedagogia Social	1
Pós-Crítica	1
Interpretativa	1
Construcionismo	1

Áreas Disciplinares	Qtd.
Psicologia	0
Educação	0
Filosofia	0
Sociologia	1
Sociologia da Educação	1

Interdisciplinar	
<i>Educação</i>	15
<i>Sociologia</i>	12
<i>Pedagogia</i>	1
<i>Filosofia</i>	8
<i>Psicologia</i>	1

Autores Citados	Qtd.
Abrucio; Loureiro; Pacheco (2010)	1
Araújo	1
Arroyo	1
Arroyo; Caldarte e Molina	1
Bogo	1
Calazans	1
Caldart	9
Carteau	1
Coutinho	1
Fernandes	1
Foucaut	1
Freire	4
Freitas	3
Frigoto; Civiatta; Larisse; Ramos	1
Genro	1
Gohn	1
Gora	1
Gramsci	4
Martins	1
Mennucci	1
Moreira	1
MST	1
Paiva	1
Paraíso	1
Pistrak	2
Ribeiro	1
Rossetti-Ferreira	1
Rossetto	1
Sapelli	2
Saviani	1
Serra	1
Simmel	1
Stédile	1
Stédile e Frei Sérgio	1
Stein	1

Thompson	1
Vygostky	2
Wanderley	1
Weide	1
Total de Autores	39

Palavras-Chave	Qtd.
Acampamento	1
Burocracia	1
Campo	1
Capitalismo	1
Ciranda Infantil	2
Classes Sociais	1
Conflito	1
Conscientização	1
Construção (Re) de Sociedades	1
Cotidiano de Assentamento	1
Criança Pequena	1
Culturas Infantis	1
Currículo	2
Desconstrução (Re)	1
Diversidade	1
Educação	1
Educação do Campo	8
Educação Infantil	2
Educação Não-Formal	1
Educação Populaar	1
Educação Superior	1
Emancipação	1
Escola	1
Escola Cidadã	1
Escola do Campo	1
Escola Família Agrícola	1
Escola Itinerante	1
Estado	1
Estratégia Política	1
Forma Histórica Escolar	1
Formação	1
Formação Humana	1
Gestão Educaional	1
Governo Lula	1
Hegemonia	1
Identidade Sem Terrinha	1

Imigrantes Suábicos	1
Infância Sem Terra	1
Infâncias	1
Luta	1
Luta pela Terra	1
Movimento Social	3
MST	11
Novos Movimentos Sociais	1
Organização Escolar	1
Pedagogia da Alternância	1
Pedagogia da Libertação	1
Pedagogia do Movimento	1
Pedagogia Socialista	1
Pedagogia Socialista Russa	1
Poder	1
Práxis Formativa e Educativa	1
Processo de Subjetivação	1
Processos Educativos	1
Realismo Utópico	1
Reestruturação Capitalista	1
Reforma Agrária	1
Ruralismo Pedagógico	1
Saber	1
Trabalho	1
Trabalho Coletivo	1
Trabalho Educação	1
Total de Palavras-Chave	62

Categorias de Análise dos Objetivos	Qtd.
Ciranda Infantil	3
Práticas Formativas e Formação Político-Educativa	2
Gestão Administrativa e Pedagógica	2
Poder, Conhecimento e Saber	2
Luta no Campo, Sociabilidade e Processos Pedagógicos	2
Escola, Educação e Trabalho na Proposta Socialista	2
Educação Popular e Realismo Utópico	1
Infância do e no Campo	1
Pedagogia de Paulo Freire	1
Ruralismo Pedagógico e Ideologia Educacional	1

Ao olhar os dados acima, cabe uma ressalva: embora o lapso temporal em análise seja de 1990 a 2019, conforme já exposto, nas buscas acabamos encontrando uma

dissertação defendida no ano em vigência, ou seja, em 2020 na Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), mais precisamente na Faculdade de Educação, pelo então mestrando Luís Henrique dos Santos Barcellos. É necessário esse adendo pois esse é um dos materiais a ser lido e analisado, já que seu estudo está em consonância direta com a presente tese.

Quando afunilamos nossa análise para as teses que se referem à temática de educação no campo e seu significado para os sem terras, apareceram seis selecionadas, conforme apresentamos no quadro 10, a seguir:

Quadro 10 - Teses selecionadas CAPES

Ano	Título da Tese	Autor(a)	IES	Programa
2013	Escola do campo - espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina'	SAPELLI, Marlene Lucia Siebert.	UFSC	Educação
Resumo	A tese faz uma análise de duas propostas pedagógicas desenvolvidas em escolas do campo. A primeira proposta é a das Escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, situadas em acampamentos no Paraná e a segunda é a do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, vinculado aos imigrantes suábios e à Cooperativa Agrária Agroindustrial e está situado na Colônia Vitória, Distrito de Entre Rios, município de Guarapuava/PR. O MST se apresenta como um dos sujeitos coletivos que tem realizado um esforço significativo, permeado de limites e contradições, para construir uma proposta educacional para a classe trabalhadora, que contribua para sua emancipação. Compreendemos que a escola do campo é espaço de disputa e contradição, é tática política na luta de classes, portanto, o controle social dessa escola, quando destinada à classe trabalhadora, deve estar nas mãos dela própria.			
Palavras Chave	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Imigrantes suábios. Educação do Campo. Classes sociais. Emancipação humana			
Problema	Há um movimento histórico que provoca a emergência do MST e dos imigrantes suábios no estado do Paraná, como duas forças que emergem do mesmo contexto no interior da sociedade capitalista, mas que se constituem de forma desigual, nas estratégias de sobrevivência, de organização e de educação. Tal movimento expressa as contradições dessa sociedade, a oposição de classes, correlação de forças e diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento, de organização da forma e do conteúdo escolar, bem como da luta pela emancipação da classe trabalhadora.			
Metodologia	A pesquisa, de abordagem qualitativa, contempla estudo bibliográfico, documental e de campo (envolveu entrevistas e visitas a todas as escolas definidas como objetos de pesquisa, no decorrer dos anos de 2010, 2011 e 2012). As visitas tiveram como objetivo: documentar a realidade das escolas, por meio de fotografias; realizar entrevistas; coletar documentos e acompanhar atividades realizadas nas mesmas. As entrevistas foram num total de (52), sendo (54) com pessoas envolvidas com as escolas itinerantes: coordenadores, lideranças dos acampamentos onde estão situadas as escolas itinerantes, coordenadores do processo de elaboração da proposta dos complexos para as escolas itinerantes, coordenadores do Coletivo Estadual de Educação do MST, com pais de educandos, com educadores das escolas, acompanhante da implementação da proposta dos Ciclos de Formação Humana, com vice-diretora e ex-diretora do			

	Colégio Iraci Saete Strozak; e (7) entrevistas com pessoas envolvidas com o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina: assessora pedagógica; ex-diretora e diretor atual, com encarregados pela coordenação do processo da gestão de qualidade total, com educadores.			
Categorias	Campo. Educação. Trabalhos. Classe			
Referencial teórico	<p><i>CAMPO</i> (OLIVEIRA, 2001; PRADO JÚNIOR, 1979; GERMER, 2002 E 2009; GORA, 2010; GOMES, 2009; LICHTENBERGER, 1998; WOOD, 1999; BRUNELO, 2009 E OUTROS)</p> <p><i>EDUCAÇÃO</i> (KUENZER, 1999 E 2002; LEHER, S/D; MACHADO, 1999; ACILINO, 2010; FERRETTI, 2002; FIOD, 1990 E 2012; FREIRE, 1981 E 2005; FRIGOTTO, 2003; CALDART, 2008 E 2010; CAMINI, 1998 E 2009; AUED E FIOD, 2002; DALMAGRO, 2002; MST, 2004, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 E OUTROS);</p> <p><i>TRABALHO</i> (MARX, 2001, 2006 E 2008; MARX E ENGELS, 1991 E 2012; LUKÁCS, 2003; SHULGIN, 1971; PARO, 1999; PISTRAC, 2003 E OUTROS)</p> <p><i>CLASSE</i> (MILIBAND, 1999; MARX, 2001, 2006 E 2008; MARX E ENGELS, 1991 E 2012; THOMPSON, 1987).</p>			
Conclusão	<p>O campo repleto de contradições, decorrentes da contradição trabalho capital. essa correlação de forças se expressa, na ação dos imigrantes suábios que, em parte, tornam-se burguesia agrária, transformando-se de classe trabalhadora em dirigentes econômicos de uma região, e na ação do MST, constituindo-se coletivo de luta da classe trabalhadora pela sua reprodução. Frente as duas propostas além das diferenças a autora encontrou pontos em comum: as duas nasceram do movimento histórico do capital e da classe trabalhadora que se movem em busca de sua reprodução; são expressão das forças em luta no estado do Paraná, a educação faz parte das preocupações da direção do MST bem como da direção da Cooperativa. Os dois sujeitos coletivos têm a preocupação em preservar a cultura – o MST preocupado com a ‘cultura do campo’ e a Cooperativa com a ‘cultura suábica. Quanto as diferenças são gigantescas entre as condições estruturais e operacionais a que estão submetidas (de um lado, uma estrutura precarizada e improvisada; de outro, uma estrutura adequada, que possibilita a concretização de grande parte da proposta). A luta, não é só pelo acesso, mas também pela produção do conhecimento, por uma ciência comprometida com a formação de um novo homem e para uma nova sociedade. Após analisar as duas propostas –a autora concluiu que o que está em disputa é a formação da classe trabalhadora e que isso está intimamente relacionado ao projeto societário defendido por uma ou outra classe. Ao analisar tais propostas, não se pode deixar levar pela visão funcionalista de sociedade que legitima a desigualdade de acesso à educação formal.</p>			
Ano	Título da Tese	Autor(a)	IES	Programa
2015	Infâncias do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais	PELOSO, Franciele Clara	UFSCar	Educação
Resumo	<p>O objetivo da pesquisa foi o de mapear as produções acadêmicas brasileiras que objetivam pensar sobre a Infância do e no Campo, especificamente na área de conhecimento da Educação e a partir disso, compreender quais concepções sobre as Infâncias do e no Campo estão sendo difundidas academicamente, bem como analisar que acervos teóricos e metodológicos dispomos para olhar mais de perto essas Infâncias.</p>			
Palavras Chave	Infâncias. Campo. Educação do Campo. Diversidade			
Problema	Problematizar as Infâncias do e no Campo			
Metodologia	Trata-se de uma pesquisa exploratória, bibliográfica de publicações científicas em Educação, em bases brasileiras, sobre as Infâncias do e no Campo, de abordagem quanti e qualitativa.			

Categorias	infância, a criança e a Educação da Infância			
Referencial Teórico	WHITAKER (2002) E ARROYO (2012) CALDART (2011) (DEHEINZELIN, 1994; ARROYO, 2004; BOTO, 2002; DORNELLES, 2005; FREITAS, 2002; GHIRALDELLI, 2006; KRAMER, 2003A; 2003B; KUHLMANN JUNIOR, 2002, 2007; POSTMAN, 1999; REDIN ET AL, 2007; SARMENTO, 2003; 2007; 2008 E OUTROS)			
Conclusão	As principais considerações desta tese evidenciam que dentre os estudos sobre as Infâncias do e no campo, que objetivam analisar especificamente as concepções de infância: 1) As distintas possibilidades de abordagem teórica e metodológica, estão se caracterizando a partir da corrente interpretativa; 2) Os trabalhos empíricos são constituídos predominantemente por estudos etnográficos e qualitativos; e 3) os estudos sobre as concepções de infância, na grande área da Educação, estão sendo delineados a partir de pesquisas que tem forte influência da área da Antropologia. Em relação aos estudos que abordam a dimensão pedagógica voltada às Infâncias do e no Campo evidencia a urgência do/da: 1) Formação de professores adequada a realidade do campo; 2) Fortalecimento das escolas do campo por meio da legitimidade de uma prática escolar específica e diferenciada; 3) Implementação de currículo adequado às distintas realidades do campo e da especificidade das realidades atendidas; e 4) Reconhecimento que as aprendizagens no e do campo se dão em todo o território e a escola é apenas mais um desses espaços. A contribuição desta tese consiste no reconhecimento das existências das infâncias invisibilizadas ou pouco consideradas, acompanhado do desejo de inspirar pesquisadores/as a considerar e potencializar as Infâncias do e no Campo em seus estudos e em ações deles decorrentes			
Ano	Título da Tese	Autor(a)	IES	Programa
2016	Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST	BAHNIUK, Caroline	UFSC	Educação
Resumo	A pesquisa tem por objetivo analisar as relações entre educação, escola e estratégia socialista, nas experiências atuais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), à luz da pedagogia socialista. Uma atualização das dimensões da Pedagogia Socialista ,refletindo sobre os desafios atuais da educação e da escola na estratégia socialista e as tendências de futuro nelas contidas.			
Palavras Chave	Escola; Pedagogia Socialista; MST; Estratégia política.			
Problema	Refletindo sobre os desafios atuais da educação e da escola na estratégia socialista e as tendências de futuro nelas contidas. A análise busca compreender as relações sociais no capitalismo contemporâneo, bem como as facetas da luta de classes, em particular das lutas pela educação atualmente, fundamentada nas análises Marxistas.			
Metodologia	A pesquisa teve como base a análise documental, a revisão bibliográfica e a pesquisa de campo, por meio de observação e entrevistas. Os questionários foram aplicados aos coordenadores pedagógicos de oito Escolas Itinerantes no Paraná e, quatro diretores e/ou coordenadores das escolas de Ensino Médio do Ceará. Esse instrumento reuniu questões referentes à estrutura das escolas. Entrevistamos, no Paraná, nove pessoas, oito coordenadores de oito Escolas Itinerantes e um dirigente do Setor de Educação do MST. No Ceará, entrevistamos (4) diretores das escolas pesquisadas, (2) coordenadores pedagógicos, (2) lideranças: uma do assentamento e outra do MST- Ceará. Além deles, entrevistamos, ainda, 18 educadores, todos que lecionavam na Escola Maria Nazaré de Sousa. Realizamos, também, um questionário com os educandos de duas turmas da Escola Maria Nazaré de Sousa e entrevistamos 15 jovens dela, dos quais dez estudavam na escola e os demais eram egressos. Entrevistamos, ainda, uma turma de jovens do 2º ano do Ensino Médio, entrevista que ocorreu por meio de uma roda de conversa, na qual destacamos questões relativas à sobrevivência, à escola e ao MST.			
Categorias	Educação , luta de classe, pedagogia socialista, MST, escolas itinerantes, trabalho pedagógico			

Referencial Teórico	(MÉSZÁROS, 2005, 2006a, 2007). Projeto Político Pedagógico do Colégio Iraci Salette Strozak (2009 e 2013) e Plano de Estudos (FREITAS, SAPELLI & CALDART [orgs], 2013); Coleção de Cadernos da Escola Itinerante (MST 2008a; 2008b, 2009, 2010), Pistrak (2005), (CALDART, 2014)			
Conclusão	As escolas do MST estudadas buscam vincular a educação escolar à estratégia socialista e são espaços importantes de exercício de uma proposta pedagógica vinculada à luta dos trabalhadores, provocando o desenvolvimento e a reflexão coletiva sobre as matrizes da educação numa perspectiva omnilateral. Essas potencialidades são realizadas no alargamento das contradições presentes no espaço escolar em disputa, porém, com tendência a reproduzir as relações sociais da forma social capital. A concretização da proposta destas escolas é dificultada pela ligação limitada delas com relações complexas e avançadas de trabalho; pelo cerceamento do Estado, tanto pela ausência na provisão de estruturas físicas e humanas, reveladas na precariedade das Escolas Itinerantes, como pelo controle por meio das avaliações externas, no caso do Ceará; pela pouca abertura das escolas em relação à auto-organização dos estudantes em sua radicalidade; pela sobrecarga de trabalho dos professores, entre outros aspectos. Tais dificuldades revelam os limites na realização de uma proposta educacional e escolar avançada no âmbito da sociabilidade do capital			
Ano	Título da Tese	Autor(a)	IES	Programa
2016	Ruralismo pedagógico versus concepção de educação do MST: abordagens divergentes de projetos de educação do campo no Brasil	RAMAL, Camila Timpani	USP	Educação Escolar
Resumo	Este trabalho tem como objetivo discutir a ideologia educacional do movimento do ruralismo pedagógico que atribuiu à escola rural a responsabilidade de cessar o êxodo rural, iniciado com o processo de industrialização do Brasil, no início do século XX.			
Palavras Chave	Educação do campo. Ruralismo pedagógico. MST.			
Problema	A análise busca compreender as relações sociais desenvolvidas no capitalismo contemporâneo, bem como as facetas da luta de classes, em particular das lutas pela educação atualmente encontradas no cenário brasileiro, fundamentada nas análises marxistas.			
Metodologia	Estratégia metodológicas de cunho teórico-bibliográfico.			
Categorias	Educação do campo, luta de classe, pedagogia do MST, ruralismo pedagógico			
Referencial Teórico	MENNuCCI,1930,1946),(FREIRE,1987), (CALDART, 2001); (FILHO, 2002), (ARROYO, 2005), (WHITAKER, 2008),(FERRANTE, PAVINI & WHITAKER, 2013), (FERNANDES, 1998; 2005, 2010)			
Conclusão	A concepção de educação do campo, que ora é permeada pelos ideais do MST, não representa a equivocada ideologia da concepção de educação rural apresentada pelos ruralistas, no início do século. A educação do campo quando comparada ao ruralismo pedagógico, não esboça fidedignamente o paradigma de educação do campo. O paradigma da educação do campo atravessa e ultrapassa estes conceitos bem como posiciona o homem e sua liberdade no centro do processo educacional. Ele preocupava-se em manter uma ordem social vigente permeada pela manutenção do status quo dos latifundiários e grandes fazendeiros. Romper com essas disparidades sociais é uma das principais abordagens da educação do campo concebida pelo Movimento Social MST.			
Ano	Título da Tese	Autor(a)	IES	Programa
2016	A organização do trabalho pedagógico nas cirandas infantis do MST: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos Sem Terrinha	ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo	UNICAMP	Educação

Resumo	O objetivo do trabalho foi analisar a organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas Cirandas Infantis do MST, verificando em que medida ele contribui, ou não, no processo de formação humana dos Sem Terra, numa perspectiva de transformação da sociedade.			
Palavras Chave	Formação humana. Identidade Sem Terra. Infância Sem-terra. Culturas Infantis. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.			
Problema	Em que medida a organização do trabalho pedagógico contribui, ou não, para a formação das crianças Sem Terra, numa perspectiva da transformação da sociedade			
Metodologia	Pesquisa de campo, escolhido foi o Assentamento Dom Tomás Balduino, na regional da Grande São Paulo, no município de Franco da Rocha, o qual possui 13 anos e tem 63 famílias assentadas, com cerca de 400 pessoas, sendo 75 crianças, boa parte nascida no assentamento, dentre as quais apenas 40 participam da Ciranda Infantil. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os dirigentes do MST, com as crianças (de 3 a 12 anos) e com as educadoras e os educadores que atuam de um modo geral nas Cirandas Infantis, tanto nas permanentes como nas itinerantes. Os blocos que nortearam foram: 1) a organização do trabalho pedagógico da Ciranda Infantil; 2) as dificuldades e os desafios; 3) as brincadeiras das crianças e 4) como se dá participação das crianças na luta pela terra. Alguns detalhes relevantes, que aconteceram durante as entrevistas, foram anotados no caderno de campo para posteriores reflexões e análises			
Categorias	Identidade de classe, luta social. solidariedade e companheirismo. coletividade, a auto-organização e o coletivo infantil.			
Referencial Teórico	CALDART (2000) E BOGO (2007; 2008); DOCUMENTOS DO MST (2005-2011), PISTRAK (2002-2009), FREITAS (2012), DOCUMENTOS MST (2001; 2004; 2011			
Conclusão	Os dados confirmaram a hipótese levantada, ao constatar que as crianças Sem Terra têm um pertencimento à organização, lutam pela dignidade da vida de todos e todas, vivem valores contra hegemônicos e, cada vez mais, as crianças vivenciam a coletividade construindo suas culturas infantis no seio da luta pela terra. É importante afirmar que a preocupação do cuidar e educar os filhos e filhas, no MST, é compartilhada, em boa medida, entre pais e mães Sem Terra. E é, também, responsabilidade da coletividade, fato que possibilita às mulheres assumirem diversas responsabilidades na organização. Dessa forma, as crianças Sem Terra emergem enquanto sujeitos que constroem sua participação histórica na luta pela terra, desenvolvendo e assumindo o sentido de pertença a essa luta. Observo que as Cirandas Infantis, enquanto experiências autônomas de educação, apresentam elementos que possibilitam pensar na construção de uma política pública para a Educação Infantil do Campo numa perspectiva emancipatória.			
Ano	Título da Tese	Autor(a)	IES	Programa
2016	Trabalho educação e formação humana no MST: tensionando a forma histórica escolar à luz da pedagogia socialista'	SANTOS, Franciele Soares dos.	UFPel	Educação
Resumo	Objetivo desta pesquisa foi <i>analisar a trajetória histórica da relação trabalho educação e formação humana na proposta educativa e escolar do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST</i> , de modo a desvelar os processos de apropriação das dimensões educativas da pedagogia socialista russa e suas implicações no tensionamento da forma histórica escolar; bem como na construção de novas sínteses da relação trabalho educação.			
Palavras Chave	Trabalho educação; MST; forma histórica escolar; Pedagogia socialista russa. educação e formação humana.			
Problema	As problemáticas que nortearam a pesquisa foram: Como ocorreu o processo de elaboração e a trajetória histórica da relação trabalho educação e formação humana proposta educativa e escolar do Movimento à luz da pedagogia socialista russa? Como as dimensões educativas da pedagogia socialista russa estiveram e estão presentes na trajetória de constituição da relação trabalho educação e			

	formação humana no MST? Em que medida as experiências educativas e escolares do MST construídas à luz da pedagogia socialista russa tem produzido tensões à forma histórica escolar capitalista, bem como novas sínteses da relação trabalho educação e formação humana?
Metodologia	Em termos metodológicos, realizou-se um estudo qualitativo, por meio de pesquisa <i>bibliográfica, documental e observação participante</i> . A observação aconteceu no período de 21 a 25 de setembro de 2015 durante o segundo Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (II ENERA), em Luziânia-GO. Os dados e as informações coletadas registrados, por sua vez, em um diário de campo foram incorporados principalmente no processo de análise documental.
Categorias	Capitalismo, Trabalho educação, Questão agrária brasileira e MST Pedagogia socialista russa Classe.
Referencial Teórico	PISTRAK (2003), ANTUNES (2000); BAHNIUK (2015); CALDART (1991; 2004; 2010; 2012; 2013; 2015); CAMINI (2009); CARNOY (2013); DALMAGRO (2010); FUNDEP(1994); FREIRE (1982; 2003; 2000; 2011); FRIGOTTO (2011; 2014); FREITAS; CALDART; SAPELLI (2013);FREITAS (2011; 2015); GARCIA (2009); GHEDINI (2015); GRAMSCI (1989; 2000) E OUTROS
Conclusão	No MST a pedagogia socialista russa esteve e está em sintonia com a proposta educativa e escolar do Movimento desde a sua criação e com a dinâmica de sua luta pela construção de uma escola diferente. Sob essa perspectiva, a relação trabalho educação e formação humana no MST à luz da pedagogia socialista russa vem apresentando marcas próprias, forjadas ao longo de sua trajetória de construção de suas experiências educativas e escolares que caminham na contramão da forma histórica escolar. ao longo do processo de formulação e vivência de experiências educativas e escolares, o MST cumpre o papel de engendrar a possibilidade de tensionar os fundamentos da forma histórica escolar por meio da denúncia da perspectiva da formação unilateral que a escola assume sob capitalismo e do anúncio da possibilidade da construção de uma nova forma escolar, bem como de novas sínteses da relação trabalho educação e formação humana que, por sua vez, estão presentes muito mais no plano teórico do que na prática pedagógica das escolas vinculadas ao Movimento. Estas são construídas à luz da pedagogia socialista russa e estão comprometidas com a emancipação da classe trabalhadora. Ou seja, o MST assume “[...] o desafio de nosso tempo histórico [...] aceitando o fardo da responsabilidade que dele emerge”. (MÉSZÁROS, 2007, p. 21).

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora a partir da bibliografia consultada (2020)

Um resumo das palavras chaves nos mostrou que as teses giram em torno da luta de classes, que se reflete na concorrência da educação do campo, entre a pedagogia socialista, que visa a formação humana proposta pelo MST e as propostas capitalistas efetivadas pelo Estado, que formam para a subalternidade ao capital. Agregado às palavras-chave, ao analisarmos descritivamente as teses, percebemos resultados similares, os quais passamos a enunciar.

A pesquisa de Sapelli (2013) “*Escola do campo - espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina*”, analisa as propostas pedagógicas desenvolvidas em escolas do campo das Escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, situadas em acampamentos no Paraná e do Colégio Imperatriz Dona

Leopoldina, vinculada aos imigrantes suábios e à Cooperativa Agrária Agroindustrial, situado na Colônia Vitória, Distrito de Entre Rios, município de Guarapuava/PR. A autora percebe que o campo do Paraná é espaço de luta de classes pela apropriação da terra como meio de produção, pela riqueza produzida e pelo domínio sobre o outro, lutas essas relativizadas pela visão futurista de desenvolvimento, que torna naturalizado o processo histórico, decorrente da contradição trabalho x capital.

Essa correlação de forças se expressa, nesse estudo, na ação dos imigrantes suábios que, em parte, tornam-se burguesia agrária, transformando-se de classe trabalhadora em dirigentes econômicos de uma região, num processo de concentração da terra, de modernização conservadora da agricultura e de apropriação da riqueza produzida e na ação do MST, constituindo-se coletivo de luta da classe trabalhadora pela sua reprodução.

Ao defrontar-se com as duas propostas, MST e Cooperativa, percebeu muitos pontos em comum, já que as duas nasceram do movimento histórico do capital e da classe trabalhadora que se movem em busca de sua reprodução; são expressão das forças em luta no estado do Paraná, consolidam-se em espaços de produção da vida no campo; têm limites impostos pelo Estado e Cooperativa e, estão articuladas a hierarquias externas à escola; atendem à classe trabalhadora; têm o trabalho como elemento central da produção; apresentam ecletismo teórico; têm perspectiva de futuro e um projeto de formação para sua base. Os dois sujeitos coletivos têm preocupação em preservar a cultura, o primeiro a ‘cultura do campo’ e o segundo a ‘cultura suábica’.

Ambos sujeitos atribuem alto valor à escolaridade e a visão de que ela garante ascensão social e realização de suas aspirações. No caso da classe trabalhadora, mesmo sujeita à formação precária e insuficiente, esse entendimento se mantém. Entretanto, as diferenças entre as duas propostas educacionais são gritantes a nível estrutural e operacional, de um lado, uma estrutura precarizada e improvisada; de outro, uma estrutura adequada, que possibilita a concretização de grande parte da proposta. As condições são precarizadas do lado da classe trabalhadora, para a maioria dos sujeitos dessa classe, a escola é, ainda, o único local para acessar o conhecimento mais amplo e complexo produzido pela humanidade.

A autora percebe que o que está em disputa é a formação da classe trabalhadora e que isso está intimamente relacionado ao projeto societário defendido por uma ou outra classe. Ao analisar tais propostas, não podemos nos deixar levar pela visão funcionalista de sociedade que legitima a desigualdade de acesso à educação formal.

A pesquisa de Peloso (2015) *“Infâncias Do e No Campo: Um Retrato Dos Estudos Pedagógicos Nacionais”*, pode ser considerada um Estudo do Conhecimento ou Estudo da Arte, pois trata de uma revisão bibliográfica sobre estudos infantis de e no campo. A autora primeiramente introduz a temática infâncias e crianças pelo percurso histórico das concepções. Trabalha as infâncias e as crianças no contexto histórico da sociedade brasileira e a infância para os povos do e no campo. A organização da pesquisa se deu a partir do levantamento bibliográfico, depois os dados foram organizados e classificados. O resultado foi um retrato dos estudos pedagógicos nacionais sobre as infâncias do e no campo.

Nas considerações, a autora diz estar ciente que nem todos os estudos que tratam a temática da infância do e no campo foram contemplados na busca e análise. Atribuímos essa não contemplação ao fato de que os sistemas de busca são falhos e não dispõem de todos os dados necessários que possibilitem um mapeamento preciso de produções acadêmicas, como, por exemplo, o Portal da Capes, que só nos disponibiliza os dados a partir do ano de 2010; e os Programas de Pós-Graduação que não disponibilizam ou atualizam o acervo em seus sítios.

Quanto a distribuição geográfica das produções, percebe uma concentração nas regiões Sul e Sudeste, devido ao grande número de IES, cursos de pós-graduação e número de pesquisadores na área de Educação assim como diversas outras. A autora se surpreendeu com o número considerável sobre a infância do e no campo nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil. Faz uma ressalva quanto ao fato desses estudos mesmo sobre as infâncias do e no campo serem produzidos em diferentes regiões e cidades, que ainda não consideram a diversidade dos povos do campo presentes em todo o território nacional. A autora afirma ao longo do estudo a falta de estudos sobre algumas infâncias, tais como: as infâncias das crianças caiçaras, filhas de pescadores artesanais, extrativistas, dentre outras.

A pesquisa de Bahniuk (2015) “Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST”, foi realizada nas Escolas Itinerantes nos acampamentos do estado do Paraná e as Escolas de Ensino Médio nos assentamentos do estado do Ceará e envolveu entrevistas com diretor, coordenador, professores, alunos das escolas itinerantes e representantes do MST. Bahniuk discute os desafios atuais da educação e da escola na estratégia socialista e a dificuldade de sua realização devido ao cerceamento do Estado, pela ausência na provisão de estruturas físicas e humanas, reveladas na precariedade das Escolas Itinerantes. Esses estudos se desenvolvem a partir

das seguintes dimensões da Pedagogia socialista: radicalização do público; formação *omnilateral*; trabalho; atualidade; conhecimento e auto-organização dos educandos e a formação de coletivos.

A autora percebe que a escola entrou no MST por uma necessidade, a existência de crianças no Movimento, a partir desse momento a escola compõe a estratégia política do MST e evidenciou os limites e as contradições na direção da estratégia socialista. Ela acredita que o MST se encontra numa encruzilhada, porque busca por possibilidades para se reinventar, há uma tentativa de retomada de questões fundamentais, as quais perderam centralidade na atuação do Movimento com o passar dos anos. Especificamente ao que tange a educação, existe uma tentativa de retomada das escolas de assentamento, para o estreitamento da relação do ensino com o trabalho e as lutas, questão que para a juventude tem sido colocada com maior ênfase no último período. Os esforços do Setor de Educação estão voltados para elucidar o papel da educação e da escola do MST, neste momento histórico, sintetizado no MST pela estratégia de construir a Reforma Agrária Popular.

Na pesquisa de Ramal (2016) “*Ruralismo pedagógico versus concepção de educação do MST: abordagens divergentes de projetos de educação do campo no Brasil*”, discutem-se as propostas pedagógicas que concorrem no campo da educação campesina ligadas aos distintos grupos de interesse. A autora conclui que a educação do campo representa a busca de grupos humanos por liberdade, superação, luta e emancipação.

A autora percebe que a proposta do MST em relação a educação abrange uma proposta político econômica social, portanto, não há como fazer uma análise de sua proposta pedagógica nem do sentido da educação para os sem terrinha sem levar em conta a identidade do MST e dos sem terrinha, que vem sendo construída na luta e na cultura, ou seja, seu jeito de ver o mundo e sua sociabilidade.

A pesquisa de Rossetto (2016) “*A organização do trabalho pedagógico nas cirandas infantis do MST: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos Sem Terrinha*”, foi realizada no Assentamento Dom Tomás Balduino, na regional da Grande São Paulo, no município de Franco da Rocha, com cerca de 400 pessoas, sendo 75 crianças, boa parte nascida no assentamento, dentre as quais apenas 40 participam da Ciranda Infantil. A autora analisa a organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas Cirandas Infantis do MST, verificando em que medida esse trabalho pedagógico contribui, ou não, no processo de formação humana das crianças Sem Terrinha, numa perspectiva da transformação da sociedade. A autora percebe que as crianças Sem

Terrinha têm um pertencimento à organização, lutam pela dignidade da vida de todos e todas, vivem valores contra hegemônicos e, cada vez mais, as crianças vivenciam a coletividade construindo suas culturas infantis no seio da luta pela terra.

Rossetto afirma que a Ciranda Infantil, como espaço educativo do MST, apresenta possibilidades de garantir um espaço de formação humana e de liberdade aos Sem Terra, um lugar onde podem viver todas as dimensões da infância, uma vez que a Ciranda Infantil é parte da vida das crianças. ao colocar no eixo central de sua proposta pedagógica a questão agrária, a luta pela terra e pela transformação de sociedade, desenvolvendo uma educação emancipatória.

Nesse contexto, as crianças Sem Terra são capazes de erguer suas próprias bandeiras, organizando-se com autonomia, educando-se na luta e construindo sua própria história. Portanto, as vivências dos meninos e meninas Sem Terra diferem-se da vida das crianças que vivem em grandes cidades, como também se distanciam e se aproximam da infância imersa nas populações empobrecidas espalhadas pelo mundo. Assim, o processo de formação humana das crianças Sem Terra se delinea na própria luta pela terra, nas suas brincadeiras, nas dimensões do trabalho, nos coletivos infantis, vivendo uma Pedagogia do Movimento, na busca da emancipação humana. Como afirma Bogo (2008):

Caminhar voltados para o horizonte é tarefa de sonhadores, que a recebem das mãos da história. É a capacidade de imaginar que, embora não se alcance o seu fim, a viagem vale a pena. O lugar a chegar é abstrato, mas a viagem é concreta. Por isso os sonhos não ocupam lugar em todo o tempo, mas de um ou outro modo, o tempo todo de nossa existência (p. 214).

Já na pesquisa de Santos (2016) “**Trabalho Educação e Formação Humana no MST: tensionando a forma histórica escolar à luz da pedagogia socialista**”, ocorre um estudo qualitativo, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e observação participante. A observação aconteceu no período de 21 a 25 de setembro de 2015 durante o segundo Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (II ENERA), em Luziânia-GO. A vivência de experiências educativas e escolares do MST foi analisada através das práticas pedagógicas, ressaltando a importância da prática antes mesmo da teoria. A autora reafirma a luta de classes, nomeia o MST como representante que denuncia formação unilateral que a escola assume sob o capitalismo e do anúncio da possibilidade da construção de uma nova forma escolar e sua relação com o trabalho e a formação humana.

1.3.2 A PRODUÇÃO NOS GRUPOS DE TRABALHO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)

Passamos à análise descritiva do segundo banco de dados consultado, o site da ANPED, considerando-se o mesmo lapso de tempo e os mesmos marcadores descritivos, ou seja, a temporalidade entre 1990 e 2019 e os vocábulos relacionados ao MST e a educação infantil, em cada dos Grupos de Trabalho e os títulos correspondentes dos artigos.

A ANPEd possui 24 grupos de trabalho, dos quais foram selecionados 5 para análise dos artigos apresentados. Os GT selecionados foram: GT 03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos; GT 09 – Trabalho e Educação; e GT 14 – Sociologia da Educação.

A orientação para escolha desses GT se deu a partir das proximidades e possibilidades de abarcarem discussões sobre o tema pesquisado. Para seleção dos trabalhos, foram escolhidos como descritores aqueles cujos títulos apresentassem alguma referência sobre educação infantil, Sem terrinha e MST e Infância.

Nas edições da ANPEd procuramos nos GT 03, 07, 09 e 14 os descritores MST e infância e sem terrinha. Foram encontrados 373 artigos publicados. Essa pesquisa restringiu-se, conforme já exposto, entre os anos de 1990 a 2019, sendo assim, nos ativemos às edições 13^a a 38^a.

Foram localizados 93 artigos das edições do GT 03 entre 2000 e 2019, sendo que destes, sete artigos com o descritor “MST” como mostra o quadro 11 (abaixo), todos agrupados na categoria práticas pedagógicas, estes foram selecionados para a análise pois tratam da educação no MST, suas práticas pedagógicas e sua implicação política para a formação de professores.

Quadro 11 - Trabalhos encontrados a partir dos descritores sem terrinha, MST e infância GT 03 – ANPEd- 2000-2019

GT 03 Ano	Trabalhos Apresentados	Trabalhos Encontrados	Título dos Trabalho- IES	Descritor- Categoria
2000	10	01	Política social e educação: uma alternativa do MST ?	MST - Educação
2004	13	01	A dimensão educativa do fazer militante no MST	MST - Educação

2005	11	01	Pedagogia da terra: diálogos entre MST e universidade	MST - Educação do campo
2012	15	03	<i>MST, via campesina e educação: integração e o instituto de agroecologia Latino americano (iala) Guarany- UNIOESTE</i>	MST-Prática Pedagógica
			<i>A relação de saberes na construção da prática educativa do MST na Amazônia paraense- UFPA</i>	MST-Prática pedagógica
			<i>“A pedagogia dos aços”: as implicações da ação política do MST para o trabalho docente das (os) professoras (es) do assentamento Diamante Negro Jutaih - USP</i>	MST - Prática Pedagógica
2015	20	01	<i>Vivências da pedagogia do movimento em escolas de assentamentos – MST/ES – UFES</i>	MST-Prática Pedagógica

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora a partir da bibliografia consultada (2020)

Com relação ao GT 07, foram localizados noventa e quatro trabalhos publicados, sendo que doze com o descritor “infância”, um trabalho com o descritor “MST e sem terrinha”, e um com o descritor “MST e educação infantil”, como mostra o quadro 12 (abaixo):

Quadro 12 -Trabalhos encontrados a partir dos descritores sem terrinha, MST e infância GT 07– ANPEd-2000-2019

GT 07 ano	Trabalhos Apresentados	Trabalho Encontrado	Título dos Trabalho- IES	Descritor
2005	08	01	A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento	MST – Educação infantil
2019	22	1	<i>E80. - Vivemos para lutar, lutamos para viver... a participação das crianças sem terrinha na vida política da sociedade- UERJ</i>	Sem terrinha Sociologia da infância Experiência geracional

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora a partir da bibliografia consultada (2020)

Para o descritor “infância” no GT 07, encontramos dois trabalhos: um sobre produção de conhecimento e outro agrupado na categoria sociologia da infância, experiência geracional, sobre o devir-criança.

Com o descritor “MST e sem terrinha” encontramos um trabalho, o qual foi selecionado para análise, por tratar da participação das crianças sem terrinha na vida política da sociedade.

Nas edições selecionadas do GT 09 foram encontrados dois trabalhos com o descritor “MST e Educação”, um de 2009 e outro de 2012, mas nenhum relacionada a

educação infantil. Tal inexistência de textos nessa temática também se verificou no GT14 da ANPED.

Observamos a partir do quadro 13, colocado abaixo, que no que se refere às práticas pedagógicas e sua relação trabalho-educação desenvolvidas no MST, foram discutidas em três reuniões anuais da ANPED, nos anos considerados, com trabalhos apresentados nos GT 03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT 07- Educação de crianças de 0 a 6 anos.

Quadro 13 - Trabalhos selecionados, ano GT, Título e IES.

Ano	GT	Título dos Trabalho- IES
2012	GT03	<i>MST, via campesina e educação: integração e o instituto de agroecologia Latino americano (iala) Guarany- UNIOESTE</i>
	GT03	<i>A relação de saberes na construção da prática educativa do MST na Amazônia paraense- UFPA</i>
	GT03	<i>“A pedagogia dos aços”: as implicações da ação política do MST para o trabalho docente das (os) professoras (es) do assentamento Diamante Negro Jutaih – USP</i>
2015	GT03	<i>Vivências da pedagogia do movimento em escolas de assentamentos – MST/ES – UFES</i>
2019	GT07	<i>Vivemos para lutar, lutamos para viver... a participação das crianças sem terrinha na vida política da sociedade- UERJ</i>

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora a partir da bibliografia consultada (2020)

Com relação à frequência de apresentação dos trabalhos, observamos que no GT 03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos foram apresentados quatro trabalhos sobre a temática, (3) em 2012 e (1) em 2015. No GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos foi apresentado um trabalho no ano de 2019, que além de tratar da prática educativa no MST trabalha o tema dos sem terrinha e sua infância política.

Em 2012 foram apresentados (5) trabalhos correlatos ao tema pesquisado, porém, percebemos um decréscimo no número de pesquisas correspondentes, porque em 2014 não foi encontrado nenhum trabalho, em 2015 apenas um trabalho correlato, em 2017 nenhum trabalho e em 2019 o que mais se aproxima do tema discutido. O quadro 14, a seguir, apresenta os trabalhos selecionados a partir dos descritores “Sem terrinha, Infância e MST” nas reuniões anuais da ANPEd nos GTs 03, 07, 09 e 14, entre 2012 e 2019.

Quadro 14 - Detalhamento dos trabalhos selecionados para análise por GT instituição, ano, autor, título e resumo.

GT	Título	Resumo
GT 03	<i>MST, Via Campesina e Educação: Integração e o</i>	O trabalho finalidade analisou as ações do MST, além de sua luta pela reforma agrária. Ações que alcançam dimensões como saúde, cultura e educação. A abordagem

Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos	<i>Instituto de Agroecologia Latino Americano (Iala) Guarany</i>	do tema se circunscreveu em torno de uma ação colaborativa no âmbito da educação, originalmente consagrada pelo MST (Pedagogia da Terra) no Brasil e executada em parceria, como experiência piloto, no país vizinho, o Paraguai. O autor faz uma revisão bibliográfica e conceitual sobre categorias gerais, MST e Via Campesina e, no limite de fontes, também acerca das experiências de cooperação do MST com o IALA Guarany. Percebe que mais pertinente é a resistência e a utilização de categorias, que são práticas, tão atuais quanto clássicas, como é o caso de integração e internacionalismo, o próprio conceito de classe, que se relaciona ao trabalho e sujeito do campo, ou a terminologia camponês. Ou ainda, conceitos que à primeira vista são recentes, como agroecologia.
Instituição	Ano	
UNIOESTE- PR	2012	
Autor		
Fernando José Martins		
GT	Título	Resumo
GT3 Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos	<i>A relação de saberes na construção da prática educativa do MST na Amazônia paraense.</i>	O artigo discute a relação de saberes na construção da prática educativa de uma escola num assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na Amazônia Paraense. Apesar de focar na escola, a autora considera que os processos educativos analisados se constroem articuladamente às práticas sociais cotidianas do movimento, como o trabalho, a militância política, a saúde, as narrativas poéticas, o lazer. A autora percebe que a ação pedagógica assume, então, o significado de uma política cultural que tem a responsabilidade política de transformar o discurso dominante e produzir um discurso mais crítico.
Instituição	Ano	
UFPA-PA	2012	
Autor		
Adriane Raquel Santana de Lima		
GT	Título	Resumo
GT3 Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos	<i>“A pedagogia dos aços”: as implicações da ação política do MST para o trabalho docente das (os) professoras (es) do assentamento Diamante Negro Jutaih</i>	Ao as implicações da ação política do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), para a prática pedagógica das (os) professora (es) do Assentamento Diamante Negro Jutaih, no Maranhão. A autora percebeu que a atuação do MST no processo de formação docente, é vista pelos assentados como essencial para que a escola e a comunidade lutem por dias melhores e pela tão clamada justiça social. E a necessidade de envolvimento de todos as (os) funcionárias (os) da escola do Assentamento, e não apenas as (os) professoras (es) militantes ou os não-militantes nas atividades da escola. Para além desse segregacionismo é preciso que se rompa com o maniqueísmo entre o trabalho dos funcionários militantes e o dos não-militantes do MST.
Instituição	Ano	
USP	2012	
Autora		
Marilda da Conceição Martins		
GT	Título	Resumo
GT 03 Movimentos sociais, sujeitos	Vivências da Pedagogia do Movimento em Escolas de	Ao analisar práticas educativas desenvolvidas em 12 (doze) escolas de Assentamentos do MST no Norte do ES, na perspectiva de compreender o papel do Movimento na construção do seu Projeto de Educação e a função da

e processos educativos	Assentamentos - MST/ES	escola no fortalecimento do MST; bem como, identificar as possíveis contradições de suas práticas educativas em relação a esse Projeto educativo. A autora percebeu que a consolidação de práticas educativas com fundamento nos princípios da educação do MST que corroboram com processos de formação dos sujeitos Sem Terra, compreendendo o MST como sujeito educativo, pressuposto que vem orientando a Pedagogia do Movimento. Porém, algumas experiências ainda reproduzem práticas educativas inerentes do sistema capitalista, contrárias ao Projeto de Educação/Sociedade do MST, que tem como horizonte, o socialismo.
Instituição	Ano	
UFES – ES	2015	
Autora		
Dalva Mendes de França		
GT	Título	Resumo
GT 07 Educação de crianças de 0 a 6 anos	Vivemos para lutar, lutamos para viver... A participação das crianças sem terrinha na vida política da sociedade	Ao Investigar o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos políticos e as relações de legitimidade que atravessam a participação infantil na luta pela transformação da realidade, a partir dos aportes da Sociologia da Infância. As autoras consideram que as crianças integram realidades específicas, sendo capazes de compreendê-las e modificá-las e acreditam que o debate acerca da participação infantil é fundamental para a defesa de uma sociedade democrática.
Instituição	Ano	
UERJ – RJ	2019	
Autores		
Bárbara de Oliveira Gonçalves Motta Lima Leão de Aquino		

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora a partir da bibliografia consultada (2020)

Todos os trabalhos tratam relativamente da educação, mesmo não diretamente ligada a categoria infância, mas transversalmente por meio da categoria educação no campo e MST. Eles enfatizam a pedagogia do MST e discutem as construções e vivências de suas práticas pedagógicas aplicadas a experiências distintas, sem perder de vista a construção do sujeito sem-terra. Em *“A pedagogia dos aços”: as implicações da ação política do MST para o trabalho docente das (os) professoras (es) do assentamento Diamante Negro*”, de Jutaih Martins, de 2012 e *“Vivências da Pedagogia do Movimento em Escolas de Assentamentos”*, de França, 2015, o MST é entendido como sujeito educativo que orienta a Pedagogia do Movimento na luta pela educação, na formação dos professores, nas práticas e sociabilidade em oposição a realidade imposta pelo capital.

De acordo com Aquino e Gonçalves (2019), no trabalho *“Vivemos para lutar, lutamos para viver... A participação das crianças sem terrinha na vida política da sociedade”*, o objetivo do trabalho foi investigar o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos políticos e as relações de legitimidade que atravessam a participação infantil no MST, na luta pela transformação da realidade. Segundo as referidas autoras foi possível

perceber a identificação das crianças sem terrinha com a organização de seu grupo de pertencimento social, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Juntos eles atuam na luta pelo direito a terra e desenvolvem simultaneamente espaços de organização política próprios da infância.

O foco norteador do trabalho foi o respeito às crianças enquanto sujeitos, na constatação de seu direito à participação social e política na sociedade. Foi devido a sua atuação no seio do MST, que surgiu a necessidade de construção de um movimento próprio capaz de contemplar suas reivindicações, sua dinâmica e metodologia. Tal espaço, precisaria abarcar a compreensão de si mesmos enquanto sujeitos históricos e a sua força forjada na coletividade, suas especificidades e sua inserção na luta geral e mais ampla, pela transformação social. Por isso, não podem ser considerados como uma preparação para os futuros militantes do MST, porque se constituem na forma de uma organização própria da infância Sem Terrinha.

Para Aquino e Gonçalves (2019), as crianças Sem Terrinha crescem conscientes de sua condição diferenciada, pois conhecem a história de luta de seus antepassados, podem escolher dar continuidade a essa luta, entretanto, na busca pela construção de uma sociedade mais justa, costumam ir além, propondo, muitas vezes, novas formas de lidar com a infância. A característica imperativa para a existência do movimento sem terrinha é a coletividade, cujo objetivo em comum é transformado em força social pela ação conjunta e atravessa toda ordem e esfera de ações do Movimento.

As autoras concluem que possibilitar a participação social das crianças não é uma decisão dos adultos, uma vez que a criança enquanto sujeito do mundo, que nele habita e atua, desenvolve a seu modo, pares e grupo social, sua forma de participar. A legitimidade, dessa participação, depende do apoio às suas necessidades e do exercício humilde da escuta, para que elas possam desenvolver-se integralmente enquanto sujeitos políticos, indicando para além do que conseguimos perceber, os direitos que gostariam de ter.

1.3.3 A PRODUÇÃO DA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (RBE)

Por último examinamos os artigos da Revista Brasileira de Educação, considerando os mesmos descritos e espaço temporal, ou seja, entre os anos de 1990 a 2019 e vocábulos como “infância”, “MST”, e outros.

No que se refere à Revista Brasileira de Educação, no lapso temporal de 1990 a 2019, foram localizados 09 artigos que relacionam MST e educação, destes 06 se atêm aos descritores: Sem terrinha, MST e infância. Contudo, destes, apenas 04 associam esses três elementos, outros dois referem-se a um dos três descritores em separado, seriam eles: 1) VIEITEZ, Cândido Giraldez; DAL RI, Neusa Maria. “*A educação do movimento dos sem-terra*”. Revista Brasileira de Educação, nº 26, Maio/Ago, 2004; 2) NARODOWSKI, Mariano. “*Políticas públicas e infância: desejos e limites à igualdade na educação*”. Revista Brasileira de Educação, v. 18, nº 54, Jul./Set 2013. Por isso, ao aplicarmos esses três descritores simultaneamente aos títulos, abstract e palavras chaves teríamos os quatro artigos descritos abaixo:

Quadro 15 - Artigos encontrados na Revista Brasileira de Educação RBE- (2009 – 2019),

AUTOR: BASTOS, Pablo Nabarrete
TÍTULO: MST e Escola Nacional Florestan Fernandes: formação, comunicação e socialização política.
<i>Intercom, Rev. Bras. Ciênc. Comun.</i> [online]. 2017, vol.40, n.2, pp.129-142. ISSN 1809-5844. https://doi.org/10.1590/1809-5844201728 .
RESUMO
<p>Este artigo apresenta resultados de pesquisa sobre a formação política do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) a partir da comunicação e socialização com o trabalhador urbano. Utiliza-se o método dialético e são aplicadas técnicas qualitativas, entrevistas semiestruturadas com lideranças do MST, e pesquisa antropológica na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF). A ENFF, fundada pelo MST no município de Guararema, Estado de São Paulo, em 2005, é um dos principais espaços de formação política dos movimentos sociais da América Latina. Constitui também espaço estratégico para a formação, comunicação e socialização política entre a classe trabalhadora do campo e da cidade. A ENFF possui potencial para ser espaço de construção da hegemonia popular por meio da sociabilidade entre movimentos sociais do campo e da cidade, por meio da produção simbólica comum e da educação universalizante, contudo, ainda é um espaço em que prevalecem a hegemonia política e a cultura do MST.</p> <p>Keywords: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); formação política; hegemonia popular; campo e cidade.</p>
AUTOR: LAVOURA, Tiago Nicola.
TÍTULO: Educação escolar e cultura corporal em áreas de reforma agrária: a emancipação humana em análise.
<i>Rev. bras. educ. fis. esporte</i> [online]. 2016, vol.30, n.4, pp.1079-1086. ISSN 1807-5509. https://doi.org/10.1590/1807-55092016000401079 .
RESUMO
<p>O presente artigo teve o objetivo de apreender os fundamentos pedagógicos do ensino da cultura corporal na educação escolar do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. A luz do materialismo histórico-dialético, os dados empíricos da pesquisa apontam a pedagogia dos projetos fundamentando o trabalho educativo do MST no assentamento investigado. Ao entendermos que o MST deve ter acesso ao conhecimento na sua forma mais desenvolvida, na medida em que o mesmo se torna parte constitutiva</p>

do instrumental de luta do Movimento e da classe trabalhadora, defende-se a necessidade de seu trabalho educativo estar fundamentado na pedagogia histórico-crítica, como forma de se possibilitar a formação plena de conteúdos em cada indivíduo singular.

Keywords: Educação escolar; Cultura corporal; Pedagogia histórico-crítica; Emancipação humana.

AUTOR: ZACCHI, Vanderlei J.

TÍTULO: Imagem e movimento: o modo visual na construção da identidade do sem-terra.

Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2009, vol.9, n.2, pp.415-439. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982009000200004>.

RESUMO

Estudos sobre os multiletramentos têm chamado a atenção para a crescente importância de habilidades não-verbais no processo de aprendizagem e de construção de identidade, principalmente com o advento das novas tecnologias de comunicação. As habilidades, ou modos de produção de significado, mais importantes são cinco: visual, auditiva, gestual, espacial e multimodal. O objetivo deste trabalho é analisar o visual como modo de produção de significado e sua relação com o modo linguístico nas mídias do MST. Embora o movimento coloque grande ênfase no verbal, o trabalho com imagens pode ser visto também como fonte de empoderamento e construção de identidade do sem-terra.

Keywords: multiletramentos; multimodalidade; mídia; MST.

AUTOR: MESQUITA, Rui Gomes de Mattos de & NASCIMENTO, Gisele Wanessa do.

TÍTULO: Educação do MST e crise do paradigma moderno de ciência.

Rev. Bras. Educ. [online]. 2014, vol.19, n.59, pp.1077-1099. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000900013>.

RESUMO

Analisamos o princípio da alternância adotado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PONERA) nas práticas pedagógicas do MST- assumindo-se que tais práticas interpelam a tentativa do pragmatismo de harmonização entre indivíduo. O intuito foi o de perceber como esse princípio pode fazer emergirem sujeitos "criativos". A metodologia articula Maingueneau, Laclau e Mesquita. Construímos quatro categorias (elevação de potência; necessidade de relação com os meios instituídos; tensão com esses meios; desejo ideológico de universalização) e três dimensões analíticas (metodologia; espacialidade; finalidade). Com essa metodologia, analisamos dois documentos do MST (um público e outro de circulação interna ao Movimento), quatro entrevistas (militantes 1, 2 e 3 do MST e uma professora universitária), assim como artigos científicos de intelectuais orgânicos ao Movimento. Concluímos que conduzir criativamente a experiência significa romper com a noção de cumulatividade na formulação de princípios.

Keywords: MST; experiência; alternância; produção de conhecimento.

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora a partir da bibliografia consultada (2020)

Dentre os artigos encontrados dois foram selecionados com o descritor “MST”, ambos corroboram de forma transversal com o objetivo da pesquisa. A pesquisa de RIBEIRO, Vândiner da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Diamantina/MG e PARAISO, Marluicy Alves da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG sob o título: “*Currículo e MST: conflitos de saberes e estratégias na produção de sujeitos*”, retrata que nas escolas investigadas as práticas curriculares mostraram que, nas relações de poder constituídas, um conjunto de dualismos - universal x particular, campo x cidade, popular versus científico, certo

versus errado - é acionado pelos discursos que ali circulam. No entanto, por vezes, esses dualismos não apenas se opõem, mas se apoiam, se cruzam e se complementam.

A oposição entre os conhecimentos nomeados universais e os conhecimentos particulares do grupo coloca, sobremaneira, nos currículos investigados, campo e cidade em lados distintos, ao mesmo tempo em que definem o que é certo ou errado no interior de um e outro conhecimento, em um e outro espaço. Eles argumentam que apesar de as relações de poder-saber forjadas no currículo das escolas investigadas serem marcadas pela presença predominante dos conhecimentos autorizados, vinculados às diferentes disciplinas curriculares, há ali um grande esforço em introduzir e ensinar outros saberes que contribuem para divulgar e produzir o sujeito Sem Terra.

Ressaltam ainda que na composição de saberes, conhecimentos não escolares também são modificados e ensinados nas escolas investigadas. Desse modo, o currículo praticado acaba sofrendo alterações. Reconhecem que mesmo trabalhando esses saberes dentro das disciplinas curriculares, introduzindo-os nos currículos investigados, estavam efetivamente presentes apenas nas aulas de geografia e ciências. Tais saberes disponibilizados nos currículos das escolas investigadas, marcas, modos de agir e de se comportar constituem determinadas posições de sujeito, que são disponibilizadas aos Sem Terra. Assim, por meio das práticas sociais produzidas pode-se "chegar a engendrar [...] formas totalmente novas de sujeitos" (FOUCAULT, 2009, p. 8).

O estudo de MESQUITA, Rui Gomes de Mattos de; NASCIMENTO, Gisele Wanessa do. Pesquisadores da Universidade Federal de Pernambuco, em "*Educação do MST e crise do paradigma moderno de ciência*", busca analisar o princípio da alternância adotado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PONERA) nas práticas pedagógicas do MST. Os autores perceberam que tais práticas interpelam a tentativa do pragmatismo de harmonização entre indivíduos. Eles concluem que conduzir criativamente a experiência significa romper com a noção racionalista de cumulatividade na formulação de princípios. Isso porque os espaços que se constroem para imprimir factibilidade a nossas intenções nos possibilitam perceber que os sujeitos, ao (re)conduzirem suas experiências, sendo instados a constituir aqueles espaços, igualmente se constituem.

1.4 APONTAMENTOS REFLEXIVOS

A descrição até aqui construída do Estado do Conhecimento, necessária, ainda que aparentemente exaustiva, serviu para fundamentar o estudo e discussões que se iniciaram e que irão se realizar nessa tese, além de demonstrar a pertinência da pesquisa proposta, já que observamos carência de trabalhos científicos atuais que foquem a análise do MST, sua infância e projeto educativo, a nível de doutorado.

O primeiro destaque a ser feito refere-se à abordagem teórica dos trabalhos. Há neles uma transversalidade muito forte. Sendo assim, é possível depreender das análises que a produção do campo científico trabalha com uma perspectiva de *educação como prática social*, sendo amplo que lhe confere condições de apreender o fenômeno educativo para além da sala de aula. Nesse sentido, a relação homem-educação deve também compreender a presença do homem no mundo e com os OUTROS. Para Bernard Charlot (2007), o sujeito é alguém que “tem uma história e vive em um mundo humano, isto é, tem acesso à ordem do simbólico, à da lei e à da linguagem, constrói-se através dos processos de identificação e desidentificação com o outro e tem sua atividade no mundo e sobre o mundo” (p. 38). O homem é um ser coletivo, ou melhor, constrói a sua identidade humana na relação social.

Como um ser da relação, diz Charlot (2007), é na “mediação do outro” e de sua história que estruturamos “formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem o prazer, de fazerem sentido” (p. 38). O sentido de uma ação humana se estrutura socialmente. Todavia essa ação não é apenas social. Deve-se considerar a especificidade de cada indivíduo, caso contrário cairíamos no determinismo do social.

O homem do qual falamos “é um sujeito indissociavelmente social e singular” (CHARLOT, 2007, p. 40). Condição que nos obriga, parafraseando Bernard Charlot (2007), a assim considerá-lo ao estudar sua relação não apenas com o saber, mas com a educação. De momento vamos à parte social da equação e pensemos esses dois elementos – lembremos, saber e educação – como sociais e seguindo esse caminho Pierre Bourdieu se mostra essencial ao estudo.

Quando Bourdieu se propõe a discutir o campo econômico, esclarece de início que sua intenção é lançar um olhar crítico sobre os elementos que o compõe, sobretudo no que se refere à forma que a ortodoxia econômica os percebe. Ao proceder a essa análise, Bourdieu desconstrói a noção de que os dados econômicos são puros em si mesmos, são dados ao homem e independem de sua ação. Diz, nesse sentido, que oferta, demanda e

mercado, por exemplo, são produtos de uma construção social e, por consequência, são artefatos históricos. Deve, pois, a ciência econômica se reconhecer como uma ciência histórica, construindo críticas a seus conceitos e categorias.

Como prova de sua historicidade, um dos argumentos de Bourdieu é de que a composição da demanda e da oferta de qualquer produto são estruturadas em uma dupla construção social do Estado. Por um lado, atua na demanda, produzindo as disposições e preferências individuais. E por outro, age sobre a oferta a partir de políticas de crédito. De toda forma estabelece-se entre esses elementos um campo, que compõe a racionalidade econômica e que é constituído por suas próprias estruturas e disposições socialmente construídas.

Percebe-se, então, que, para Bourdieu, o Estado não é um mero regulador da ordem social, dos mercados, das empresas e suas interações, mas uma instituição que atua de maneira decisiva na construção da demanda e da oferta. Em função disso, o Estado e seus agentes aparecem como um campo de forças, que ao interagirem socialmente se transformam em um campo de lutas políticas. Lutas que ao serem deflagradas acabam por redinamizar o campo de forças que compõem o próprio Estado e que mostra indícios de mudanças nas relações exteriores ao campo.

Aqui está um dos pontos nevrálgicos dessa tese, reconhecer os diferentes agentes sociais como componentes de campos de força e luta e perceber a atuação do Estado na construção da demanda, por meio das disposições e preferências do indivíduo. Elementos que, se associados, nos levam aos universos simbólicos, traduzidos nas línguas, artes, mitos e ciências. Todos os instrumentos de conhecimento são construções do mundo objetivo, o que faz deles também elementos de integração social e estruturação do consenso.

Esses sistemas simbólicos ao produzirem integração e consenso formam um único “sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social” (BOURDIEU, 1989, p. 10), se constituindo em estruturas estruturantes de comunicação e conhecimento e assumindo uma função política de legitimação do domínio de uma classe sobre outra. Situação que Bourdieu chama de violência simbólica e que se traduz, pensando em Max Weber, na domesticação daqueles que se constituem em subalternos.

Tais argumentos nos levam a entender que os sistemas simbólicos têm funções de comunicação e conhecimento da estrutura do mundo social, mas também função política. E essas funções não são excludentes, mas complementares e geram uma estrutura social

hierarquizada e desigual reforçada pelas ideologias e cultura dominantes, o que poderia gerar uma falsa consciência e desmobilização dos dominados. Assim, teríamos o conhecimento, em outras palavras, a educação como um sistema simbólico que legitima o domínio e a ordem social, por reafirmar por meio da cultura organizacional de cada sistema educativo, a cultura dominante, a qual integra efetivamente sua classe de origem e produz uma integração fictícia da sociedade em todo seu conjunto.

Ao mesmo tempo, Bourdieu reconhece que ainda que se possa falar da cumplicidade da educação, sobretudo a estatal, com a cultura dominante, “[o] campo de produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre as classes” (BOURDIEU, 1989, p. 12). Perspectiva que confirma sua proximidade a Antônio Gramsci, sobretudo quando este discute as disputas no campo de composição das ideologias de cada classe junto à necessidade de desenvolver o intelectual orgânico⁴.

Tanto em Gramsci quanto em Bourdieu percebemos os sistemas simbólicos como um campo em disputa, particularmente no que se refere à imposição de uma definição do mundo social que seja mais conforme aos interesses de cada classe social. Realidade possível porque os sistemas simbólicos promovem o deslocamento do sentido das coisas e ao fazerem isso atuam além da força (poder), produzem e são produtos de um mundo visto como não arbitrário. Há, dessa forma, a produção do mundo social e de sua legitimidade, o que reafirma a importância da educação como “campo de produção simbólica”, na prática social de diferentes classes e instituições.

Ao olhar a educação como “campo de produção simbólica” (BOURDIEU, 1989, p. 12) a inserimos dentro das lutas pela definição do mundo social, ao mesmo tempo em que a associamos à cultura, como faz Gramsci. Uma associação que faz do processo educativo, além do conhecimento abstrato e burguês, prático, tornando indissociável educação de instrução.

Para Gramsci (2001), a instrução é um tipo de educação, sobretudo no que se refere ao público infantil, pois “[o] ‘certo’ se torna ‘verdadeiro’ na consciência da criança” (p. 44). Assim esse autor italiano integra educação à práxis, como elemento do trabalho e da cultura, por isso, também ético e moral, que visa produzir um homem para

⁴ Segundo Semeraro (2006), para Gramsci o intelectual orgânico é aquele que está intimamente ligado às relações sociais, pertence a uma classe, grupo social, além de vinculado ao modo de produção material da vida humana. Está, ao mesmo tempo, correlacionado a uma organização política, cultural e/ou social e, por isso, é parte ativa de um projeto de sociedade e de Estado que colabora na formação das massas para a produção e culturalmente. Encontram-se em um esfera ético-política, posto que ajuda a assegurar a hegemonia da classe que representa.

sua prática e seu tempo presente, como fica evidente na seguinte fala: “[n]a realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “atual” à sua época” (GRAMSCI, 2001, p. 62).

Se a educação é geracional e cultural, como diz Gramsci, confirma-se a mesma como “campo de produção simbólica” (BOURDIEU, 1989, p. 12) e, por consequência, como uma prática social. Teríamos, então, estabelecida a conexão entre cultura, educação e origem social, o que, para Bourdieu (2007), representaria uma relação em que o peso desta última se amplia no que concerne à cultura e seu quadro explicativo, conforme “nos afastamos dos domínios mais legítimos” (p. 18).

Argumentação que leva a uma aproximação entre educação e estética, trazendo ao debate a ideia de distinção, palavra que dá nome a um dos textos significativos de Pierre Bourdieu quando temos no retrovisor a educação como prática social. Nessa obra, Bourdieu (2007) defende que o gosto popular varia de forma inversa ao capital escolar, ou seja, quanto mais se educa, mas distante do gosto popular se está, sendo diretamente proporcional à aquisição do gosto legítimo. Tal gosto alcançaria “a frequência mais elevada nas frações da classe dominante mais ricas em capital escolar” (p. 21).

Em outras palavras, poderíamos dizer que o gosto estético legítimo seria acessível de forma diretamente proporcional às classes dominantes com capital escolar. Mas somente a essas? Às classes populares esse mundo estaria inacessível? Pierre Bourdieu (2007) logo responde, dizendo:

[..] os diplomas aparecem como uma garantia da aptidão para adotar a disposição estética porque eles estão associados seja a uma origem burguesa, seja ao modo de existência quase burguês pressuposto pela aprendizagem escolar prolongada, ou - e esse é o caso mais frequente - às duas propriedades reunidas (p.31).

Fala que demonstra o papel da educação, representada pelo diploma, no acesso ao gosto estético legítimo e ao sistema simbólico considerado com validade geral: o burguês. Legitimidade que só se consegue no processo educativo, pois, para esse autor, as classes populares e as com menor capital cultural seriam hostis a uma experiência estética formal. E, nessa condição,

nada há o que distinga tão rigorosamente as diferentes classes quanto à disposição objetivamente exigida pelo consumo legítimo das obras legítimas, a aptidão para adotar um ponto de vista propriamente estético a respeito de

objetos já constituídos esteticamente - portanto, designados para a admiração daqueles que aprenderam a reconhecer os signos do admirável - e, o que é ainda mais raro, a capacidade para constituir esteticamente objetos quaisquer ou, até mesmo, "vulgares" (por terem sido apropriados, esteticamente ou não, pelo "vulgar") ou aplicar os princípios de uma estética "pura" nas escolhas mais comuns da existência comum, por exemplo, em matéria de cardápio, vestuário ou decoração da casa (BOURDIEU, 2007, p. 42).

Já que a distinção entre as classes ocorre, sobretudo, pela disposição ao “consumo legítimo das obras legítimas” (BOURDIEU, 2007, p. 42) e essa prerrogativa encontra-se acessível às classes populares tão somente por meio da educação, o que fazer para que lidemos com essa diferenciação, considerando esses dois elementos em destaque: consumo e educação? Devemos, segundo Bourdieu (2007), entender os bens e/ou produtos pelo “valor social do uso social” (p. 26) e, ao mesmo tempo, ver na ação pedagógica suas dimensões econômicas e sociais. A educação afasta-se, dessa forma, da experiência estética porque não é destituída de função prática, não é desinteressada, especialmente, aquela que se desenvolve na família e na escola.

Perspectiva que é ratificada no trecho da obra, “*A distinção*” transcrito abaixo:

Capacidade generalizada de neutralizar as urgências habituais e suspender as finalidades práticas, inclinação e aptidão duradouras para uma prática sem função prática, a disposição estética consegue constituir-se apenas em uma experiência do mundo desembaraçada da urgência, assim como na prática de atividades que têm sua finalidade em si mesmas, por exemplo, os exercícios escolares ou a contemplação das obras de arte. Ou dito em outras palavras, ela pressupõe o distanciamento ao mundo (de que o "distanciamento ao papel desempenhado", revelado por Goffman, é uma dimensão particular), que é o princípio da experiência burguesa do mundo. Contrariamente ao que pode levar a crer uma representação mecanicista, a ação pedagógica da família e da escola, até mesmo em sua dimensão mais especificamente artística, exerce-se, no mínimo, tanto através das condições econômicas e sociais que são a condição de seu exercício quanto através dos conteúdos que ela inculca [...] (BOURDIEU 2007, p. 55).

Por não ser desinteressada e por estar vinculada às condições econômicas e sociais, a educação atua na práxis do indivíduo, assim como defende Gramsci (2001). Atuação que, para Bourdieu (2007), se traduz no agir da escola como local de racionalização do gosto, padronização da estética e da relação do sujeito com os bens culturais, o que ocorre por meio de seu funcionamento, de suas ferramentas pedagógicas e de seu currículo.

Realidade que coloca a escola como campo de conflitos e discórdias, algo que, para Gramsci (2001), é inerente a todo processo educativo e demonstra a existência de tensões e de uma área em disputas, o que nos obriga a tratar de dois outros aspetos: o

campo científico como campo de autoridade e o *habitus*. O primeiro, apresenta uma discussão que esbarra novamente na legitimidade de produção do mundo social. O segundo elemento, urdidura do *habitus*, conceito que reafirma a educação como elemento social e histórico. Ambos se relacionam à prática de elaboração coletiva do indivíduo.

Ao mesmo tempo, quando examinamos esse material detalhadamente, alguns aspectos saltam aos olhos. Há que se considerar as condições de produção dessa tese: uma Universidade privada, e seu local de fala, o Centro-Oeste. Como apresentado no trabalho de 2020, *Um Cenário da Educação Infantil no Brasil: as produções apresentadas no Gt-7 (educação da criança de 0 a 6 anos) da Anped de 2012 a 2019*, as regiões com maior número de produções científicas são os Estados da Região Sudeste, seguida pela Região Sul do País. O Estado que mais produziu trabalhos foi o Rio de Janeiro e a grande maioria em instituições públicas. De um modo geral, as instituições públicas produzem muito mais que as instituições privadas, o que torna nossa pesquisa ainda mais relevante.

O Estudo do estado do conhecimento nos revelou aspectos relevantes. O primeiro refere-se à fecundidade do estudo que nos propomos a realizar, visto que o processo educativo infantil no MST se mostrou pouco estudo, ainda mais quando se considera a região Centro-Oeste do país. Outro ponto é a proximidade das fontes com a Sociologia da Infância, considerando a criança como sujeito social, histórico, cultural e formado para a luta política. Um terceiro aspecto relaciona-se à associação da proposta educativa do MST à luta de classes, a educação é, pois, ferramenta de transformação social e luta política: “educação é política”.

Concomitantemente, ainda que a criança apareça como sujeito, as fontes estudadas pouco ou nada apresentam suas vozes. A criança não fala, é representada por outros. Falam por ela. E essa ausência acaba por fragilizar essas produções, ainda que a importância exista em função da temática que debatem: a proposta educativa do MST para a infância. Assim, o protagonismo infantil embora apareça, é capenga, já que falta seu personagem central: a criança.

Teríamos, portanto, a presença do projeto educativo do MST para a infância, seus elementos de escolarização e de uma educação não formal, capitaneada entre outros aspectos pela Ciranda Infantil. Há debates sobre o confronto com a proposta estatal brasileira, suas mudanças legislativas e movimento pendular em relação aos MST, de proximidade e distanciamento em relação à educação infantil. Mas as crianças não se fazem presentes, suas falas, ações, vivências e experiências são narradas por terceiros.

Esses aspectos despertaram algumas inquietações e questionamentos acerca do protagonismo infantil frente ao seu processo educativo seja na proposta estatal ou aquela referente ao MST; de que criança estamos falando quando tratamos da educação como prática social; formação do *habitus* e o campo social como estruturas estruturantes e como espaços de luta hegemônica e de poder, além de repensar a educação como ferramenta de luta política. Prossigamos na investigação desses enfoques e seus pormenores.

CAPÍTULO II

CAMPO CIENTÍFICO COMO DETERMINANTE DOS SUBCAMPOS DOS CAMPOS DE ESTUDO:

O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES TEÓRICAS?

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. (FREIRE, 1996, p.25)

O presente capítulo trata da discussão sobre campos e subcampos encontrados nas fontes de pesquisa dessa tese. Afirma que está em voga a emergência dos estudos da criança, em particular, a Sociologia da infância, orientando os modos de ver, compreender e intervir no mundo. Em particular, esse capítulo busca apreender as categorias de análise discutidas nas produções analisadas como objeto dessa tese compreender suas correspondências com o projeto formativo dos sem terrinhas. Passamos, pois, a agregar às nossas discussões os dados selecionados e catalogados para essa pesquisa, saímos do “texto” teórico, sem abandoná-lo, e vamos encontrá-lo no “contexto” das pesquisas a que tivemos acesso. Em outras palavras, recorreremos às teses, dissertações, artigos da Revista Brasileira de Educação e dos Grupos de Trabalho da ANPEd, na busca por experienciar os conceitos e concepções já expostos.

Ao mesmo tempo cabe reconhecer, como faz Thomas S. Kuhn em seu livro “*A estrutura das revoluções científicas*”, que o cientista não está interessado em produzir grandes novidades nem no domínio dos conceitos nem dos fenômenos, o que se deseja é confirmar resultados esperados dentro de um determinado paradigma, lhe conferindo maior precisão e alcance. Nessa tarefa aparecem novos caminhos. Resolvemos problemas e encontramos o esperado de uma forma diferente e aqui reside a novidade e o poder de um paradigma.

Mas como podemos chegar a esse esperado antecipado? Kuhn (1970) defende que para chegarmos a essa condição precisamos da “solução de todo o tipo de complexos quebra-cabeças instrumentais, conceituais e matemáticos” (p. 59). Para ele, a solução do quebra-cabeças é uma das motivações do cientista para o trabalho, pois que envolveria “aquela categoria particular de problemas que servem para testar nossa engenhosidade ou habilidade na resolução de problemas” (p. 59).

Cabe uma ressalva: embora Kuhn (1970) trate da ciência mais dura, ligada às áreas das ciências exatas e biológicas, sua análise nos parece relevante para as discussões conceituais que viemos realizando desde o início da tese e que prosseguem nesse capítulo, porque além de ratificar a perspectiva da especificidade do olhar científico, trata do paradigma e do que nos leva a escolhê-lo. Essa escolha se dá porque o paradigma selecionado seria responsável por especificar quais problemas seriam assim considerados, tendo os mesmos soluções esperadas e antecipadas dentro do próprio paradigma.

Em outras palavras: ao adotarmos um paradigma, obtemos ao mesmo tempo critérios que nos dizem o que pode ser um problema passível de investigação científica e quais possíveis soluções podemos utilizar para resolvê-lo. Diríamos que escolher um paradigma significa compor a rede de pesca que nos leva a pegar alguns peixes em detrimento de outros que a mesma rede seria incapaz de capturar. Diz Kuhn (1970):

um paradigma pode até mesmo afastar uma comunidade daqueles problemas sociais relevantes que não são redutíveis à forma de quebra-cabeça, pois não podem ser enunciados nos termos compatíveis com os instrumentos e conceitos proporcionados pelo paradigma (p. 60).

O olhar do cientista é, por isso, específico, parcial e comprometido ideologicamente, já que ao escolhermos autores, perspectivas teóricas e conceitos para fundamentar nossas discussões, renunciamos a uma série de outras possibilidades e reduzimos os problemas sociais em análise às ferramentas analíticas compatíveis ao paradigma que adotamos na composição de nosso quebra-cabeças.

Com isso não queremos reduzir o papel da ciência, mas reconhecer sua relevância na vida social e na resolução de suas problemáticas. De mais a mais, o cientista ainda que ligado a um paradigma não está irremediavelmente preso a este, de tempos em tempos as ciências se transformam, principalmente porque o papel do cientista é “preocupar-se em compreender o mundo e ampliar a precisão e o alcance da ordem que lhe foi imposta” (KUHN, 1970, p. 65).

Nesse sentido, é possível e muitas vezes necessário transformações paradigmáticas que ocorrem em consequência da percepção do limite de investigação de uma teoria. Tal limite se estrutura porque ao escrutinar uma dada problemática o cientista pode perceber “bolsões de aparente desordem” (p. 65), ou seja, elementos que aquele paradigma em específico não consegue traduzir para algo que lhe seja compreensível. Assim, aquela rede de pesca que o paradigma compunha acaba deixando escapar por sua

malha o problema em voga. Precisamos compor outra rede, que pode ser uma adaptação da anterior ou algo completamente novo.

Vimos no desenrolar do fio de Ariadne dos conceitos de criança e infância essa complexidade: utilizamos paradigma já estabelecido que considera criança e infância como construções sociais. Por isso caminhamos com a sociologia da infância. Vamos prosseguir com esse paradigma, mas entendendo suas tensões e disputas, a construção de novas redes de pesca adaptadas que sirvam para que sejamos capazes de compreender esse mundo social da criança em seu processo educativo dentro do movimento social dos trabalhadores sem-terra.

Mas o que significa falar de Campo dentro da ciência? Para Bourdieu (1983) falar da ciência representa deter autoridade científica e, por consequência, cumprir a “promessa do reconhecimento” (p. 01), já que pressupõe possuir capacidade técnica e poder social. De mão desses dois elementos conquistaríamos o monopólio da competência científica, que nos proporcionaria a legitimidade para falar e agir.

Essa autoridade científica se constrói em uma condição de luta concorrencial que se desenvolve no chamado campo científico, lugar ou “sistema de relações objetivas entre posições adquiridas” (BOURDIEU, 1983, p. 1). Reconhecer tal cenário envolve perceber as práticas científicas como ideológicas e de poder, interessadas, não sendo um fim em si mesmas.

Ao mesmo tempo em que toda estrutura de poder produz uma realidade hierarquizada, ela também estabelece o que se pode e quem pode dizer, ou como argumenta Bourdieu (1983)

os julgamentos sobre a capacidade científica de um estudante ou de um pesquisador estão sempre contaminados, no transcurso de sua carreira, pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas (as Grandes Escolas, na França, ou as universidades, por exemplo nos Estados Unidos) (p. 2 – 3).

Assim, não importa apenas o conteúdo da linguagem, mas quem fala e de onde fala. Três elementos que se conjugados compõem a autoridade científica e o reconhecimento de um campo. Isso significa dizer que ciência e poder também caminham juntas, bem como a política. Portanto, buscar-se-á aqui, as categorias presentes nos dados dessa pesquisa. Essas categorias trazem novas perspectivas de construções sociais que ajudam a compor o cenário dos estudos em destaque. Passemos ao material e conceitos analisados.

2.1. A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA DEMARCANDO DISCURSOS TEÓRICOS

Um primeiro achado dessa pesquisa trata da afirmação da Sociologia da Infância como um campo científico que têm orientado quase todos os trabalhos pesquisados nessa tese. Foram analisados nove artigos, sendo cinco da ANPED e quatro da Revista Brasileira de Educação, além de dezoito teses e duas dissertações. Deste material, as teses e dissertações propõem um estudo interdisciplinar entre a Educação e a Sociologia. 12 desses 29 textos realizam explicitamente um estudo ligado à Sociologia da Infância. E os artigos, embora se filiem à Educação, se entrecruzam com a Sociologia da Infância, ainda que não abertamente.

Isso implica dizer que o tema da educação do campo ou, em particular sobre os sem terrinhas, não vem se dando pela Educação e tão pouco pela Sociologia. Trata-se de um campo estudo recente, datado de 1990, e denominado “Estudos da Criança⁵”, que orienta um campo da Sociologia, ou seja, a Sociologia da Infância.

Sarmiento (2008, 2009) entende que colocar a criança e a infância no espectro da sociologia significa, assim como fazem Prout e James, pensá-las como construção social, variáveis de análise social, a partir do uso de métodos etnográficos que possibilitem pesquisa mais direta dos elementos analisados.

Acrescentem-se a isso as 9 teses que Jens Qvortrup, resumidas nos seguintes termos: a infância como aspecto estrutural da sociedade e categoria social, que se relaciona à divisão do trabalho e está sujeita às mesmas forças macrossociais da adultez, ainda que lhe seja diferente por ser uma categoria minoritária, já a criança é uma categoria histórica e intercultural, com sujeitos cocriadores da infância e da sociedade, que são invisibilizados pela ideologia familialista.

Nesse sentido, Sarmiento (2008, 2009) defende que teremos uma perspectiva estrutural da sociologia da infância, já que se destaca a “dimensão estrutural, historicamente construída, da infância e da relação da categoria infância face à estrutura

⁵ Os estudos da infância (sociologia da infância, antropologia da infância, geografia da infância, pedagogia da infância, filosofia da infância etc.) se constituem em diferentes correntes fundamentais, sendo elas: a perspectiva estruturalista (estudos estruturais), a corrente interpretativa (estudos interpretativos) e a orientação crítica (estudos de intervenção). Essas correntes encontram ressonância em uma perspectiva europeia anglo saxônica ou francófona. No Brasil os estudos da infância ganham expressão a partir dos estudos portugueses.

econômica e social, à organização política e institucional da sociedade e aos efeitos estruturais das ideologias” (p. 10). Ao mesmo tempo Prout e James estariam inseridos no construtivismo sociológico, que enfatiza a ação da criança na construção de seu mundo.

Diferenças que levam Sarmento (2008, 2009) a reconhecer que a contradição e as disputas internas ao campo da sociologia da infância lhe são inerentes. Logo, podemos falar em diferentes paradigmas, correntes e tradições. A tradição anglo-saxônica tem origens plurais que a fazem comportar autores de diferentes disciplinas: economia, demografia, áreas da sociologia (saúde família e educação), estudos feministas. Pluralidade que se traduz no espectro de temas por ela debatidos. Já a tradição francófona relaciona-se à historiografia contemporânea e à sociologia da educação, o que a liga aos estudos da criança na condição de aluno.

Ademais, descreve Sarmento (2008), essa corrente – francófona – agrega à historiografia de Ariès, aquela desenvolvida no âmbito da sociologia da família e da sociologia da educação, que expandem seus estudos para conseguir perceber o aluno antes de sua inserção no espaço escolar, o que colabora para os estudos da Sociologia da Infância. Assim, pode-se dizer que a sociologia da infância de viés francês está diretamente associada à temática da educação, à sociologia de Pierre Bourdieu, aos estudos da psicanálise e à psicologia infantil, estabelecendo um intenso diálogo interdisciplinar que a faz estudar temas como: as práticas sociais das crianças e nas escolas, rituais e festas, jogos e brincadeiras e relações sociais e de amizade.

Relembremos que há a tradição portuguesa que se associa ao desenvolvimento dos estudos brasileiros. Sarmento (2008) explica que em Portugal a inserção desse campo será mais tardio, apenas nos anos 2000, muito em função da preferência dos sociólogos pelos estudos sobre a educação e a juventude. Marco desse processo foi o Congresso Internacional sobre os Mundos Culturais e Sociais da Infância, ocorrido em Braga, no mês de janeiro de 2000. Para esse autor, a sociologia da infância portuguesa está associada a suas congêneres sobre educação, família e comunicação, o que a leva a filiar-se paradigmaticamente ao Brasil e atuar em temáticas específicas, como: políticas públicas e educação.

Teremos ainda, segundo Sarmento (2008), múltiplos paradigmas que passam pela versão tradicional de socialização, a qual percebe as determinações sociais nas instâncias desse processo; chegando à “reprodução interpretativa” e ao modelo construtivista, que se liga a Piaget e Vigotski e tem como ideia central a possibilidade de condução e estimulação das etapas de desenvolvimento cognitivo e socio-moral para a aquisição de

competências sociais. Cabe uma ressalva: mesmo que considere “o papel das crianças na reprodução social não analisa adequadamente as crianças enquanto co-construtoras das relações sociais (SARMENTO, 2008, p. 30).

Esses modelos paradigmáticos para as ciências sociais, são complexos de serem utilizáveis, porquanto, como nos ensina Alves (1987), o objeto de estudo, o homem em suas relações sociais, é diverso e complexo em demasia para conseguir que o trabalhemos com a precisão exigida por um paradigma, por isso, Sarmiento (2008) defende que atuemos a partir de correntes ou abordagens, o que permite maior especificação de olhares por diferentes problemáticas e intenções analíticas.

À vista disso, Sarmiento (2008) propõe que se subdivida as tipologias de abordagem em três possibilidades: estudos estruturais, interpretativos e de intervenção, mas isso não significa a composição de espaços fechados, já que há trabalhos que cruzam essas fronteiras. O que marca essas diferenças é a intenção analítica de cada corrente. A primeira, por exemplo, não se confunde com a vertente funcionalista, mas entende a criança como categoria geracional, aborda a perspectiva macroestrutural e se atem a temas como as imagens históricas da infância, as políticas públicas, os direitos e a cidadania, podendo realizar análises desconstrucionistas.

Já a segunda, estudos interpretativos, também entende a criança como uma categoria social, mas desenvolve suas intenções analíticas voltadas à subjetivação, ou seja, ao mundo simbólico deste grupo. Tem como principal elemento conceitual a “reprodução interpretativa”, cunhada por Corsaro, e se direciona a temas como:

[...] a desconstrução do imaginário social sobre a infância; ação social das crianças (*agency*); as interações intra e intergeracionais; as culturas da infância; as crianças no interior das instituições; as crianças no espaço urbano; as crianças; os media e as TIC; o jogo, o lazer e a cultura lúdica (SARMENTO, 2008, p. 31).

E a terceira abordagem, os estudos de intervenção, se fundamenta na concepção “de que a infância é, simultaneamente, uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma “condição social” – grupo que vive condições especiais de exclusão social” (SARMENTO, 2008, p. 32). Por isso, se associa ao paradigma crítico e pensa uma Sociologia da Infância que colabora para emancipar socialmente a infância, o que a leva a defender intervenções por meio de ações diretas ou propostas de programas científicos com intenção política. Demais, se liga também a diferentes estudos das minorias, sejam femininas, étnicas e/ou populares.

Diante dessa abrangência, Corsaro (2011) vai estabelecer uma duplicidade de olhares. A sobrevivência de uma visão tradicional e a perspectiva construtivista. Segundo ele, portanto, há uma visão tradicional da socialização consubstanciada a um modelo determinista, em que a sociedade é encarada como uma força acima e exterior ao indivíduo, e apropria-se do mesmo e impõe-se. A criança é um ser passivo que apenas recebe do meio social os elementos para se conformar à estrutura. Desse pensamento emanam, como já comentado, os modelos funcionalistas e os modelos reprodutivistas.

Já o modelo construtivista, explica Corsaro (2011), inverte essa lógica e tem uma criança que se apropria da sociedade. Há o estabelecimento de uma aparente oposição: de um lado a criança é completamente passiva e de outro ela é ativa. Estabelece-se grande tensão entre a sociedade e o indivíduo.

As teorias deterministas tornam invisível o homem ou a criança, que desaparecem e estão subjugados à estrutura, nada constroem, apenas reproduzem o que lhes é oferecido pela estrutura. De outro, defende Corsaro (2011), temos a absolutização do indivíduo: essa criança é “ativa, mas solitária” (p. 29), pois pouco ou nada se fala de suas relações interpessoais e dos sistemas culturais.

Diante dessas dicotomias Corsaro (2011) propõe a “reprodução interpretativa”, que nos levaria a escapar da socialização como mera “cópia” do mundo adulto, como defendem os deterministas, e ao mesmo tempo mostrar que não é apenas o indivíduo que internaliza sozinho os conhecimentos e habilidades necessários ao acesso para a esfera do adulto. Ocorreria na socialização não apenas “adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (p. 31). Esses dois mundos, como resultado desse processo, interagem, já que o “termo *interpretativo* abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade” (p. 31).

Nesse processo de participação se inserem as “culturas infantis” e as relações sociais que dinamizam os mundos das crianças. Elas se colocam como seres sociais, históricos e interpretativos, ou seja, culturais. Mas cabe perguntar: o que se entende por cultura? Como esta impacta a vida humana? Para responder a essas questões começemos por uma digressão etimológica.

O termo cultura vem da língua germânica e refere-se aos aspectos espirituais de uma comunidade. No século XIX esse termo será conceituado de forma sistemática pela primeira vez pelo inglês Edward Tylor no vocábulo “*Culture*”, palavra que representa uma síntese entre essa referência germânica e a expressão francesa “*civilization*” que se relaciona às realizações materiais de um povo. Assim, quando se fala de cultura também

se está falando de civilização, o que faz daquela uma produção não apenas simbólica, mas de poder. Em outras palavras, a cultura é um elemento do poder simbólico que se materializa na realidade prática do homem a partir dos objetos, ferramentas e comportamentos que este produz, se colocando no espaço de formação do *habitus*.

Nesse sentido, o antropólogo Clifford Geertz (2008) dirá que o comportamento humano é sempre simbólico e isto seria o aspecto que dá sentido às práticas e instituições humanas, as quais dependem também de como o homem percebe a si mesmo e aos demais. Elementos que se agregados compõem sua rede de significados, para a qual damos o nome de cultura. Argumentos que fazem dos homens seres também culturais, já que é a cultura que carrega a vida humana de sentido e nos entrelaça como seres sociais e históricos.

Geertz (2008) entende, ao mesmo tempo, que o homem como ser cultural é complexo e integral, devendo-se considerar a cultura não apenas em seus aspectos simbólicos, mas nas relações que esses elementos abstratos desempenham com a parte biológica, social e psique humanas. Assim sendo, analisar o homem cultural requer, segundo esse autor,

substituir a concepção "estratigráfica" das relações entre os vários aspectos da existência humana por uma sintética, isto é, na qual os fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais possam ser tratados como variáveis dentro dos sistemas unitários de análise (GEERTZ, 2008, p. 32).

Esse olhar sintético se revela necessário também porque, para Geertz (2008), o homem não é um ser fisicamente acabado que depois receberia seus caracteres simbólicos, mas um animal que se constrói a si mesmo concomitantemente com suas adaptações biológicas. Assim, o homem estrutura seu campo físico, particularmente, seu sistema nervoso e, ao mesmo tempo, torna-se um ser capaz de simbolizar sua existência e isso o tornar humano, já que é a partir da cultura que organiza sua existência, media seu comportamento e estabelece formas de entendimento da realidade social. Por isso,

[...] a cultura é melhor vista não como complexos com padrões concretos de comportamento — costumes, usos, tradições, feixes de hábitos —, como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle — planos, receitas, regras, instruções (que os engenheiros de computação chamam "programas") — para governar o comportamento (GEERTZ, 2008, p. 32).

Ao falarmos de cultura estamos, então, discutindo poder simbólico, formação do *habitus*, ideologia e hegemonia, o que, por consequência, nos leva à educação como prática social e à quebra da lógica determinista de “devir” em relação à criança, comum – como já o dissemos – nos primeiros estudos da sociologia da infância.

Outra tentativa de quebra dessa dinâmica é identificada por Prout (2010) quando este fala das duas linhas de abordagem desse problema. A primeira ele chama de “coexistência pacífica”, em que as oposições são autorizadas a prosseguirem separadas sem se ater ou mostrar suas conexões. E a segunda ele denomina de “jogo heurístico” e foi construída por Prout, James e Jenks a partir da seguinte lógica:

Identificamos ali diferentes abordagens da Sociologia da Infância, situando-as em um conjunto de dualismos que, a nosso ver, caracterizam as crenças e os valores da teoria sociológica: ação e estrutura; identidade e diferença; continuidade e mudança; localismo e globalismo. Argumentamos que o modo como esses dualismos foram selecionados, atravessados e desenvolvidos por analistas da infância delineou quatro gêneros principais de Sociologia da Infância, que também identificamos (p. 738).

De mão desses elementos, Prout (2010) explica que tentaram se voltar aos sociólogos da infância para buscar pontos de contato e proximidades, mas essa ação poderia resultar no entrincheiramento da sociologia da infância no caminho entre as duas visões opostas e reduzir essa ciência à escolha entre sociedade ou indivíduo, o que seria inadequado. Por isso, esse autor defende uma outra via, explorar novas ideias que levassem a inclusão do terceiro excluído.

Diz ele:

em outras palavras, não deveriam de antemão inscrever um conjunto de dicotomias no campo, e sim observar a infância como um fenômeno complexo, não imediatamente redutível a um extremo ou outro de uma separação polarizada. Não estou advogando aqui um obsoleto “caminho do meio”. A abordagem que tenho em mente é similar à do autor italiano Norberto Bobbio, quando se refere ao “terceiro incluído” (PROUT, 2010, p 739).

Mas Prout (2010) adverte que sua proposta não é instituir um “caminho do meio” feito da conjugação dessas oposições e sim “situar o plano mais fundo onde essas oposições se erigem... ou desmoronam” (p. 739), aproximando-se das noções de ator-rede de Latour e de rizoma de Deleuze e Guattari. Rizoma representa, segundo Souza (2012),

uma tentativa de estabelecer um modelo de pensamento não linear, que abarque a multiplicidade de conexões, sem privilegiar este ou aquele conhecimento, também chamado sinonimamente (mesmo que de maneira equivocada, já que as redes se propagam, ou melhor, são tecidas com uma única linha) de pensamento em rede, que estaria se desenvolvendo no bojo das tecnologias da inteligência, nas relações interativas entre homem e a máquina e entre homens através/com a máquina, que impulsionam as discussões sobre o fenômeno educativo na atualidade (p. 235 – 236).

A proposta defendida por Souza (2012), implica buscar novos modelos de criação e produção e não somente interpretação de situações ou elementos concebidos a priori. Mas cabe esclarecer que mesmo que se possa pensar nessa estrutura de pensamento para fugir às dicotomias, Sarmiento (2008, 2009) consegue identificar pontos de confluência nas diversas teorias, paradigmas e modelos já existentes na sociologia da infância. Seriam eles: a infância se constitui num campo próprio e autônomo de conhecimento, além de ser uma categoria social e geracional, o que significa partilhar aspectos de homogeneidade.

Outra convergência seria a noção de que a infância foi construída social e historicamente por meio da negação do sujeito, nos forçando a repensá-la não como uma idade de transição, mas examinando as especificidades de suas condições de vida diante das esferas de produção e de cidadania. Olhar dessa forma significa também entender a criança como produtora de cultura e ver nas instituições dedicadas à mesma seu papel de socialização vertical e passiva. Essa percepção dupla representa ser capaz de dinamizar a própria sociologia e a sociologia da infância poderá exercer esse papel se conseguir articular suas leituras e – lembremos a associação com a pesca – redes com as mutações da modernidade e suas reverberações no que se entende por criança.

Percebemos que o debate acerca da criança e da infância comporta diversos olhares perspectivas, e “redes” que são inerentes e contingentes aos próprios elementos e análise, porquanto não podemos esquecer que quando falamos do homem e suas diferentes vertentes, estamos em face, diz Alves (1987), “[d]esta coisa que ninguém sabe bem o que é, e que se chama liberdade... e é isto que torna o rigor tão problemático” (p. 98).

Sigamos, na tentativa de divisar e entender ainda que parcialmente este “ser” e “vir a ser” que é a versão criança e infantil do incompleto e inacabado homem. Para tanto, nesse capítulo, discutimos as concepções de Criança e Infância desenvolvidas pelo campo científico, denominado Sociologia da Infância, o que nos levou a percebê-lo em sua perspectiva sócio-histórica, com as tensões que lhe são inerentes.

Confrontos que nos levam à terceira parte dessa tese, em que saímos do cotejamento entre autores, correntes e abordagens teóricas e as levamos ao terreno dos dados da pesquisa. Saímos, como defendemos na introdução, do “texto” ao “contexto” e nos deparamos mais uma vez, e de forma mais acurada, com as teses, dissertações e artigos que compõem o material de análise do presente estudo, procurando analisar as relações que se estabelecem entre os textos e contexto, ou seja, percebendo a educação como prática social e instrumento de luta política.

Quando falamos de infância logo nos remetemos à criança e o seu tempo social de vida. A esse processo damos o nome de socialização, ou seja, às formas a partir das quais desenvolvemos aprendizagens e ações para a vida coletiva. O mundo se apresenta para nós e tomamos parte nele, mas muitas vezes percebemos essa dinâmica como se aquele pequeno ser que começa sua caminhada fosse passivo, apenas adentrasse e recebesse lições.

No final do século XX dizer que o homem é um ser social parece lugar comum, mas e a criança? Mostrar a ausência da socialização na criança e suas reverberações nas fases geracionais seguintes constituía-se em algo novo e revela uma preocupação: a criança como ser social.

Longa foi a caminhada até se reconhecer a criança como um ser social e ativo. Inicialmente tínhamos uma noção de socialização que entendia o indivíduo como ameaça à vida coletiva. Uma leitura distorcida dos intelectuais do Contrato Social, como Thomas Hobbes, que falava do homem egoísta que deveria ser contido por um Estado forte, capaz de nos garantir segurança e integridade física diante da hostilidade do ambiente. Assim nasce o Estado absolutista em consonância com um conjunto de direitos naturais que seriam inerentes à humanidade.

Em conformidade com essa perspectiva, explica Corsaro (2011), a criança foi apropriada pela coletividade e ensinada a viver socialmente. Ela entra na vida social de forma passiva, precisa receber as competências que a leve a viver adequadamente, garantindo ordem e equilíbrio na sociedade. A preocupação, nessas vertentes, recairia nos resultados de tal processo. Por consequência, essas perspectivas sociológicas pecam por

sua preocupação excessiva nos resultados da socialização, pela subestimação das capacidades ativas e inovadoras de todos os membros da sociedade e por sua negligência em relação à natureza histórica e contingente da ação social e da reprodução. Em suma, esses modelos abstratos simplificam processos altamente complexos e, no processo, ignoram a importância das crianças e da infância na sociedade (CORSARO, 2011, p. 21).

Essa percepção do processo de aprendizagem para a vida coletiva nasceu com Émile Durkheim (SARMENTO, 2008 e 2009) e permaneceu em destaque ao menos até os anos 1950 – 1960 com Talcott Parsons (CORSARO, 2011). A forma de perceber a criança continuava, assim, atrelada à passividade do processo de socialização e à separação cartesiana entre natureza e cultura, mente e corpo. A criança ainda era um adulto em miniatura, que precisava do mesmo para aprender a moralidade de seu tempo. Assim, começou a ser estudada pela sociologia: como um ser que aprende o mundo, mas não é capaz de interpretá-lo. Por isso, defende Sarmiento (2008), a sociologia viveu, nesse contexto, uma situação paradoxal e não encontrou para si reconhecimento como campo de estudos, porquanto houvesse ainda muita dificuldade de perceber a criança como ser social em suas especificidades.

As ciências sociais começam a olhar a criança, explica Alves (2013), vendo-a como ator social e histórico, mas dentro de um processo de socialização ainda impositivo. Algo condizente, segundo Sarmiento (2008), com os primeiros estudos sociológicos dessa temática, ligados à teoria da socialização de Émile Durkheim. Apenas contemporaneamente muda-se o paradigma para uma educação interativa que considere a criança, sua instituição familiar e suas correlações de pertencimento com a classe social dos pais. A criança é, pois, um ator social, histórico, cultural e político. No final do século XX se apresenta, diante dessas mudanças, a “*nova Sociologia da Infância*” (SARMENTO, 2008, p. 18).

Transformação que coaduna, segundo Nascimento (2009), com todo um movimento internacional que reconhece a criança como um ser portador de direitos (SIQUEIRA, 2011), com a elaboração da Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989. Acrescente-se a isso o desenvolvimento de estudos que entendem a criança como sujeito, presente na estrutura social, entre os que chamamos de sociologia da infância e têm lugar na Europa e nos Estados Unidos da América, na década de 1990.

Essa “*nova sociologia*” visa, esclarece Sarmiento (2008), questionar a noção pré-social da criança, daquele ser do devir, “do que ainda não é”, ou seja, revisa criticamente o conceito durkheimiano de socialização, por entender que esse grupo social está em processo de socialização, não lhe sendo passivo, ao contrário, pode ser transmissor em relações muito mais complexas que consideram as condições de classe social, gênero e etnia na disseminação e recepção de saberes.

Para Sarmiento (2008) e Nascimento (2009), a sociologia da infância retira a primazia da psicologia acerca do discurso sobre a criança e seu desenvolvimento, introduzindo estudos que discutem as relações sociais forjadas por esse público entre si e com os adultos. A complexidade dos assuntos em destaque faz com que a sociologia ao olhar a criança possua diferentes enfoques. Para James, Jenks e Prout (*apud* Nascimento, 2009): a) a criança é construída socialmente a depender dos contextos sociais, históricos e políticos; b) a criança tribal em suas relações com os pares e adultos próximos; c) a criança minoritária e suas relações de poder; d) a criança socio estrutural, como parte da estrutura social.

Sarmiento (2008) associa esses enfoques a uma distinção analítica e o duplo objeto de estudo da Sociologia da Infância. Segundo ele, isto pode ser resumido em: “*as crianças como atores sociais*, nos seus mundos de vida, e *a infância*, como categoria social de tipo geracional, socialmente construída” (p. 22). Assim, a infância se constitui em elemento estrutural, que está condicionado pelas relações com outras categorias geracionais, as quais se estabelecem de forma hierarquizada e etariamente subalternizada.

Condição complexa que levanta uma série de elementos-chave ao paradigma da sociologia da infância, os quais Prout e James (*apud* SARMENTO, 2008) delimitam em seis. No primeiro a infância é reconhecida como uma construção social e, portanto, não anterior ao homem ou dada ao mesmo por algo que lhe seja externo e superior. Aspecto que a faz variável de análise social e área específica de conhecimento independente dos conceitos utilizados no mundo adulto.

Esses aspectos trazem como consequência uma mudança paradigmática que percebe a criança como construtora de suas relações e não passiva diante da socialização, o que significa que esta pode falar por si, por isso, a defesa pelo uso de métodos etnográficos em seu estudo e a reconstrução do que se entende por criança na sociedade, como resultado último desse processo.

Nesse sentido, Prout (2010) mostra que a “*nova Sociologia da Infância*” surgiu entre 1980 e 1990 fundamentada em três principais recursos teóricos. O primeiro seria a sociologia interacionista desenvolvida nos Estados Unidos na década de 1960 e que discutiu a perspectiva passiva da socialização. O segundo, a sociologia estrutural que “reaparece” na Europa três décadas depois e vê a criança como um elemento permanente

da estrutura social. E o terceiro, o Construtivismo Social⁶ que revisitou e problematizou os conceitos de infância, associando-os à construção discursiva.

Essa mudança substancial na forma como se percebe a infância e, por consequência, a estuda ocorreu como sintoma de um mundo em transformação. O significativo nesse processo são as mudanças que se desencadearam, independente dos termos que usarmos, os quais se referem, segundo Prout (2010),

[...] a fenômenos como flexibilização da produção, deslocalização e “esvaziamento” das instituições, fragmentação das fontes de identidade, enfraquecimento do Estado-Nação e de sua ação reguladora, desilusão com o conhecimento racional e a especialização, um sentimento generalizado de incerteza, risco e insegurança, novas práticas de monitoração e reflexividade, a distribuição de normas de democracia, prestação de contas e participação, expansão das redes de conhecimento pondo em circulação ideias novas e mais diversas em um ritmo cada vez mais acelerado, formas plurais de vida familiar, padrões de consumo diversificados e mudanças na participação no mercado de trabalho, no emprego e na economia global (p. 731).

Esse caleidoscópio de elementos impactam a sociologia, apresentando problemas, perspectivas e ideias que, para Corsaro (2011), reconfiguram as noções tradicionais acerca da criança e da infância. Outros grupos subalternos entram no debate e chamam a atenção para o quase completo apagamento da infância. Estamos falando de estudos feministas e minorias sociais que ao focalizarem a discussão sobre gênero, acabaram por trazer à tona as problemáticas dos papéis sociais e identidades.

Novas dinâmicas sociais exigem mudanças conceituais da criança e é exatamente isso que se dará. Entra no debate sociológico abordagens interpretativas e construtivistas que analisam a gênese de tudo que é humano como construção social e produto da vida coletiva (CORSARO, 2011; PROUT, 2010). Os determinismos geográfico e biológico, o evolucionismo, o darwinismo social, bem como o positivismo, caem por terra e são percebidos como incapazes de responder às problemáticas contemporâneas.

Não cabe nesse momento discutir as divergências entre a sociologia da infância e as abordagens construtivistas – podemos fazer isso posteriormente ao discutir as concepções de criança e infância – mas ainda que diferentes, ambas, segundo Prestes (2013), entendem a criança como um ser social. A primeira trata do processo de

⁶ Segundo Castañon (2005), o termo construtivismo surge com a psicologia de Jean Piaget para pensar o papel ativo do sujeito na construção de suas estruturas cognitivas. A partir de então se diversifica indo para outros estudos da psicologia, para a sociologia e a educação. Quando se fala do Construtivismo Social, refere-se a uma perspectiva teórica que critica a Psicologia Social e que entende que “não há realidade objetiva a ser descoberta; seres humanos constroem o conhecimento” (p. 39 – 40). E essa construção é coletiva, fundamentada nas interações humanas.

internalização das regras e condutas sociais na vida infantil. Já a segunda fala do meio social como constitutivo da pessoa. Ela já nasceria mergulhada na cultura.

Mesmo que sejam sensíveis as diferenças entre ser inserido na vida social, tornando-se um “animal” coletivo, ou ser constituído pela coletividade e ser a priori um ser social, o importante, nesse primeiro momento, seria reconhecer a criança como sujeito de sua própria história, que participa ativamente de sua construção humana, percebendo, como assevera Prestes (2013), que a internalização é um processo complexo que não pode ser reduzido a um deslocamento do mundo externo ao homem para seu interno, porquanto “[o] processo de internalização pressupõe uma transformação do ser e estar no mundo” (p. 303) que modifica ademais as funções psíquicas do sujeito.

Reconhecer a criança como ser social significa questionar a socialização passiva da sociedade que aparentemente receberíamos ao nascer, vendo essa dinâmica como constitutiva e produzida na infância com a participação ativa desse humano que tem seu corpo e mente orgânicos, assim como suas formas de sentir, pensar e agir modificados e produzidos pela vida social. As dicotomias mente x corpo, cultura x natureza tão comuns à ciência, especificamente ao nascimento das ciências sociais com o pensamento cartesiano e o positivismo, mostram seus limites diante da complexidade dos novos cenários que apresentam, no caso em foco, uma criança que reinterpreta o que recebe do mundo e reelabora a si mesma por meio desses encontros com a vida coletiva.

Entender a criança como ser social traz ao debate Jens Qvortrup (2011) e suas nove teses, que partem do pressuposto de que esse grupo humano é um fenômeno social. Segundo ele, em sua primeira tese: “A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade” (p. 203), o que significa que “infância” é uma forma estrutural que não pode ser reduzida às características individuais do sujeito, conceitualmente comparável à noção de classe, o que faz com que nos aproximemos de Bourdieu e falemos em uma estrutura estruturante.

A segunda tese de Qvortrup vem reforçar a primeira, pois estabelece que “[a] infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico” (QVORTRUP, 2011, p. 204). Essa ideia dialoga com a psicologia do desenvolvimento ao não negar que a criança se desenvolve a partir de algumas fases, mas amplia esse olhar ao demonstrar o limite dessa perspectiva: ela não contribui para o entendimento sociológico da infância.

Já na terceira tese, temos: “A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural” (QVORTRUP,

2011, p. 205). Assim, embora criança seja, se associada à infância, uma categoria estrutural, não se constitui num a priori essencialista, é uma construção histórica e como tal varia tanto quanto os desenhos de estruturas sociais.

Por isso, a infância é diversa e compõe qualquer sociedade, como a capitalista, por exemplo, se inserindo na divisão social do trabalho, como defende Qvortrup (2011) em sua quarta tese. Essa visão inclui a criança na divisão social do trabalho “[...] principalmente em termos de trabalho escolar, o qual não pode ser separado do trabalho na sociedade em geral; na realidade, essas atividades são totalmente convergentes no mercado de trabalho” (p. 205).

E se a criança participa ativamente da divisão social do trabalho, por meio do trabalho escolar, Qvortrup (2011) defende que esta é “coconstrutora” da infância e da sociedade, porquanto toda vez que interage e se comunica ela produz e reconstrói suas relações, a dinâmica de seu grupo social (infância) e a própria sociedade. Ideia que nos leva à sexta tese: “A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular” (p. 207). As crianças, assim como outros grupos sociais, são influenciadas por eventos que lhe são exteriores, eventos sociais, mas o impacto acaba sendo diferente, pois as forças sociais as atingem de forma indireta ou mediada pelo mundo adulto.

Essa mediação leva à sétima tese: “A dependência convencionada das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar” (QVORTRUP, 2011, p. 208). A perspectiva subalterna da criança em relação ao mundo adulto, particularmente à família, relega esse grupo social à invisibilização. Aspecto que leva a Sociologia da Infância, a fundamentar crítica à Sociologia da Família, porquanto ao focalizar na família, perde-se a perspectiva da criança como sujeito e reafirma-se a sua dependência em relação à primeira.

Argumento que está associado à próxima tese, que diz: “Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças” (QVORTRUP, 2011, p. 209). Essa ideia reforça não apenas a tese anterior, mas, sobretudo a subalternização da criança e sua invisibilidade enquanto problema social, assim como ocorre na nona tese, em que se lê: “A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras” (p. 210). Essas duas noções estão casadas com a Sociologia da Família e a primazia dos pais sobre as crianças,

como aqueles que lhes são responsáveis, o que confirma a privatização desse grupo social, em detrimento de um olhar sociológico sobre ele.

Qvortrup, segundo Sarmiento (2008), desenvolve um paradigma estruturalista, enquanto Prout e James vão pelo caminho da ação e do construtivismo sociológico. Duas vertentes que se contrapõem, mas que apesar das diferenças trazem o essencial do programa da “nova Sociologia da Infância”:

[...] o caráter não-natural, mas histórico e social da categoria infância; a diferenciação categorial da infância face à adultez, por um lado, e a outras categorias estruturais da sociedade (classe, gênero, etnia, etc.) por outro; uma certa ontologia social que demarca as concepções sociológicas das concepções biologizantes, desenvolvimentistas, individualistas e abstratizantes da noção de criança patente noutras áreas das ciências humanas e sociais (especialmente a Psicologia de tradição piagetiana); a consequência teórica, epistemológica e política de um trabalho de conceitualização da infância que toma as crianças e a infância a partir de seu próprio universo de referência (SARMENTO, 2008, p. 25).

Esse programa comum não escamoteia, segundo Sarmiento (2008), os sentidos diversos de vertentes teórico-metodológicas e seus autores, até porque a Ciências Sociais é um campo científico prenhe de controversas. Tal característica lhe é constitutiva, o que significa também que em seu bojo podem conviver perspectivas, não só diferentes, mas contrapostas e/ou inconciliáveis.

Por isso entende-se a existência de conflitos – os quais serão discutidos na última parte deste capítulo – e a mudança como elemento processual desse campo, algo que foi encabeçado pela modernidade tardia a partir das transformações elencadas anteriormente e que apresentam seus sintomas, mostra Corsaro (2011), com os estudos de Pierre Bourdieu e seu conceito de *habitus*, o qual assevera que os indivíduos ao participarem do mundo social adquirem predisposições para agir de acordo com o grupo ou classe social do qual são parte.

O *habitus*, como discutido no capítulo anterior, permanece na vida do homem para além dos momentos iniciais, interferindo em seu processo de construção social ao dinamizar a força simbólica dos elementos de distinção e interferir na conformação da estrutura social. Em outras palavras, o *habitus* possui relação direta com o poder, a ideologia que subsiste nessa estrutura e as relações políticas que se conformam na produção e reprodução de dada sociedade. Perspectiva que garante ao homem papel ativo para produzir e manter uma dada dinâmica social, histórica e política, mas que, entende

Corsaro (2011), “ignora as contribuições infantis para o refinamento e a mudança cultural” (p. 22), o que só será divisado pelo construtivismo.

Essa compreensão confirma o que Sarmento (2008) já havia percebido: ao final do século XX há uma “*nova Sociologia da Infância*”, que se separa de outras vertentes da sociologia como a educação e a família, embora em diálogo com as mesmas; e componha teorias, conceitos, abordagens e problemas distintos, que a faz capaz de refletir sobre a realidade social coeva, já que mesmo se detendo na criança e infância, essa sociologia trata do grupo social que consegue resumir expoentes de exclusão e sofrimento de forma crescente.

Nesse sentido, reconhece Sarmento (2008, 2009), a sociologia se dinamiza, examina questões ligadas à construção privada do sujeito, suas identidades individuais e subjetividade. Dessa esfera reacende-se o debate sobre a infância a partir de outros paradigmas. Não se pensa mais apenas a socialização passiva na infância, mas o processo de sua construção e participação como “aluno” dentro dessa realidade. Estão inseridos no debate Corsaro, Bernard Lahire, Pierre Bourdieu – ainda que de forma limitada –, a perspectiva construtivista, entre outros.

Bernard Lahire, assim como Qvortrup, Prout e James, enuncia um programa para essa “*nova Sociologia da Infância*” que, segundo Sarmento (2008, 2009), se traduz em dois conjuntos de elementos. O primeiro seria o estudo das diferentes socializações e interiorizações. E o segundo seria os fenômenos de transferibilidade das disposições mentais e comportamentais de crianças e adolescentes. Esses seriam aspectos que despertam a sociologia para a infância, ainda que sujeitos a inúmeras críticas, como as feitas por Corsaro (2011), acerca do problema em si da socialização.

Conceito que, defende este autor, deve ser abandonado por refletir uma postura individualista, passiva e de internalização isolada das crianças em relação à sociedade. Em resposta a essa problemática Corsaro (2011) vai propor o conceito de reprodução interpretativa, que considera que as crianças se apropriam e reinterpretam de forma criativa aquilo que recebem do mundo adulto para responder às preocupações e dificuldades que lhes são próprias. Por reprodução interpretativa entenda-se

[...] inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que

integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas (p. 31 – 32).

A noção de redução apresentada acima corrobora a perspectiva de Sarmento (2013, 2008) para quem a corrente interpretativa trata do papel ativo da criança em sua construção social, já que é capaz de interpretar e modificar a herança cultural transmitida pelos adultos. Essa atuação se personifica nas relações e interações entre seus pares. Examina-se, pois, o microsocial em detrimento do macro que é examinado pela vertente estruturalista, que recai sobre as políticas públicas, a economia, o direito, a cidadania, ou seja, as condições estruturais que permitem à criança agir. Há ainda a perspectiva crítica que discute a dominação social, tratando da emancipação, por isso se atém ao patriarcalismo, gênero e violência infantil.

Esse novo olhar sobre a sociologia da infância e os debates subsequentes impactam também o Brasil que, de acordo com Quinteiro (2002), acaba por mudar seu viés de investigação acerca dessa temática. Mas que mudança foi essa? O que nos levou a ela? Que país temos que proporcionou tal realidade?

2.2 A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NO BRASIL

O século XX vive um período de profundas transformações, que se fazem sentir desde momentos anteriores, mas que culminam nas últimas duas décadas. Vivemos o fracasso da experiência soviética, a flexibilização da produção e das relações de trabalho, a disseminação das fontes de informação, a fragmentação das identidades e o enfraquecimento do Estado-Nação, o capitalismo se consolida com a globalização financeira. É também a época das crises econômicas e do petróleo, dos movimentos de mudanças culturais, – tribos urbanas, hippies, skinheads, entre outros – redemocratização e fins de ditaduras, sobretudo nas Américas.

O Brasil vive a abertura lenta e gradual promovida pelo General João Figueiredo. Temos esperança de eleições livres após vinte anos de repressão. A passeata dos 100 mil, os movimentos de guerrilha, vota-se no Congresso Nacional a Emenda Dante de Oliveira. A lei de anistia, em 1979, permitiu a volta de uma série de exilados políticos, cantamos o sonho da liberdade e partidos políticos começam a se constituir. O pluripartidarismo se apresenta: PT, PSDB e outros nascem em meio a lutas operárias e sindicais.

O sonho de eleições livre é desfeito. Na votação, o Congresso nos nega esse direito e passamos a eleições por Colégio Eleitoral. Tancredo Neves é “eleito” presidente – aquele mesmo que propôs ser Primeiro-Ministro de João Goulart quando o regime democrático estava em risco pouco antes do Golpe de 1964 – e como seu vice temos José Sarney, assumido apoiador dos militares.

Nesse bojo temos uma nova Constituinte, elegemos nossos deputados e passamos a debater que Constituição construir após anos de Ditadura. Estamos em 1987, diferentes projetos e problemáticas são apresentadas e no ano seguinte promulgamos nossa nova Carta Magna, conhecida como “Cidadã”, pois em seu preâmbulo se reconhece a democracia, os direitos sociais e individuais, a liberdade, a igualdade e a justiça “como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias” (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

Enfim, nos reconhecemos como uma sociedade diversa. Somos plurais e esse reconhecimento nos leva a voltar nosso olhar para a diversidade. Partidos, movimentos sociais de minorias étnicas se desenvolvem, a Central Única dos Trabalhadores é criada em 1984. Temos muitas lutas que agora se evidenciam e precisamos examiná-las, porque agora além de diversos, somos livres e iguais, como atesta o quinto artigo de nossa nova Constituição.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença [...] (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

É nesse contexto que passamos a reexaminar nosso país e suas questões prementes: direitos das minorias, sejam étnicas e/ou sociais. Lutas feministas, de gênero, indígenas, trabalhistas se fazem presentes. Perspectivas científicas positivistas e tradicionais ainda persistem e se digladiam para debater racismo, violência, as desigualdades sociais e de poder. Passamos a nos olhar e inserimos os subalternos na discussão. Aqui nos deparamos com a sociologia em suas diferentes vertentes e particularmente com a criança e a infância, como mais uma minoria que precisa ser estudada.

O desafio nacional é similar ao apresentado na constituição histórica desse campo de ensino: pensar a criança como problema social e a infância como uma categorial social geracional Assim como internacionalmente a palavra de ordem será “tensões”. Se olharmos para a esfera saxônica teremos uma realidade, segundo Sarmiento (2008; 2009) diversa capaz de abarcar uma infinidade de temáticas. Por outro lado, ao examinar a esfera francófona teremos uma ciência devedora da história, da sociologia da família e da educação. E o Brasil?

Sarmiento (2008, 2009) explica que o caso brasileiro guarda relação com Portugal, o qual apresenta estudos tardios, mais voltados à juventude e tendo no Congresso Internacional sobre os Mundos Culturais e Sociais da Infância, realizado pelo Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (IEC) em Braga entre 19 e 22 de janeiro de 2000 o primeiro evento com essa temática. As relações entre Brasil e Portugal, cabe esclarecer, se estabelecem, pois há uma produção conjunta muito voltada às políticas públicas nos campos da educação e de políticas sociais.

Por outro lado, Siqueira (2011) defende que a Sociologia da Infância, em sua vertente brasileira, ao tentar se deslocar da perspectiva biologizante – caminho similar ao europeu – em direção a um olhar mais histórico, acabou por produzir uma crítica rasa e genérica aos estudos biológicos e psicológicos, o que fragilizou muito das contribuições nacionais a esse campo científico. Essa dificuldade se associa a uma apropriação desse

campo científico sem o devido cuidado com relação aos “aportes teóricos e metodologias de ação” (p. 125).

Além disso, Siqueira (2011) aponta ainda que as categorias e autores da Sociologia da Infância têm sido usados tão-somente para referendar perspectivas teóricas e metodológicas das pesquisas, em detrimento da construção desse campo investigativo. E outro problema, apontado pelo mesmo autor: a Sociologia da Infância no Brasil ainda está estreitamente vinculada, e quase que exclusivamente, à educação, o que fragiliza esse campo, que deveria se tornar efetivamente inter e multidisciplinar, para garantir a proficiência de seus estudos.

Quinteiro (2002), entre outros autores, entende também que no caso brasileiro há uma busca identitária por teorias e metodologias que ajudem a entender nossas particularidades. Ao mesmo tempo se reconhece a criança como um ator social crítico e ativo, o que a aproxima da vertente interpretativa de Corsaro e pode ser exemplificado, defende Sarmiento (2013), pelo desenvolvimento do conceito de culturas infantis, entendido, explica o mesmo autor, como os “[...] modos sistematizados de significação do mundo e de ação intencional realizado pelas crianças [...]” (p. 20). Nesse mesmo sentido está o conceito de alteridade que segundo Delgado e Muller (2005), passa a ser usado nos estudos sobre criança para falar desse encontro com a diferença.

Ademais, as pesquisas de sociologia da infância no Brasil, observa Oliveira (2018), focam na metodologia do estudo com crianças e seus aspectos éticos, além da emergência dessa área de estudo e as categorias gênero, infância e corpo. Nesse tocante os estudos se atêm às contribuições de Corsaro e Prout, aspecto já divisado por outros autores como Quinteiro (2002), ao aproximar os estudos brasileiros da vertente de reprodução interpretativa. Há ainda estudos sobre as visões de mundo das crianças e suas experiências; culturas infantis, jogos e brincadeiras; e temáticas já reconhecidas por outros autores como as políticas públicas, alteridade e diferença. Fala-se também sobre consumo, meios de comunicação, cidade e espacialidade.

Oliveira (2018) reconhece quando se fala de metodologia, que as pesquisas em sociologia da infância no Brasil utilizam métodos qualitativos, ainda que não haja um consenso entre “falar com crianças”, quando as entende como diferentes dos adultos, e “falar sobre crianças”, e as percebe como iguais aos adultos. As técnicas iriam desde a entrevista, passando pela observação direta, questionários, grupo focal, até análise documental.

Algo se evidencia dessa diversidade: as técnicas usadas são comuns à sociologia e raras vezes se desenvolveram ferramentas específicas ao trato com crianças. Isso significa, defende Oliveira (2018), “que a visão predominante por aqui tem sido a de que fazer pesquisa com crianças é o mesmo ou algo semelhante a fazer pesquisa com adultos, numa concordância com James, Jenks e Prout (1998: 191) de que para estudar as crianças não é preciso adotar técnicas novas ou exóticas” (p. 454).

Oliveira (2018) e Quinteiro (2002) se aproximam novamente porque identificam que nacionalmente ao privilegiar a criança e sua fala direta, a sociologia da infância faz um estudo das interações e ações da própria criança, em uma microssociologia, focalizando os processos subjetivos e microestruturais, por isso, reafirmamos, se volta a Corsaro e sua reprodução interpretativa. Esse seria o enfoque mais utilizado em detrimento de uma perspectiva macro, a qual no Brasil é corriqueiramente deixada de lado.

De mais a mais Oliveira (2018) identifica que o público majoritariamente pesquisado no Brasil se compõe de crianças entre 6 e 10 anos, privilegia, pois, crianças mais novas, de camadas populares e em espaços públicos, como as escolas, os hospitais e centros psicossociais. É deixado de lado o espaço familiar.

Apesar dessas escolhas e o abandono deliberado de temáticas, metodologias, faixas etárias e espaços de análise, Oliveira (2018) reconhece que a sociologia da infância vêm conseguindo “deixar as crianças falarem por si mesmas sobre o que vêm quando olham (para) o mundo, a cidade, a escola e o que pensam e sentem com relação aos fenômenos que tocam suas vidas diárias” (p. 459 – 460), além de retirar a hegemonia do debate da psicologia, encarando as crianças como “atores sociais, portadoras de autonomia, intenções, desejos e capacidades, e com uma história para contar” (p. 460).

Silveira (2019) segue caminho similar ao de Quinteiro (2002) e Oliveira (2018) ao argumentar a partir de pesquisa em teses e dissertações de produção nacional, que a sociologia da criança, a considera como ser ativo e participante no processo de construção social de si. Destacam-se os estudos acerca da educação, redebatendo Paulo Freire, por exemplo, além do protagonismo infantil e da escolha por estudos na faixa etária majoritária entre os 6 e os 9 anos.

A autora mostra, assim como as demais, que prevalece perspectivas teóricas e metodológicas que privilegiam o falar da criança e a microssociologia, com olhar detido sobre as interações sociais e as subjetividades, o que nos leva mais uma vez para Corsaro, ainda que haja uma tentativa de revisar a constituição história dessa área de estudos com

Alan Prout e outros e uma tentativa de debater a criança como portadora de direitos, como é perceptível na discussão feita por Siqueira (2011). Autor que considera essa mudança de vertente um avanço frente a esse olhar de microssociologia que predomina na inteligência brasileira.

As tensões e aproximações aqui apresentadas, mesmo que de forma *an passant*, mostram uma sociologia da infância e da criança que busca se estruturar no país diante de um objeto de estudos que é diverso e multifacetado. Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que a área se apresenta modificada seja nos debates internacionais ou internos em função das mudanças da modernidade tardia, pós-modernidade ou modernidade líquida, como preferirem chamar os tempos contemporâneos, que são interpenetrados por diferentes culturas, etnias e temporalidades.

E é nesse bojo que se repensa a sociologia e um de seus objetos de estudo que é a criança. Não se pode considerar, todavia, que trazer a criança para o centro das discussões significa apenas deslocar o olhar, mas a transformação do campo de estudos e de suas dinâmicas de poder, que interfere no que se classifica como assunto válido política e ideologicamente a ser analisado e debatido.

A fala da criança aparece, aqui, como um elemento dessa mesma estrutura política e ideológica que compõe um *habitus* e um campo científico que estabelece quem diz e o conteúdo do que pode ser dito. Refere-se, portanto, a um ser e estar no mundo humano que revela quem, qual linguagem, ciência e cultura está autorizada a se representar e tomar parte nos debates do que entendemos por mundo social. Resta mostrar essas formas de ser e estar no mundo da criança e da infância que entram no debate e que detêm autoridade científica para se expressarem.

2.3. MOVIMENTOS SOCIAIS E INFÂNCIA

A concepção de movimentos sociais foi tratada em 14 teses e uma dissertação. Nesse material percebemos diferentes formas de entender esse aspecto da vida social. Teríamos assim: a) Movimentos sociais enquanto organização/ações coletivas/conjuntas: (T4-EDU2013); (T5-EDU2013); (T6-EDU2013); (T9-EDU2014) e (T12-EDU2015); b) Movimentos sociais como luta concreta dos trabalhadores rurais pela conquista da terra e contra a propriedade privada/ agronegócio: (T1-EDU2001) (D2-EDU2009); (T12-EDU2015); (T15-EDU2002); c) como lutas por espaço político, cidadania e direitos:

(T15-EDU2002) e (T17-EDU2002) e; d) como luta contra o Estado, condições materiais/capitalismo.

De modo geral entende-se movimentos sociais como mobilização social de indivíduos que reivindicam algo do Estado nas seguintes fontes: (D2-EDU2009); (T3-EDU2013); (T5-EDU2013); (T6-EDU2013); (T9-EDU2014); (T11-EDU2015); (T12-EDU2015); (T15-EDU2002).

Em resumo teríamos a representação iconográfica construída abaixo:

Figura 1 - Conceitos de Movimentos Sociais



Fonte: Elaborado pela própria autora

Essa polifonia do conceito de movimento social nos revela que este está na contemporaneidade ainda associado às lutas sociais, principalmente, as de classe. Isso ocorre porque, ainda que as lutas sejam diversas, os movimentos sociais operam correlacionados com as lutas por direitos. Ou seja, as pessoas se associam e se organizam em prol de um interesse em comum, compondo os grupos de interesses. Para Gohn (2007) “[...] movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e representar suas demandas” (apud SANTOS, Arlete Ramos dos - T3-EDU, 2013, p.38).

Embora se possa entender o conceito de movimento social no desenvolvimento dos textos, apenas duas o conceituam explicitamente, a primeira afirma que os movimentos sociais são designados como “[...] toda e qualquer mobilização social de massas humanas que reivindicam alguma coisa do Estado e/ou de determinados segmentos da própria sociedade civil.” (SANTOS, Arlete Ramos dos - T3-EDU, 2013, p. 38). Em função da diversidade de temáticas e formas de ação, diz Gohn (2007): “[...]São

várias as formas dessas ações se manifestarem, de maneira direta e indireta, podendo ser exemplificados com mobilizações, marchas, passeatas, atos de desobediência, entre outros” (*apud* SANTOS, Arlete Ramos dos - T3-EDU, 2013, p. 38).

Por sua vez, a segunda conceituação os reafirma como “[...] ações coletivas de caráter sóciopolítico”. Assim sendo, tais ações “[...] estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas” (GOHN, 1995, p. 44 *apud* RIBEIRO, Vândiner - T4-EDU2013, p. 137).

Tais formas de perceber Movimentos sociais deixaram claro sua associação dialética com relação ao Estado. Essa relação tem como elementos inerentes o conflito, a disputa hegemônica e de poder, o que se aproxima do pensamento de Pierre Bourdieu, sobretudo em dois aspectos: os conceitos de poder simbólico e campo, já que seguindo essa argumentação teríamos o social constituído de uma variedade de campos sociais, como por exemplo o campo econômico, político ou ainda o religioso, com leis e regras específicas, que ao mesmo tempo são influenciados e relacionados a um espaço mais amplo. Os indivíduos que fazem parte de um campo agem em função da aposta do campo e lutam para manter ou adquirir o capital⁷ específico a esse campo.

As classes sociais e os indivíduos são mais ou menos dotados em cada uma das espécies de capitais, portanto, existem na sociedade tantas formas de desigualdade quanto forem os tipos de capitais existentes, sendo assim responsáveis pela posição hierárquica que os agentes ocupam. Toda a visão de divisões só pode ser imposta pelos agentes mais bem dotados de capital simbólico, os dominantes. A hierarquia que se constitui nessa dinâmica social acaba por legitimar uma ordem social estabelecida por meio da violência simbólica exercida sobre os dominados.

Então, o campo pressupõe tomada de posição, conflito, luta, confronto, poder, porque dentro da teoria bourdiana, todo o campo, “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”. (BOURDIEU, 2003, p.22-23). No confronto com o Estado os movimentos sociais buscam transformar a ordem social mantida pelo Estado pela força da violência simbólica: a reprodução social. Essa dinâmica afigura uma disputa pelo poder simbólico que é estrutura estruturante e que compõe o próprio campo e o *habitus* dos grupos sociais de interesse partícipes. Teríamos,

⁷ Para Bourdieu existem capitais de diferentes naturezas (capital econômico, capital cultural, capital político, capital simbólico) que aparecem como recurso para os agentes em campo. Concebido como um estoque de volume significativo, “cada espécie de capital é fruto de uma acumulação em vista de obter um proveito ou rendimento, material ou não”. (JUORDIAN e NAULIN, 2017, p.126)

pois, realidades sociais em construção e reestruturação por meio dos conflitos, na tentativa, dizem Juordian e Naulin (2017), de “impor uma visão legítima das divisões do mundo social.” (p. 139).

Dentro do contexto de lutas sociais especificamente a luta pela terra representada nos textos pelo Movimento Sem Terra, é preciso levar em conta o viés marxista que fundamenta as ações e os discursos do próprio movimento, o qual coloca o Estado como um agente dos interesses capitalistas, constituindo-se em inimigo/opositor e estabelecendo um cenário de lutas políticas. Como resposta, teríamos a educação a ser utilizada estrategicamente para se alcançar o objetivo de formação político-ideológica em busca de uma mudança social, usando os recursos do próprio capitalismo, a partir do financiamento do Estado.

A forma como as teses associam o MST e seu projeto educativo ao Estado nos faz retomar as discussões realizadas no primeiro capítulo, quando falamos da educação e seu papel de componente do poder simbólico, por atuar como um “campo de produção simbólica” e se constituir em um sistema simbólico que transforma o sentido dos elementos que compõem a vida social. Assim age ao produzir e ser produto de um mundo que embora seja arbitrário, recebe do sistema educacional a indumentária de legitimidade, ligada aos interesses da classe social que a promove.

Ao correlacionar a educação ao MST e ao Estado, as teses se aproximam da perspectiva de Bourdieu e Gramsci, para quem os sistemas simbólicos como o campo educativo são elementos em disputa, posto que colaboram na formulação de um conceito de mundo social forjado em seu interior e que responde a interesses de cada classe social. Forma-se, então, uma dinâmica de conflito em que se encontra em disputa as ideologias que configuram a própria estrutura social. É nesse espaço, sobretudo para Gramsci, que é necessário que se dispute poder e se forme o intelectual orgânico.

Se as teses nos trazem todas essas discussões, as dissertações analisadas sofrem de um “mal” parecido. Um olhar inicial mostra que nesse caso também não houve preocupação em conceituar explicitamente o quem vem a ser os Movimentos sociais, entretanto, no decorrer dos textos afirmações indiretas e transversalizadas são capazes de esclarecer o posicionamento dos autores. Nesse sentido a ligação dos movimentos sociais com a educação continua a ser trabalhada nas dissertações, por isso os Movimentos sociais aparecem como os “[...] que lutam contra injustiças e demonstram a perversão e exploração do capital em relação à classe trabalhadora [...]”. (BARCELLOS. Luiz Henrique dos Santos - D1Filosofia2020, p. 137).

Percepção similar aos conceitos de Movimento Social divisados nas teses e na outra dissertação, que acabam por reconhecer as pessoas que o compõe como sujeitos “[...] enquanto um ser histórico, social, político, real, dotado de cultura, de saberes e que vive em constante formação/transformação em seus múltiplos espaços/tempos vivenciados ao longo da vida. (FRANÇA, Dalva Mendes - DIS2-EDU2013, p.32). Aspecto importante por se aproximar das discussões realizadas pela Sociologia da Infância que vêem a criança também como um sujeito ativo e participante na sua vida social.

A primeira dissertação foca nas propostas marginais do governo para a população do campo que luta por direitos, o que inclui a educação. Diz esse texto: “[...] governo que trata como bandidos aqueles que lutam por direitos, por melhores condições de vida e que estão sendo cotidianamente colocados à margem, tanto no sentido de periférico, quando no sentido de marginal, delinquente”. (BARCELLOS, Luiz Henrique dos Santos – D1Filosofia2020, p.127 e 128). Enquanto a segunda mesmo tendo a escola como importante para o movimento a toma como um ponto de mediação, pois a consciência política e de luta se faz dentro do movimento na luta em oposição às propostas governamentais que tendem a tratá-los como marginais.

Já o conjunto de artigos da Revista Brasileira de Educação (RBE) analisados apresentam três artigos que embora não conceituem movimento social, mostram nas suas entrelinhas esta definição por meio de uma narrativa histórica do MST. Um deles diz: “A consolidação do MST como um movimento político organizado se deu em 1984 [...], ainda no período do governo militar”. (ZACCHI, Vanderlei J. - ART3-EDU2009, p.03).

Os outros dois artigos enfocaram o MST e como este pode ser definido. O primeiro o vê enquanto Movimento Social organizado dos trabalhadores rurais. E o segundo a partir de seu posicionamento político e princípios metodológicos, respectivamente. Este texto reconhece

[...] o MST como o movimento de organização social popular que historicamente mais tem expressado a luta da classe trabalhadora do campo contra o capitalismo, se confrontando com um dos seus pilares fundamentais, a propriedade privada da terra e dos meios de produção. (LAVOURA, Tiago Nicola - ART2-EDU, 2016 p.01).

E quanto ao seu posicionamento político e princípios metodológicos, o outro artigo entende que este Movimento

[...] insere seus assentamentos num projeto de desenvolvimento popular e socialista que, tentando desvencilhar-se das lógicas sociais hegemônicas capitalistas, volta-se para a construção de “áreas liberadas” – conforme nos explicou a militante O MST investe no princípio metodológico da alternância no bojo de uma estratégia que envolve uma desestabilização do polo ontológico, apontando para o rompimento com a unidade do Estado-nação”. (ESQUITA, Rui Gomes de Mattos - ART3-EDU, 2014,p.16).

Essas falas reforçam as relações dialéticas e conflituosas que se estabelecem entre o Movimento Sem-Terra e o Estado-nação ou entre o primeiro e o capitalismo, personificado na propriedade privada da terra e dos meios de produção. O uso de tais vocábulos revelam também a associação anteriormente reconhecida entre o Movimento e o viés marxista, que se fundamenta na oposição à estrutura estatal e em uma crítica radical do sistema de produção capitalista.

De acordo com Gonh (2011) o que define um movimento social são características básicas utilizadas desde os clássicos: “possuem identidade, têm opositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade”.(GONH, 2011, p. 336). Na atualidade, esses movimentos não são apenas movidos pela necessidade, apresentam convicções e ideias civilizatórias para a construção de uma sociedade democrática, com ações pela sustentabilidade.

Assim, é possível reconhecer no material analisado como um todo o entendimento sobre o que são os movimentos sociais, além de enfatizarem o MST retratando a luta pela inclusão e o reconhecimento da multiculturalidade, por justiça social, solidariedade e o princípio da autonomia. Em síntese, por meio dos textos é possível perceber a importância dos movimentos sociais para a redefinição da esfera pública. Como bem nos afirma Gonh (2011) “[...] os movimentos sociais tematizam e redefinem a esfera pública, realizam parcerias com outras entidades da sociedade civil e política, têm grande poder de controle social e constroem modelos de inovações sociais.(p. 336).

Ao examinar o material selecionado nos GT's da ANPEd, foram encontrados oito artigos que abordam movimentos sociais relacionados à educação do campo. Apenas um, o texto de Irineu Foerste (GT3-EDU2005), trata diretamente desse conceito, embora não elabore uma conceituação. Diz o texto: “[...] o MST, compreendido como movimento social no sentido proposto por Oliveira (1981), Gohn et al. (2003) e Melo (2003) - tem, seguramente, um papel a ser mais valorizado e destacado em sua especificidade”. (FOERST, Irineu - GT3-EDU2005,p.04). Isso significa que Movimento Social é tratado no sentido de ação coletiva, como Gohn o enuncia. Escreve essa autora: “[...] movimentos

sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e representar suas demandas.”(GOHN, 2011, p. 13).

Por outro lado, o segundo artigo, de Adriane Raquel Santana de Lima (GT5 - EDU2012), trata a luta pela educação como ação social. Fala do conceito de Movimentos Sociais comparando-o ao MST. Acerca desse Movimento, diz que luta em defesa da educação do campo “[...] que respeite os camponeses, suas vidas, seus sonhos, seus projetos de vida”. Luta ainda presente “e fortemente requerida por esta população e *pelos Movimentos Sociais do Campo, a exemplo do MST*”. (LIMA, Adriane Raquel Santana de - GT5-EDU, 2012, p. 09).

Os demais trabalhos tratam o conceito como experiência social dos sujeitos, mas de forma variada tais como: a materialização da experiência social dos sujeitos, como tal “[...], sua compreensão está estruturada na luta dos novos movimentos sociais, entendido [...] no seu agir cotidiano, tomando por exemplo a ‘organização das classes trabalhadoras’, através dos ‘grupos populares, ou camadas, ou ainda os setores populares’. (FERNANDES, 1996, p. 21 *apud* COSTA, Sidney Alves - GT1-EDU2000, p.2). Ou como categoria analítica, a qual serve para que se pense

[...]os processos pelos quais os atores produzem sua organização, politizam os conflitos sociais, buscando compreender sua contribuição na produção de novos aprendizados para os que dele participam, sejam militantes, dirigentes, assentados e acampados da “base”, quanto ao exercício da participação coletiva e a construção de uma cultura política democrática (PAIVA, Irene Alves de - GT2-EDU2004, p.01).

Outra possibilidade foi conceituar Movimento Social com exercício da participação coletiva para a construção de uma cultura política democrática, assim o percebe o texto de Adriane Raquel Santana de Lima, (GT5-EDU,2012), em que se lê:

[...] os movimentos sociais são fundamentais neste processo de desconstrução do discurso e da cultura dominante que impregnam a escola. Este autor considera que o currículo, como um dos instrumentos escolares, é onde, ativamente, produzem e se criam significados que estão ligadas às relações sociais de poder e desigualdade. São significados em disputas, mas que são também contestados (LIMA, Adriane Raquel Santana de - GT5-EDU2012, p.13).

E enquanto “perspectiva de mudança social”, ou ainda como desconstrutores do discurso e da cultura dominante por fazer frente ao sistema de organização social capitalista. Encontramos como derradeira percepção a que corrobora com a ideia de

Castells (1999) de que os movimentos sociais devem ser entendidos em seus próprios termos, assim estão os artigos (GT4-EDU2012) de Fernando José Martins e o de Irene Alves de Paiva, (GT2EDU2004). Diz o primeiro:

Sabendo que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST - tem clara intencionalidade pedagógica de modo a acionar um processo de formação humana aos sujeitos sem-terra, considere importante conhecer e refletir acerca da experiência de um movimento social que se propõe a fazer frente ao sistema de organização social capitalista: refletir sobre a Pedagogia que construíram, para quê e como educam, focalizando a relação que as crianças estabelecem com os processos pedagógicos que perpassam a experiência da infância nesse movimento social”. (PAIVA, Irene Alves de - GT4-EDU2012 , p.01).

O posicionamento dos autores quanto ao conceito de movimentos sociais está dentro dos paradigma dos Novos Movimentos Sociais – NMS, aproximando-se recorrentemente do conceito de Movimentos Sociais ligado à perspectiva teórica de Maria da Glória Gohn, mesmo sem expressamente cita-la. Assim, os autores concordam com o posicionamento de Gohn, que defende a existência de relação entre movimento social e educação, e tal relação se estabeleceu na caminhada, ou seja, a partir das ações práticas desses movimentos e grupos sociais. Os trabalhos também revelam de forma implícita e/ou explícita como ocorrem essas duas formas de interação: (1) na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e (2) no interior do próprio movimento social pelo caráter educativo de suas ações.

Como resultados dessa análise passamos a olhar o mesmo material pelo viés da educação, tanto a do campo quanto a popular, no sentido de confirmar as correlações já percebidas, enxergar novas associações e interagir com os autores até aqui analisados e debatidos. Passemos a esse novo olhar.

2.4. INFÂNCIA E CRIANÇAS COMO CONSTRUÇÕES CULTURAIS

O segundo achado dessa pesquisa se refere à constituição de um discurso científico que vem demarcando as concepções de infâncias e crianças e, em particular, suas presenças no mundo. Para Kuhn (1970), não basta que teorias e conceitos apresentem um conteúdo que responda às problemáticas estudadas. É necessário entender como atuam, que respostas produzem e quais caminhos propõem. Conteúdo e forma (método)

se coadunam na escolha do paradigma a ser adotado, pois estes “orientam as pesquisas, seja modelando-as diretamente, seja através de regras abstratas” (KUHN, 1970, p. 72).

Quando modelam as pesquisas, os paradigmas proporcionam um processo de profissionalização das ciências que acaba por restringir o olhar do cientista, já que a “rede/ciência” passa a pescar apenas alguns tipos de peixes similares entre si, perde sua amplitude, mas ganha em precisão e em capacidade de resolução de problemas. Como consequência afasta-se do senso comum e estabelece resistência de mudança de paradigma. A ciência torna-se mais rígida, ainda que tenhamos de admitir a possibilidade de mudança, quando algo saiu diferente do esperado. Temos uma anomalia e esta possibilita a transformação desde que estejamos sensíveis a tal percepção.

Assim nos propusemos a olhar as categorias criança e infância não baseados em um paradigma específico, mas percebendo-o como fruto de um processo de mudança do paradigma inicial sobre esses conceitos. Começamos por compreender que historicamente tais categorias expressam mudanças consideráveis de modelo e chegamos a uma visão social, que os percebem como construções coletivas. Por isso nos deparamos com a sociologia da infância.

Esse caminho acabou se mostrando o mais adequado por ser o mais usado dentro dos estudos sobre criança e infância. No material pesquisado – 18 teses, 2 dissertações, 4 artigos de periódicos e 7 artigos de GT’s – aparece no caso da categoria infância o seguinte quadro: apenas duas teses discorrem explicitamente, uma dissertação e um artigo de GT também o fazem. Já para com o conceito criança a situação é um pouco diferente: três teses tratam da temática abertamente, mas nas demais fontes o quadro é o mesmo, com uma dissertação e um artigo de GT referenciando o conceito.

2.4.1. A INFÂNCIA VISTA PELA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

O exame mais detido desses elementos e suas fontes mostram que quando falamos de infância dentro das teses temos autores com posicionamentos bastante semelhantes. A infância aparece, em síntese, como uma categoria histórico-social do tipo geracional que deve ser entendida tal como se dá na realidade histórica.

Embora as teses sejam diferentes no que tange a abordagem, a tese de Franciele Clara Peloso (T11-EDU2015) interpretativa e a de Edna Rodrigues Araújo Rossetto (T15-

EDU2002) baseada no materialismo histórico e quanto ao enfoque, uma interacionista e outra construtivista interacionista respectivamente, ambas são da área da Educação e possuem abrangência no campo de estudos da Sociologia da Infância.

A primeira, de Franciele Clara Peloso (T11-EDU2015), busca analisar a criança em sua coletividade, como sujeito de direito. E a segunda fundamenta-se no reconhecimento das existências das infâncias invisibilizadas ou pouco consideradas, a infância do e no campo. Dentro de seus contextos, ambas entendem a infância como condição social para a experiência humana, por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social, assim, cada um vive sua infância conforme sua realidade e classe social, ou seja, considerando as especificidades de cada situação de classe.

Essas duas teses sintetizam e apresentam considerações relevantes que se unem às pesquisas que vem sendo realizadas desde os anos de 1980 sobre o pensar a infância, levando em conta a influência sofrida e exercida pela criança na sociedade. Nelas o que define infância é compreendê-la como uma categoria geracional permanente. A infância não é, pois, um período de transição para a vida adulta, mas “[...] é uma categoria histórica, [...] uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (PELOSO, Franciele Clara - T11-EDU2015, p. 27). Em outras palavras, a infância se apresenta como um produto social e histórico. Visão condizente e associada à sociologia da infância, assim como a debatemos e apresentamos no capítulo anterior.

Essa perspectiva faz com que compreendamos “a infância como condição para a experiência humana” (PELOSO, Franciele Clara - T11-EDU2015, p.56). Mas uma experiência que, como discutimos anteriormente, se constrói no contexto social. Chegamos na segunda tese em foco e no conceito de infância ali defendido. Assim, a infância seria “uma condição social, em vários contextos sociais e em momentos históricos” (ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo - T15 -EDU2002, p.19).

E se o paradigma adotado nessas teses e aqui também defendido entende tal categoria socialmente, poderíamos dizer, apoiados na segunda tese que “[...] cada um vive seu tempo de infância conforme sua realidade e classe e, assim, se faz necessário considerar as especificidades de cada realidade” (p.82). Ao considerá-las teríamos, ao mesmo tempo, a infância como uma produção social e histórica, o que nos levaria a entender que quando nos defrontamos com a contemporaneidade e sua estrutura social somos obrigados a reconhecer que “[...]sendo a infância uma produção histórica, não

podemos hoje, na sociedade capitalista, pensá-la em abstrato, referindo-nos à criança independente de sua classe social. (ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo - T15 - EDU2002, p.153).

Percebe-se a partir das citações acima que as teses abordam a princípio a infância como uma condição histórica, cujos significados fazem parte do processo de construção social, que em cada época corresponde ao modelo hegemônico construído pelas sociedades. Os textos deixam claro que, a infância se transforma constantemente, ainda que sejamos obrigados a reconhecer que é uma categoria estrutural permanente pela qual as crianças passam para chegar à vida adulta.

Ao mesmo tempo, partimos do pressuposto de que ao discutir a infância e, posteriormente, a criança, almejamos experienciar esses elementos e não somente enunciar conceitos, porquanto ao reduzirmos nossa atuação ao conceito nos distanciamos da vida social, assim como compreende Franciele Clara Peloso, autora de uma das teses analisada e sistematizadas (T11-EDU2015), que diz expressamente “[c]ompreendemos a infância como condição para a experiência humana” (PELOSO, 2015, p.56).

Contudo, quando falamos de infância, adverte Prout (2010) estamos nos atendo a assunto complexo, híbrido e heterogêneo, porquanto refere-se à vida social que representa um misto entre cultura e natureza como possibilidade de análise. Assim, infância configura-se em um “quase-sujeito” e “quase-objeto”, ou seja, em uma rede de elementos díspares que se envolvem no curso da vida e combinam-se de formas variadas, mas que não exigem formas diferentes de análise em relação aos elementos das ciências sociais.

De acordo com Qvortrup (2000), geração é uma categoria estrutural usada pela sociologia da infância na construção das relações sociais e na análise dos processos de estratificação. Isso ocorre porque, explica Sarmiento (2008), tal categoria social “permite resgatar, quer no plano da análise de estrutura social, quer no plano da análise da acção (sic) social das crianças, aquilo que é distintivo (p. 20). A infância é, então, o elemento coletivo capaz de atestar nossas diferenças seja considerando as especificidades que nos constituem como sujeitos singulares seja considerando-as nos grupos sociais. Como esse conceito e sua utilização na prática produziram tal efeito?

O conceito de geração coloca em destaque a complexidade dos fatores de estratificação, conjugando-se como os efeitos da classe, gênero ou raça para caracterizar uma posição social nessa construção, ativando ou desativando esses efeitos, ou seja, exercendo a especificidade e heterogeneidade da infância. Mas esse movimento de pêndulo entre aquilo que é homogêneo e o que é heterogêneo ocorre em razão da estrutura

social e das relações geracionais que se estabelecem entre a infância e os adultos. Como consequência se compõe uma situação de dependência entre as gerações, em que se reconhece a subalternidade a que muitas vezes está relegada a criança em detrimento do adulto. Assim argumenta Sarmiento (2008, *apud* PELOSO, Franciele Clara - T11-EDU2015):

[...] a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao status social que têm os adultos e as crianças, sendo esta relação transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais. Por outro lado, o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta (SARMENTO, 2008, p.22 *apud* PELOSO, Franciele Clara - T11-EDU2015,p.55).

De todo modo, ao pensarmos geração, trazemos ao debate Bourdieu e seu estruturalismo construtivista, seus conceitos de campo e *habitus*, uteis para o estudo social das crianças e da infância. Para Bourdieu, a geração não se define apenas em termos de idade, mas também e principalmente das relações. Dessa perspectiva, é possível perceber distintos contextos sociais, historicamente construídos, relações especificamente geracionais. Como exemplo de categorias geracionais podemos destacar crianças e adultos; pais e filhos ou professores e alunos.

Dentro dessa percepção, a infância é uma construção histórica e social, em transformação, concebida em decorrência de cada tempo histórico, que nos leva a reconhecer a possibilidade de outras configurações de infância e educação, que se dinamizam nas relações sociais que se configuram nos diferentes contextos. Admite-se, ademais, que o significado socialmente construído de uma categoria depende do sentido em que se estrutura a outra. Infância existe na relação com o mundo adulto e este vale em sentido contrário. Em outras palavras, uma categoria não pode existir sem a outra.

A infância enquanto espaço social recebe as crianças para inclui-las pelo tempo que durar sua infância. Para o indivíduo que se torna adulto a infância termina, mas ela não desaparece enquanto categoria, “continua a existir para receber novas gerações de crianças” (QVORTRUP, 2010, p. 637). Então, fica claro porque ela “é entendida como condição social para a experiência humana” (PELOSO, Franciele Clara - T11-EDU2015, p.27), que constitui em seu bojo “as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (PELOSO, Franciele Clara - T11-EDU2015, p.56).

Já ao focarmos o olhar nas dissertações, entendemos que das duas analisadas apenas uma trabalha o conceito infância: a de Luís Henrique dos Santos Barcellos, (D1Filosofia2020). Essa fonte carrega um enfoque filosófico, pois apresenta críticas sistemáticas ao modelo de sociedade pensado a partir do capital e, ao mesmo tempo, implicitamente traz a sociologia da infância ao conceber esta como grupo geracional e pensar a complexidade dos fatores que a determina. Esse caráter interdisciplinar fica evidente ao elencarmos em seu corpo textual o que se entende por infância.

Transcrevemos o que diz a dissertação: “[...] infância é sempre uma construção histórica e social”. (ARIÉS, 1981 *apud* BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos - D1Filosofia2020, p.51). Ou ainda: “O modo de olhar e conceber a criança e a infância é dado em decorrência de cada tempo histórico, ou seja, são construções históricas e sociais”. (ARIÉS, 1980 *apud* BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos - D1Filosofia2020, p.52), (p.52). Poderíamos citar também: “[...] a infância enquanto construção histórica e social não deixa estancar uma visão de criança. Como a visão moderna que estabelece a infância como tempo, uma fase de escolarização e assim preparação para a vida adulta” (BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos - D1Filosofia2020, p. 61).

Reconhecemos que, ainda que seu enfoque seja filosófico, ao se deter na infância das crianças do movimento social sem-terra, a dissertação em foco recai sobre uma perspectiva sociológica, associada à sociologia da infância, porquanto defende a noção de que “[a] infância Sem Terrinha é expressão de sua própria construção histórica e social, fruto das condições de vida em seu tempo”. (BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos - D1Filosofia2020, p.127). Perspectiva que nos é muito cara, já que ratifica o percurso teórico e analítico que adotamos, nos ajudando a desenrolar o fio de Ariadne e compor nosso quebra-cabeças.

Quando ao examinar essa dissertação nos detemos na infância como categoria geracional aparece como ideia em destaque a noção de que a heterogeneidade que distingue uma criança da outra é tão importante quanto as similaridades que as aproximam. Dentro dessa perspectiva a dissertação, assim como as teses em análise, procura enfatizar que existem várias infâncias. Em razão da diversidade, cada indivíduo criança, diz uma das teses, “vive sua infância conforme sua realidade e classe social” (ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo - T15-EDU2002, p. 82), tornando-se impossível hoje, pensar essa categoria em abstrato, pois as crianças são: sujeitos ativos, atuantes no seu cotidiano e na sociedade.

Ainda dentro desse contexto, encontramos o texto de Denise Arenhart, (GT - EDU2005), que discorre sobre os avanços dos estudos sobre esse conceito. Considera a infância uma categoria que congrega um grupo geracional e possui caráter de heterogeneidade, experiência diversa, vivida de modos diferentes em cada formação social e em cada momento histórico. Vejamos:

os últimos estudos construídos em torno da infância têm avançado no sentido de reconhecer *o caráter de heterogeneidade inerente a essa categoria*. Ao mesmo tempo em que *ela se define por congregar um grupo geracional*, isso não é o que, concretamente, garante sua homogeneização, uma vez que *a infância é uma experiência diversa*, pois elementos como inserção social, cultura e etnia e gênero (Sarmiento, 1997) vão construir *diferentes modos de ser criança e viver a infância em cada formação social e em cada momento histórico*. (ARENHART, 2005, p.04). [grifo nosso]

O artigo em destaque, desenvolvido dentro da área da Educação, voltado aos estudos da sociologia da infância, trabalha as características inerentes a essa categoria. Compreende, concomitantemente, que a infância apresenta culturas autônomas em relação aos adultos em conformidade com as teorias desenvolvidas por Sarmiento. O conteúdo geral elencado sobre o conceito infância e o que é ser infância como categoria geracional converge para os entendimentos produzidos nas teses de Franciele Clara Peloso (T11-EDU2015) e de Edna Rodrigues Araújo Rossetto (T15 -EDU2002), assim como o da dissertação de Luís Henrique dos Santos Barcellos (DFilosofia2020).

Podemos perceber a categoria infância como uma variante histórica e cultural, vista de forma crítica pelos autores das fontes em voga, inserindo, por meio da interpretação das condições atuais de vida das crianças, a reflexividade contemporânea sobre a realidade social. De modo geral percebem-se, ainda, nuances da relação conflituosa entre crianças e adultos nos escritos e a postura dos autores que entendem a infância como uma forma particular da estrutura social, uma categoria histórica, portanto, variável, dotada de força social particularizada.

Portanto, conclui-se que a infância é uma criação histórica, um fenômeno social, uma categoria estrutural, que existe enquanto espaço social, resultante de ações coletivas entre crianças e adultos (geracional) e criança com criança (pares), dentro de sua realidade social e em pleno desenvolvimento. Assim, a infância é concebida como espaço de produção de cultura e as crianças seriam as produtoras dessas culturas. Perspectiva que deve ser explorada dentro de todas as suas possibilidades e particularidades, promovendo infância e infâncias.

2.4.2. A CRIANÇA NA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Seguindo esse pensamento da sociologia da infância trazemos, mais uma vez, o conceito campo, que pode ser aplicado no caso de encontros intergeracionais. Focando no domínio particular do encontro criança-adultos a abordagem de Bourdieu toma como contexto central a família na vida cotidiana das crianças e permite que estas sejam abordadas como agentes que em suas atividades produzem características estruturais da sociedade.

A partir dessas dinâmicas sociais, as crianças produzem cultura e seu *habitus*, o qual é matriz de percepção coletiva, individualizada na figura da criança, composto pelas relações familiares, a atuação da escola e seus lugares educativos e pelo processo de “reprodução interpretativa”, de que fala Corsaro (2011). Assim, podemos dizer que o *habitus* se constrói por meio dos elementos culturais que caminham da família à prática educativa, se inserindo na lógica da produção da “distinção” desenvolvida pelo processo educativo. Processo que faz da educação não apenas estrutura estruturante entremeada de elementos simbólicos, ou seja, estratégia de obtenção de poder simbólico, mas também um campo social, emaranhado de tensões e disputas, por isso, capaz de colaborar na transformação da sociedade.

Passamos a olhar a criança e encontramos três teses que trabalham esse conceito. Nelas as crianças são consideradas como sujeitos históricos e sociais, sujeitos ativos, protagonistas e construtoras da sociedade. Forma concreta de apreender a categoria criança que está, assim como a infância, diretamente relacionada a corrente denominada Sociologia da Infância.

As teses se dividem em duas vertentes teórico-metodológicas. De um lado teríamos uma análise (1) micro sociológica das crianças, onde os estudos se concentram diretamente na criança como um ator que interage em seus mundos sociais. Nesse sentido aparecem a tese de Franciele Clara Peloso (T11-EDU2015), de enfoque pós estruturalista e a tese de Edna Rodrigues Araújo Rossetto (T15-EDU2002), de enfoque construtivista interacionista. De outro, ganha destaque a análise (2) macrossociológica da infância que a concebe como elemento das estruturas sociais, onde as crianças ocupam determinada posição na estrutura. Segue tal perspectiva a *TIEDU2001*, de enfoque construtivista

interacionista, onde se entende que a aprendizagem ocorre com o outro e com o que o seu grupo social produz.

De modo geral dentro da Sociologia da Infância ser criança é determinado pelo meio, os saberes que circundam esse lugar e os significados partilhados pelos sujeitos. Neste caso, as teses tratam de crianças que crescem e se desenvolvem em meio a um movimento popular ligado a luta pela terra e uma educação campesina.

Vejamos o que afirmam os autores sobre o limite de idade, o conceito de criança e modo de ser criança: “as crianças não são adultos em miniatura: estão crescendo e se desenvolvendo, por isso precisam de proteção e cuidados dos adultos desde a barriga da mãe até ficarem grandes”. (Porto Alegre. Câmara Municipal, 1997 *apud* BIHAIN, Neiva Marisa - T1 -EDU 2001, p.30).

Para confirmar essa perspectiva de construção social para a criança, a tese de Neiva Marisa Bihain (T1 -EDU 2001) vem apresentar as vantagens desse olhar, segundo seu autor, apoiado em outras fontes, defende que

[...] considerar *as crianças como sujeitos históricos e sociais* é se desvencilhar de discursos sobre a representação que as pessoas adultas têm das crianças e da infância e sim articular um discurso que considere as crianças concretas, *identificadas nas relações sociais* e, além disso, reconhecê-las como *produto e produtora da história*.” (PELOSO, Franciele Clara - T11-EDU2015, p.35).

Segue essa mesma vertente a tese de Edna Rodrigues Araújo Rossetto (T15-EDU2002), já que entende que “[...] *as crianças são sujeitos ativos, protagonistas, lutadores, construtoras e construtores de uma sociedade*” (ROSSETTO, 2015, p.89). Seriam pensadas, assim, a partir dos estudos da Sociologia da Infância, “*como sujeito/atores sociais, porta vozes da sua experiência*” (p. 55). Como sujeito ativo, a criança não apenas está no mundo, mas é alguém “que é e está sendo no mundo, com o mundo e as outras pessoas”. (PELOSO, Franciele Clara- T11-EDU2015, p.56). Ao mesmo tempo, ainda como sujeitos, os estudos da Sociologia da Infância, as reconhece

[...] *como sujeitos sociais ativos*, com autonomia e criatividade, liberados do autocentrismo, senhores de si mesmos, de sua história, modificando seu campo de viver, *construindo uma nova cultura infantil e infanto-juvenil*. Sujeitos de experimentação, de intencionalidade, de produção de saberes, valores, conhecimentos [...]. (PELOSO, Franciele Clara - T11-EDU2015, p.55).

Todos esses rearranjos acerca do conceito de criança não chegam à sua especificidade dentro de um movimento social. Por isso, caminhamos um pouco mais e

nos deparamos com uma terceira tese que cobre essa lacuna e traz o que é ser criança no seio do Movimento dos Trabalhadores sem Terra. Ser criança nesse contexto significa conhecer a história da luta dos pais para que possam continuar na luta. A autoidentificação por Sem terrinha significa que elas têm sua própria organização e identidade, que a constroem no processo coletivo e que se reconhecem como parte dessa luta pela terra. Tal noção se evidencia no trecho transcrito abaixo:

[...] as crianças Sem Terrinha têm um pertencimento à organização, lutam pela dignidade da vida de todos e todas, vivem valores contra hegemônicos e, cada vez mais, as crianças vivenciam a coletividade construindo suas culturas infantis no seio da luta pela terra. (ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo - T15-EDU2002, p.206).

No mesmo sentido a dissertação de Luís Henrique dos Santos Barcellos, (D1Filosofia2020) considera a criança sem terrinha como sujeito de direito, possuidoras de uma identidade coletiva e um jeito próprio de viver a infância. O autor confronta o modelo histórico arcaico da criança como ser passivo com a visão moderna da criança enquanto sujeito ativo. Aproxima-se de algo que a Sociologia da Infância chama de reprodução interpretativa, já que ao se basear no enfoque construtivista interacionista, percebe a criança inserida em seu contexto social com papel ativo, de construção da vida coletiva e como participe nesse processo. Focaliza a criança dentro do movimento social dos trabalhadores sem-terra, estuda suas particularidades, vivências, crenças e posicionamento político.

Essa criança se constrói como cidadã dentro do processo de luta pela terra, é um sujeito de direitos, ainda que estes lhe sejam específicos. Ou seja, os direitos aqui explicitados referem-se à criança, mas ao mesmo tempo são elementos que compõem a pauta de lutas pela construção da cidadania. Por isso, entende-se essa criança como um estar no mundo, ou melhor, como alguém que “está sendo no mundo”, inacabada, em construção constante pela luta política e social.

As crianças sem terrinha são, pois, sujeitos de experimentação, intencionalidade, produzem saberes, valores e conhecimentos, ou seja, um tipo de cultura diferente dos padrões sociais e culturais da sociedade hegemônica, capitalista. Esse jeito de ser criança do movimento, de produzir cultura é a identidade Sem Terrinha. A citação abaixo explicita tal noção, mostrando que “[...] a criança é considerada um sujeito de direito. Uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, a brincar, a querer, a não querer, a conhecer, a sonhar, à moradia, à alimentação, ao cuidado à educação, a ser respeitada etc. (BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos - D1Filosofia2020, p.53).

Seguindo o mesmo diapasão encontramos o texto produzido no âmbito do grupo de trabalho em educação, de autoria de Deise Arenhart, identificado como (GTEDU2005), que embora trate da relação da criança com seu processo educativo idealizado pelo MST, defende uma concepção de criança que a enxerga como ator social e ser ativo, que ensina, produz identidades e culturas. Atuação possível se a consideramos inserida em um contexto sociocultural específico. Em outras palavras, a criança é sujeito ativo, constrói-se socialmente e produz culturas e identidades nesse “está sendo no mundo”.

Substitui a noção histórica arcaica da criança como elemento passivo por um ser ativo que reelabora o estar no mundo. A noção de socialização clássica cai por terra em nome do conceito sociológico da reprodução interpretativa, já que “[...] as crianças são agentes na construção da cultura.” (ARENHART, 2005, p.2) e fazem essa construção reinterpretando o que recebem da coletividade. Mas essa reinterpretação não é um processo que se dá apenas em sua subjetividade, mas também na convivência e experimentação com seus pares, o que nos obriga a examinar e “compreender o contexto sociocultural em que se inserem” (p.4).

Temos as tensões que se estabelecem entre a subjetividade dos sujeitos crianças e seus processos de reelaboração no confronto com as diferentes coletividades com as quais convivem e experienciam o mundo social. Diz o referido texto: “As crianças são, assim, o espelho que retrata os sentimentos e as paixões que o ser humano vai perdendo (ou ganhando) no seu confronto com uma cultura que tende a naturalizar a miséria.” (ARENHART, 2005, p.10).

É nesse confronto, de acordo com Sarmiento (2004), que as culturas da infância se constituem, porquanto é nas tensões relacionais e nos conteúdos simbólicos do mundo que esse processo se estrutura. Essa relação é estudada pela Sociologia da Infância a partir de conceitos como cultura de pares e protagonismo infantil. Estes se entrelaçam nos estudos acerca do ato de brincar. A brincadeira pode ser considerada a base da cultura de pares das crianças, através dela o protagonismo infantil se manifesta na criação de contextos lúdicos, na organização e mobilização do espaço de brincar.

Enquanto sujeitos e agentes ativos na construção da cultura, as crianças ressignificam e transformam conteúdos, crenças e valores, constituindo-se em copartícipes das mudanças e construções sociais.

Diante disso, chamamos à discussão a noção de *habitus* em Bourdieu, composto de esquemas de percepção, de apreciações e ações que são internalizadas e incorporadas

pelo indivíduo ao longo do processo de socialização. Vale ressaltar que o *habitus* varia segundo as condições de existência e trajetória social de cada indivíduo. Situações existenciais comuns a determinado grupo de pessoas na mesma situação econômica levam ao compartilhamento do *habitus* de classe ou de trabalhadores rurais, por exemplo.

Contudo, cabe esclarecer que o *habitus* pode funcionar, segundo Bourdieu (2009), de forma não consciente, ainda que seja uma estrutura estruturante, como o sistema religioso ou o poder simbólico. Significa dizer, ao mesmo tempo, que o *habitus* é constituído pelas condições materiais de uma classe social, se configura como elemento estruturante e, diz esse autor, “[...] enquanto princípio gerador e organizador de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intensão consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los” (BOURDIEU, 2009, p.88).

Poderíamos supor, prosseguindo nessa linha argumentativa, que o *habitus* se configuraria em um esquema fechado e duro, incapaz de transformação e, portanto, tendo como finalidade a exclusiva reprodução das estruturas. Essa leitura é reducionista e desconsidera as lógicas conflitivas inerentes ao poder e à disputa hegemônica, tanto que para Seeton (2002), mesmo que o *habitus* leve a se pensar numa matriz de elementos culturais, está longe de apresentar esquemas de condutas fechadas. Em outras palavras, não caracteriza uma ordem social lógica que funciona para a total reprodução das estruturas, já que o aspecto fundamental nesse conceito é o da relação dialética entre sistemas de disposições individuais em processo de interação constante com as estruturas.

Como consequência, o *habitus* está ligado à trajetória social, apreende a historicidade e a plasticidade das ações, ou seja, se constitui através de estratégias e práticas dos agentes que agem, reagem e se adaptam. Dentro dessa perspectiva o *habitus* é um sistema de disposições transponíveis como afirma Bourdieu, um sistema que se constrói em consonância com o sujeito social e sua identidade. Tal percepção o associa à reprodução interpretativa de Corsaro e às discussões acerca dos conceitos de criança e infância empreendidas no campo da Sociologia da Infância. Ao mesmo tempo, essa leitura contemporânea aproxima-se das discussões que faremos do “ser criança” no contexto do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST).

Se associarmos os conceitos de *habitus*, reprodução interpretativa, criança e infância ao escopo dessa tese: o projeto de educação infantil do MST e suas tensões em relação aos projetos governamentais o quadro que nos aparece em relação aos textos científicos selecionados é o seguinte: o assunto discutido na maioria gira em torno da

criação de espaço social para a formação das crianças de 0 a 6 anos. Fala-se ainda sobre o direito de ser criança e a necessidade de espaços sociais de desenvolvimento das crianças camponesas, enfatizando a proposta das cirandas infantis voltada ao sem terra do MST. Os autores concebem as crianças como atores sociais que lutam, agem e se posicionam, portanto, são capazes de produzir cultura, formar identidade e modificar seu campo de vida e atuação, tal é o caso dos movimentos sociais.

Embora reconheçamos essas páginas como uma tese para doutoramento, entendemos seguindo Alves (1980), que aquilo que é imediatamente experimentado não precisa ser ensinado e/ou repetido. Mas como essa ideia se relaciona à infância? De duas formas. Reconhecemos a necessidade de sair do “texto” e ir ao “contexto”, ainda que não saíamos efetivamente do mundo da escrita, com essa ressalva queremos mostrar a importância de passarmos, a partir das próximas páginas, a nos voltarmos aos dados que a pesquisa nos mostrou, ainda que entendamos que estes moveram nossas escolhas teóricas e argumentativas.

2.4.3. POR UMA LEITURA DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA COMO ATOR EM REDE

Passamos, pois, a agregar às nossas discussões os dados selecionados e catalogados para essa pesquisa, saímos do “texto” teórico, sem abandoná-lo, e vamos encontrá-lo no “contexto” das pesquisas a que tivemos acesso. Em outras palavras, recorreremos às teses, dissertações, artigos da Revista Brasileira de Educação e dos Grupos de Trabalho da ANPED, na busca por experienciar os conceitos e concepções já expostos.

Ao mesmo tempo, partimos do pressuposto de que ao discutir a infância e, posteriormente, a criança, almejamos experienciar esses elementos e não somente enunciar conceitos, porquanto ao reduzirmos nossa atuação ao conceito nos distanciamos da vida social, assim como compreende Franciele Clara Peloso, autora de uma das teses analisada e sistematizadas (T11-EDU2015), que diz expressamente “[c]ompreendemos a infância como condição para a experiência humana” (PELOSO, 2015, p.56).

Como resultados teriam uma aproximação com a prática cotidiana. Já o caminho contrário produziria, diz Alves (1980), uma teoria social apartada do mundo e “[q]uanto mais separado da experiência um determinado conteúdo, maiores e mais complicadas as mediações verbais” (p. 41). E a ciência costuma separar o vivido do falado, se coloca como um jogo de conceitos e de malabarismos verbais, em que o mais relevante se resume

ao tão sonhado “domínio dos conceitos” que reduz o papel do cientista a uma tentativa de parar a vida e olhá-la de fora, como se não tomasse parte na mesma.

Contudo, quando falamos de infância, adverte Prout (2010) estamos nos atendo a assunto complexo, híbrido e heterogêneo, porquanto refere-se à vida social que representa um misto entre cultura e natureza como possibilidade de análise. Assim, infância configura-se em um “quase-sujeito” e “quase-objeto”, ou seja, em uma rede de elementos díspares que se envolvem no curso da vida e combinam-se de formas variadas, mas que não exigem formas diferentes de análise em relação aos elementos das ciências sociais.

Prout (2010) argumenta que para analisar a criança e, por paráfrase acrescentaríamos a infância, “a tarefa consiste em saber quantas versões distintas de criança ou adulto emergem da complexa interação, rede e orquestração entre diferentes materiais naturais, discursivos, coletivos e híbridos” (p 740). Por isso, trabalhamos sempre no plural, com as “concepções” de infância e, depois, criança, cotejando autores e perspectivas da vida social.

Para esse mesmo autor, examinar a criança e suas correlações com a sociedade significa olhar pelo menos a partir de quatro possibilidades. A primeira refere-se às metáforas de “infância como estrutura”, “sistema” e/ou “ordem”, por meio de uma visão mais determinista e estável. A segunda está ligada ao interacionismo e conecta a criança a uma “ordem local negociada” (p. 741). A terceira percebe a instabilidade e a mudança como regra e deriva do pós-modernismo. E a última, a teoria do ator-rede “sugere que a infância poderia ser vista como um conjunto de ordens distintas, às vezes concorrentes e às vezes em conflito. Estas podem ser frágeis, mas podem também estabilizar-se, difundir-se, e, com isso, ser encontradas em larga escala” (741).

Partindo da teoria do ator-rede, segundo Prout (2010), conseguimos nos livrar das dicotomias estrutura/indivíduo, porquanto entendemos os atores por diferentes dimensões, tipos e tamanhos e, ao mesmo tempo, cada ator é conectado a uma complexa rede da qual participa, que pode ser estável e se transforma em “sistema” ou “estrutura” e que pode ser frágil. Ambas são, contudo, parciais e perecíveis. Cabe ao pesquisador, portanto, desvendar que rede ou redes produz(em) as formas de infância e criança, posto que as novas podem se sobrepor ou coexistir com as anteriores compondo novas dinâmicas.

Essa perspectiva é também divisada entre o material analisado para a presente tese, especificamente naqueles sobre as seguintes inscrições: (GT - EDU2005) de Deise Arenhart e (T15-EDU2002) de Edna Rodrigues Araújo Rosseto, onde se reconhece a

heterogeneidade do termo infância, sua associação à dinâmica geracional como elemento a ser considerado ainda que de menor importância. A infância é, ademais, uma experiência social em que classe social, cultura, etnia e gênero interferem e acabam por “construir diferentes modos de ser criança e viver a infância em cada formação social e em cada momento histórico”. (ARENHART, Deise - GTEDU, 2005, p.04).

Optamos, pois, por entender a criança e a infância na composição dessas redes, como fenômenos sociais que estão ligados à classe social, sexo e pertencimento étnico e que se constroem e àqueles que tomam parte em suas vidas sociais, o que significa uma dupla hermenêutica que reconfigura a sociedade e a criança simultaneamente.

Luz (2008), apoiada nos estudos da sociologia da infância, corrobora a perspectiva de que a infância se refere a uma categoria social geracional, preenchida pela criança como seu ser concreto, o que transforma essa etapa da vida em elemento diferenciado de um cidadão pleno e com lógica própria. Um cidadão que participa ativamente de seu processo de socialização e das mudanças da sociedade. Passamos a ver a criança como esse “Outro”. A alteridade se apresenta e coloca em xeque o projeto de criança inventada pela modernidade, que visava desenvolver práticas pedagógicas “para a preparação da criança para um tempo futuro e para a domesticação de seus corpos e mentes” (p. 28)

Pode-se dizer que categorias como infância e criança foram desenvolvidas na modernidade, nascem ocidentais e estão localizadas mais especificamente, segundo Brancher, Nascimento e Oliveira (2008), no século XIX. Tornam-se preocupações, mas apenas na segunda metade do período seguinte se configuram em objeto de estudos. Ainda que se tenha que admitir, para Crespo (2006), o conhecimento mais profundo sobre o lúdico, os jogos e suas correlações com a moral na passagem entre os séculos XVIII e XIX em decorrência do humanismo que ganha novo destaque com o fim da Idade Média.

Nesse contexto se destacam François Rabelais e o uso dos jogos na formação de Gargantua, Erasmo de Roterdã e o prazer dos jogos, além de outros intelectuais preocupados com a criança e em como educá-la: Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Friedrich Herbart, Friedrich Froebel, criador do “jardim de infância”. Todos em alguma medida falam dessa criança e querem associar processo educativo à “domesticação” dos corpos e mentes. O fim último seria a moralidade e a educação o caminho para a consecução desse objetivo.

Veremos a infância como um objeto de estudo com identidade própria apenas na segunda metade do século XX com o livro “*A história social da infância e da Família*” de Ariés (GOUVÊA, 2006; BRANCHER, NASCIMENTO E OLIVEIRA, 2008). Uma

obra que apresenta a infância como produto do mundo moderno e, se associada a estudos mais recentes, constrói o entendimento de que essa categoria social geracional é um fenômeno histórico e como tal compreende a história das relações entre sociedade, cultura e o mundo adulto e essa faixa etária.

Entender a infância nesses parâmetros significa, defende Crespo (2006), que esta terá como objeto a elaboração de discursos e práticas sobre e para a criança, o que a associa também ao processo de socialização que atua sobre esse indivíduo e constrói um imaginário dessa faixa geracional como a época do estabelecimento de modelos de gestos, hábitos e comportamentos que formam tais atores. A criança seria, pois, produto destes discursos e práticas. E a infância atua “como um momento de passagem, em que o indivíduo se tornará um cidadão” (BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos - D1Filosofia, 2020, p.90).

Ainda que já tenhamos falado desse percurso histórico dos conceitos nos itens anteriores desse capítulo, retomamos em parte essa narrativa pois o material pesquisado a reforça para mostrar que a categoria social geracional passa a ser uma preocupação coletiva quando se focaliza a problemática das identidades nacionais em pleno século XIX, especificamente no caso brasileiro, em que, segundo Veiga (2006), “[a] produção de dados e relatos sobre a infância esteve [...] associada à escrita da nação” (p. 49).

Havíamos declarado a independência nacional em 1822 e dois anos depois tínhamos uma Constituição, começamos, assim, a elaborar elementos de nacionalidade. Guimarães (1988) defende que o Império provocou a necessidade de se pensar o Brasil e construir um perfil para a nação, já que o Estado Nacional se consolidava. Em resposta foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838 com a tarefa de criar a narrativa da gênese brasileira.

Nesse processo havia alguns complicadores: a composição etnicamente diversa da sociedade brasileira e a noção, segundo Guimarães (1988), de que esse brasileiro seria uma continuação da tarefa “civilizadora iniciada pela colonização portuguesa” (p. 06). Seríamos, dessa forma, um prolongamento da civilização branca e europeia.

Discurso e prática condizentes com a concepção iluminista da história, que a encara como linear, teleológica e fundamentada na ideia de progresso, assim como as ciências sociais do período tratam seu objeto de estudo. As sociedades são divisadas dentro de uma leitura evolucionista e linear, como se todas partilhassem uma mesma história e estágios progressivos de civilização. E a infância entra nessa esfera, explica Veiga (2006), como um tempo de vida de dependência em relação aos adultos que se

relaciona à constituição da identidade de uma sociedade, estando, portanto, relacionada às políticas de ordenação social, essenciais para elaborar a nação brasileira.

Tal perspectiva da infância se aproxima, parafraseando Siqueira (2011), do equivocado deslocamento desta: de construção social para “problema social”, e está associado à própria forma como as sociedades produzem a sua existência. Processo que, para esse autor, retira

a compreensão de que as contradições sociais se refletem no modo de conceber uma determinada infância, acentuando nessa última a responsabilidade por produzi-las. Assim, a infância precisa ser regulada, normatizada, silenciada, abstraída. Está em causa, portanto, o modo como as sociedades produzem sua existência, constroem seus projetos de sociedade e concebem uma determinada concepção (p. 32).

Falamos aqui em identidade, composição civilizatória e a escola aparece como elemento chave (VEIGA, 2006), o que nos faz recordar de sua função conservadora: “garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade” (GÓMEZ, 1998, p. 14). É no espaço escolar, argumenta Veiga (2006), que vai se tentar estabelecer uma faixa etária concernente ao tempo da infância, assim como gerar uma nova forma de inserção social: a criança se torna aluno(a).

Concepção que se relaciona à primeira maneira de pensar a relação entre a criança e a sociedade, divisada por Prout (2010) e que entende “infância como estrutura”, “sistema”, “ordem”. Visão mais determinista e condizente com o projeto de criar uma nação, com discursos e práticas associados à infância e seu processo de socialização passiva. Concordamos, pois, com o livro “*A história social da infância e da Família*” de Ariés, bem como faz Siqueira (2011), de que a noção de infância ocupa um lugar na forma de produção econômico-social do período de subalternidade em relação à família e à escola por estar em causa o referido projeto.

Essa posição subalterna confere à infância invisibilidade, mas, adverte Siqueira (2011), a “ocultação” não é o mesmo que inexistir. Ocorre, na verdade, que o jogo de poder na estrutura social acaba por estabelecer uma dinâmica em que a infância é definida e percebida a partir de como a sociedade vê na criança essa mesma noção. Há em tal relação a ideia do “vir-a-ser”, como se esse elemento temporal fosse o período necessário para que, por meio da ação moralizadora da escola, a sociedade pudesse educar os seus e progredir.

A preocupação seria domesticar corpos e mentes, disciplinar e levar as crianças para a vida coletiva, por meio do processo de socialização, ainda que a partir dos estudos de Rousseau, ressaltam Brancher, Nascimento e Oliveira (2008), possamos falar de um olhar para o processo educativo sem punições e que considere as fases, capacidades e bem-estar da criança. Em outras palavras, há tensões na percepção da infância: ora se apresenta subalternizada, dependente e inferior, diríamos, ao adulto, com a criança sem autonomia e sem fala; ora deve considerar as especificidades dessa criança, mas em nome de uma educação também moralizadora.

Segundo Brancher, Nascimento e Oliveira (2008), Durkheim associa infância ao papel moralizador e disciplinador da educação. Estamos no século XIX e o educar seria

inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade: o espírito de disciplina (graças ao qual a criança adquire o gosto pela vida regular, repetitiva, e o gosto pela obediência à autoridade); o espírito de abnegação (adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos) e a autonomia da vontade (sinônimo de submissão esclarecida) (BRANCHER, NASCIMENTO E OLIVEIRA, 2008, p. 54).

Por isso corroboramos com Veiga (2006) quando esta argumenta que o tempo da infância foi expropriado da criança. Houve um “tempo presente roubado” (p. 74) pela ideia de caminho para civilidade, desempenhada pela educação em consonância com a família e a difusão de saberes higienistas típicos desse contexto e que nos leva a reconhecer, como faz Siqueira (2011), que o tempo da infância é “um tempo social que não pode ser deslocado das condições materiais de produção de uma determinada sociedade” (p. 34).

Como tempo social, a infância se insere nas lógicas de poder e hegemonia, que viemos discutindo no capítulo anterior, bem como na esfera da composição do *habitus*, ou seja, refere-se às classes sociais, à produção da distinção e a conformação da ideia de campo, similar às correlações estabelecidas entre ciência e religião, realizadas no início desse capítulo e que fazem da infância também uma estrutura estruturante e portadora de poder simbólico.

Ao mesmo tempo é sob essas condições que se pode falar, segundo Corsaro (2011), na construção social da infância. Entendemos o social como correlacionado ao político e econômico e teremos que a maneira como a sociedade vê na criança a infância está mediado por, escreve Siqueira (2011), como “o modelo de produção econômico

converteu a sociedade e, por conseguinte, a infância em objetos possíveis de serem subordinados à lógica do capital” (p. 36).

Nessa subordinação reafirma-se o papel moralizador e disciplinador da escola e da família que estão à serviço da garantia da ordem econômica capitalista. Estão articulados cultura, moral, socialmente à economia, sendo que a infância é tutelada para combater qualquer comportamento ou prática que perturbe essa dinâmica, seja a criminalidade, delinquência ou a pobreza traduzida por desordem social. Perspectiva que contraria Corsaro (2011) que vê nesse contexto a construção social da infância, porquanto ainda não se considere a mesma como um fenômeno complexo e híbrido, mas, entende Siqueira (2011), como um problema social, que necessita, por consequência, da tutela estatal.

A passagem de uma infância como “problema social” para “construção social” é, como defendemos no início dessas discussões, produto dos estudos mais contemporâneos que percebem a complexidade da temática e a veem entrecortados por questões de classe social, gênero, cultura e pertencimento étnico, os quais fazem com que cada criança viva “seu tempo de infância conforme sua realidade e classe social” (ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo - T15-EDU2002, p. 82). A infância se configura como uma condição social específica a cada sujeito e sua realidade histórica, material e coletiva.

E como tal, a infância se aproxima da sociologia da infância e se dinamiza: é condição social, produto das histórias coletivas e sujeita, portanto, às transformações das relações de poder e hegemonia que se configuram na contemporaneidade. Compõe as redes de diferentes ordens que se estruturam na vida humana e seus atores aparecem como partícipes desses processos.

A criança passa de objeto da socialização à sujeito, mudança perceptível, entende Siqueira (2011), a partir da montagem de um arcabouço jurídico estatal que reconhece a especificidade desse grupo social como portador de direitos e lhe confere visibilidade. Estamos falando, por exemplo, no Brasil e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. Considerar a infância como construção social é algo, portanto, recente, fruto de uma “nova sociologia da infância” que adentra a esfera científica e considera as dinâmicas mais contemporâneas.

Passemos a focalizar nosso olhar na criança que, assim como a infância, sofre alterações consideráveis na forma como é percebida em diferentes contextos sociais e históricos. E procuremos elencar respostas a uma das perguntas que move o presente

capítulo: “quem nomeia a infância e a criança?” (SIQUEIRA, 2011, p. 101). Questão em que nos detemos ao falar da infância e que também motiva o nosso olhar para seu sujeito.

A discussão sobre a importância das redes e teorias funcionam, explica Alves (1987), como aparatos para que entendamos os comportamentos daquilo sobre o qual detemos nosso olhar e interesse, o que significa dizer que qualquer ciência não é apenas parcial, mas uma escolha interessada, forma, recuperando Pierre Bourdieu, um campo científico que exclui todos aqueles que não utilizam as mesmas redes ou similares. Por isso, diremos por analogia, que o lugar de fala dos cientistas e a importância que se confere a cada um estão diretamente relacionados às redes que esses sujeitos elaboram e quais peixes as atravessam ou ficam retidos.

Aquilo que deixamos passar em nossas redes é classificado como destituído de sentido e significação, porquanto todo campo científico é composto por uma estrutura de poder que diz quem, o que e como pode ser expresso. Dinâmica que faz da ciência além de campo de conhecimento, também de poder e produtor e/ou questionador de hegemonias (BOURDIEU, 1983).

Cabe, no entanto, esclarecer que as redes não significam homogeneidade, e sim, parcialidade. E, por analogia, a sociologia da infância ao estudar a criança pega apenas esse elemento em sua rede. Em outras palavras, a sociologia olha a criança como categoria social, mas permanece em sua rede qualquer criança ou maneira diversa de entendê-la como aspecto social. Temos um olhar parcial, mas diverso, pois há diferentes formas de traduzir essa perspectiva social, donde resulta tensões entre cientistas e concepções. Examinemos, pois, essas tensões.

As redes, como defende Alves (1987), são largas o suficiente para que abarquemos a complexidade e diversidade do humano e do social. Aqui nasce um grave problema congênito para as ciências sociais: como apanhar aquilo que é humano e diverso ao mesmo tempo?

As redes não podem prender o que seja único, mas aquilo que se repete para compor o campo científico. E se repete por pertencer a uma classe, desempenhar papéis sociais, ainda que se assuma diferenças nas repetições, o que impede esse cientista de estabelecer certezas, já que

[...] temos a capacidade de inventar temas novos, que nem mesmo a natureza chegou a sugerir. O mundo humano, por isto mesmo, não é parte da natureza, da mesma forma como a nossa roupa não é um prolongamento natural da pele. O mundo da cultura é uma invenção. E dentro dele os indivíduos adquirem a máxima variação. E a variação é tão grande que eles

podem mesmo se decidir a ser diferentes do que são (ALVES, 1987, p 99 – 100).

A intrínseca diversidade humana nos conduz à necessidade de um olhar acurado ao examinarmos a criança e a infância, ainda que reconheçamos a relação entre conhecimento, controle e poder como inerente à ciência.

Conforme salienta Alves (1987) “o cientista necessita de resultados precisos e específicos. Numa rede vem tanta coisa inesperada e indesejável” (p. 103). Por similaridade diremos que cada cientista social que estuda a criança e a infância desenvolveu ferramentas e métodos que os fazem diferentes entre si, mas não oponentes. Olhemos para os mesmos que tecem em conjunto uma rede chamada “sociologia da infância”, mas que a tecem com diferentes perspectivas e obtêm como resultado uma rede com formato não uniforme.

O capítulo em pauta tratou de apreender a Sociologia da Infância como um subcampo da Sociologia e a constituição de seus estudos como um campo científico que tem orientado a produção e compreensão da infância e da criança contemporânea. Ao mesmo tempo, delimitou conceitualmente as concepções de infância e criança no campo da sociologia da infância, a fim de romper com a perspectiva de uma visão biológica ou psicológica da criança e do tempo da vida. O próximo capítulo tratará de apreender como o governo tem constituído suas bases teóricas, epistemológicas e políticas para a proposição de projetos educativos voltados para as crianças no/do campo.

CAPÍTULO III

PROJETO EDUCATIVO DO ESTADO PARA AS CRIANÇAS DO MST: EDUCAÇÃO RURAL E DE CONFORMAÇÃO

“Funeral de um Lavrador”

(Chico Buarque e João Cabral Melo Neto)

Esta cova em que estás com palmos medida/É a
conta menor que tiraste em vida/É a conta menor
que tiraste em vida/É de bom tamanho nem largo
nem fundo/É a parte que te cabe deste latifúndio/É
a parte que te cabe deste latifúndio/Não é cova
grande, é cova medida/É a terra que querias ver
dividida/É a terra que querias ver dividida/É uma
cova grande pra teu pouco defunto/Mas estarás
mais ancho que estavas no mundo/Estarás mais
ancho que estavas no mundo/É uma cova grande
pra teu defunto parco/Porém mais que no mundo
te sentirás largo/Porém mais que no mundo te
sentirás largo/É uma cova grande pra tua carne
pouca/Mas a terra dada, não se abre a boca/É a
conta menor que tiraste em vida
É a parte que te cabe deste latifúndio/É a terra que
querias ver dividida/Estarás mais ancho que
estavas no mundo/Mas a terra dada, não se abre a
boca

O presente capítulo busca analisar o projeto educativo e societário defendido pela proposta do Estado brasileiro. Por isso, parte do pressuposto de que examinamos o ensino estatal que funciona seguindo os anseios de um Estado Capitalista, o que o faz integrado à construção do próprio sistema de produção, e conseqüentemente, parte de uma história de longa duração, que se torna evidente a partir do século XVI com a invasão das Américas.

Em uma perspectiva dialética, não basta analisar apenas o discurso estatal. É necessário examinar os currículos, as propostas de escolas, os projetos de sociedades e as proposições que são opostas e inconciliáveis. Tomemos para início dessa reflexão a

música “*Funeral de um lavrador*”, de Chico Buarque e João Cabral de Melo Neto, apresentada na epígrafe e que em seu trecho final traz os conflitos inerentes ao lugar de vida do lavrador. Diz expressamente acerca do latifúndio e da luta por ver essa terra dividida.

Como o próprio nome já revela, a música trata da situação que se configura após a morte de um lavrador, o que o mundo lhe reserva e de que maneira trata suas lutas. Aqui se evidencia o confronto: seus sonhos se confinam na cova onde será colocado seu corpo, esta seria a terra que lhe caberia. O mundo capitalista reserva a ele um pedaço de terra pequeno, mas com uma cova maior do que vale sua “carne” e é esta a parte do latifúndio que lhe condiz, em detrimento da luta pela reforma agrária.

A contradição de classe está estabelecida. Temos uma sociedade capitalista que concentra a terra e desumaniza o sujeito e em contraposição, temos o lavrador que recebe uma terra com cova ampla, maior que o necessário para seu corpo, mas que nada diz ou pode dizer: está morto e colocado na terra que desejava ver dividida. O lavrador é, pois, retirado de sua humanidade e posição de sujeito, passando à condição de objeto dessa sociedade que tem no acúmulo de capital e na estrutura desigual de poder os fins de sua configuração coletiva.

Essas sociedades em confronto representam a síntese do mundo moderno que tem como tese a sociedade de cultura capitalista e como seu oposto, ou seja, antítese, os projetos contra hegemônicos, entre eles, o do MST. Nesse conflito, a estrutura de poder consolidada nega a existência de outras propostas, nega a condição humana de seus agentes e lança-os à noção de atraso. Esse panorama nos traz à memória a obra de Octavio Paz, “*O Labirinto da Solidão e Post. Scriptum*” (1984), que trata dos latino-americanos, mas por analogia poderíamos associar ao lavrador. Segundo ele, o ser latino-americano seria:

Gente das cercanias, moradores dos subúrbios da história, nós, latino-americanos, somos os comensais não convidados que se enfileiraram à porta dos fundos do Ocidente, os intrusos que chegam à função da modernidade quando as luzes já estão quase apagando – chegamos atrasados em todos os lugares, nascemos quando já era tarde na história, também não temos um passado ou, se o temos, cuspiamos sobre os seus restos; nossos povos ficaram dormindo durante um século, e enquanto dormiam foram roubados – agora estão em farrapos [...] (PAZ, 1984, p. 197).

Substituiríamos “latino-americanos” por “lavradores” e teríamos a condição de atraso e desumanidade que marcam aqueles considerados subalternos a essa estrutura de

poder. Lembremos que, por subalternos, estamos nos referindo àquelas camadas sociais inferiores em termos de acesso aos mercados, representação política e legal, aqueles que não podem falar, porquanto, como diz Paz (1984), são “intrusos”, chegam tarde e atrasados à modernidade. Não teriam história ou passado, não seriam convidados e, nesses termos, “se enfileiraram à porta dos fundos do Ocidente”. Constituem o atraso, a desumanidade e o empecilho ao progresso e avanço do capital.

A modernidade está, assim, diretamente relacionada ao capitalismo, porque falar de capital significa ao mesmo tempo tratar da cultura que o sustenta e quando nos atemos à cultura chegamos à educação, como ferramenta de construção e socialização desses elementos culturais. Estamos a tratar da infraestrutura que sustenta a forma de produção material de existência do homem moderno, que denominamos capitalismo.

Por isso, antes de confrontarmos os projetos educativos em destaque, entendemos ser necessário voltarmos ao contexto histórico e social que origina os conceitos debatidos ao longo dessa tese, os quais fundamentam essas propostas diversas de educação infantil e sociedade. Passemos, depois, a reexaminá-los, sobretudo, o viés de Pierre Bourdieu para as seguintes temáticas: educação, hegemonia, poder simbólico, *habitus* e campo. Discussões conexas reaparecem, como as relacionadas à ideologia e ao poder.

3.1 ESTADO CAPITALISTA E A EDUCAÇÃO

O terceiro achado dessa pesquisa nos faz repensar o projeto de Estado para a Educação em um modelo capitalista e de ruralização do ensino. Falar do Estado traz ao debate a obra “*O Leviatã*”, de Thomas Hobbes. Esse monstro bíblico que aparece na capa do livro, de mesmo nome, é, segundo Ferreira (1999), uma palavra que descende do hebraico *liwjathan* e representa um animal capaz de se enroscar. Fazendo paralelismo com o Estado, Chevalier (2007) entende que o Leviatã simboliza a estrutura estatal que requer para si soberania absoluta e submissão de seus súditos, que necessitam perder a liberdade individualista e obedecer passivamente ao poder para que seja possível garantir a sobrevivência dos sujeitos e das coletividades.

O Estado é, pois, uma instituição que permite ao homem viver em coletividade, já que este é seu próprio lobo. O Leviatã aparece como o monstro que, embora adormecido,

faz com que os indivíduos obedeçam a um conjunto de leis específicas, sob o medo de que ao não fazer, o monstro acorde e instale o caos.

O objetivo do Estado era, então, conter a natureza humana e possibilitar a vida coletiva em paz. Deixar o Estado de Natureza, onde não existem regras e o homem vive e se protege por si mesmo, e instituir a vida coletiva pacificada e harmônica, assim defendia Hobbes e também Locke. Para Carnoy e Levin (1993), esses autores pretendiam “promover e legitimar a mudança de um sistema social, ainda em transição do feudalismo, para instituições mais plenamente de acordo com os novos valores capitalistas e com o desenvolvimento econômico” (p. 47).

Esse Estado de que fala Hobbes em sua obra surgiu da a partir do fim da Guerra dos Trinta anos, em 1648, e a Paz de Westfália⁸, fundamentada na soberania estatal e sua imprescindibilidade à participação no concerto internacional de Estado que então começava a surgir. Chevallier (2001) acrescenta à descrição desse contexto que estávamos vivendo uma situação de questionamento aos reis absolutistas. O Estado que havia surgido estava sendo alvejado de problemáticas: a minoridade de Luís XIV, a Revolução Inglesa (1648 – 1688) com o corte de cabeça de seu rei pelo Parlamento.

O Estado absolutista é o primeiro desenho estatal construído pelo homem no início da modernidade. É sobre ele que trata Hobbes em sua obra clássica. Esse Estado, explica Chevallier (2001), surge como a construção humana que responde a nossa falta de sociabilidade, pois somente buscaríamos a vida social por interesse e necessidade. A sociedade política seria “o fruto artificial de um pacto voluntário, de um cálculo interesseiro” (p. 71). A esse pacto damos o nome de contrato social, noção que se atribui a Epicuro e que significa a busca racional pela origem da estrutura de poder, a qual, segundo os pensadores da Idade Média, se subdivide em dois contratos.

O primeiro, prossegue Chevallier (2001), *pactum unionis* ou *societatis* estabelece a constituição da sociedade, pelo isolamento do Estado de Natureza. E o segundo, *pactum subjectionis*, de submissão, marca a transferência do poder social a um soberano, o que

⁸ A Paz de Westfália foi um acontecimento que pôs fim à Guerra dos Trinta anos (1618 – 1648) a partir da assinatura de dois tratados de paz. Segundo Cervo (2001), o Congresso de Westfália foi o primeiro grande fora internacional da modernidade, consagrou o princípio da independência dos Estados em assuntos internos e externos, em detrimento do princípio da hegemonia. Legitimou a formação de uma sociedade de Estados soberanos, construída por meio da negociação e de alianças. Necessário lembrar, o contexto histórico dessa “Paz”: Reforma Protestante, questionamento do poder da Igreja Católica e luta por liberdade de pensamento e religiosa.

marca o nascimento do Estado Absolutista. Esses dois contratos são unificados por Hobbes, para o qual, o acordo não é firmado entre um Soberano e o povo, mas entre os indivíduos que constituem a sociedade. São eles que ao estabelecerem contrato entre si, sedem sua soberania ao Rei, e transformam-na em algo indivisível, fortalecendo o poder.

A soberania estatal é, pois, nesse contexto, absoluta e indivisível. E Chevallier (2001) explica as razões para tal dinâmica, diz ele:

Para que reine a paz, bem supremo, todos renunciaram, em favor do soberano, ao direito natural *absoluto* sobre todas as coisas. A renúncia a um direito absoluto não pode deixar de ser *absoluta*. A transmissão não pode ter sido senão total. Do contrário, o estado de guerra natural continuaria entre os homens, na justa medida em que tivessem conservado, por pouco que fosse, a sua liberdade natural (p. 74).

Com o Estado absolutista sedemos completamente nossa soberania. Mas ao fim do século XVII marcará o aparecimento de embates contra o absolutismo, em figuras como John Locke e seu texto “Ensaio sobre o governo civil”, onde, segundo Chevallier (2001), parte-se dos mesmos Estado de Natureza e Contrato Social, mas com resultado diverso: o poder estatal era limitado pela distinção dos poderes executivo e legislativo e pela possibilidade de insurreição dos súditos. Há direitos que atuam limitando poder do Estado, os chamados direitos naturais, aqueles concernentes aos indivíduos. Aqui está a diferença entre Hobbes e Locke:

é a existência dos direitos naturais do indivíduo no estado de natureza que vai proteger, dos abusos do poder, o mesmo indivíduo no estado de sociedade. E como? Em primeiro lugar, porque o estado de natureza de Locke, contrariamente ao de Hobbes, está regulado pela razão. Em segundo lugar, porque, contrariamente a Hobbes, os direitos naturais, longe de constituírem o objeto de uma renúncia total pelo contrato original, longe de desaparecerem, varridos pela soberania no estado de sociedade, ao contrário subsistem. E subsistem para fundar, precisamente, a liberdade. O estado de natureza é um estado de perfeita liberdade, e também um estado de igualdade (Hobbes assim o considerava). Imediatamente, porém, o suave Locke tranquiliza-nos (sic): esse estado de liberdade não é, de maneira alguma, um estado de licença e, como o de igualdade, tampouco acarreta a guerra de todos contra todos, que Hobbes nos pintava em cores trágicas. Porque a razão natural "ensina a todos os homens, se quiserem, consultá-la, que, sendo todos iguais e independentes, nenhum deve prejudicar o outro, quanto à vida, à saúde, à liberdade, ao próprio bem". E para que ninguém invada os direitos alheios, a natureza autorizou cada um a proteger e conservar o inocente, reprimindo os que lhe fazem mal; é o direito natural de *punir*. Naturalmente, não é "absoluto e arbitrário" (vê-se que, para Locke, os dois termos são sinônimos) (p. 108).

Os direitos naturais subsistem ao Estado, em nome do princípio básico da vida humana que é a liberdade. Nesse contexto nasce a ordem liberal burguesa, que institui uma sociedade política fundamentada no consentimento dos homens e que se organiza a partir de leis e poder coercitivo capaz de garantir sua execução. Isso garante a existência de um governo legítimo, composto por homens racionais e livres.

A noção de Estado Nacional do século XIX recebe essas influências de Locke, associadas a outras de Montesquieu e Alexis de Tocqueville. Do primeiro, liga-se à liberdade individual e à limitação do poder estatal frente aos direitos naturais. Do segundo se atem às leis e às formas de governo. E do terceiro recorre à forma democrática e seus elementos.

Montesquieu, explica Chevallier (2001), trata além da submissão do Estado às leis, assim como trazia já Locke, dos tipos de governo, abandonando a classificação clássica, entre democracia, aristocracia e monarquia. Substitui esta pela seguinte: república, monarquia e despotismo, acrescida da diferença dentro da república da democracia e da aristocracia. Estamos no século XVIII e queríamos a partir de Montesquieu entender a natureza e os princípios de cada tipo de governo, ou seja, formas de organização do Estado que considerava a lei seu elemento chave.

Em outras palavras, as formas de governo enunciadas por Montesquieu consideram a noção de um Estado submetido à lei. O Estado de Locke, de ordem liberal e burguesa, toma à frente em uma sociedade ocidental resultante ou vivenciando as chamadas Revoluções Burguesas. Segundo Chevallier (2001), em Montesquieu as leis são referentes à natureza de cada tipo de governo. Em uma república democrática, por exemplo, o povo é soberano e o interesse público deve se sobrepor aos demais. É o governo da virtude “política”, da busca pelo bem comum, por isso a necessidade da educação, “para imprimir nas crianças a renúncia a si mesmo, sempre muito penosa, o amor das leis e da pátria, que exige contínua preferência do interesse público ao próprio” (p. 129).

A natureza e os princípios democráticos, fazem da democracia um governo “confiado a *cada* cidadão; é necessário, pois, que *cada* cidadão seja levado a amá-lo, amando também a igualdade e a sobriedade, que são da própria essência da democracia” (CHEVALLIER, 2001, p. 130). E é dessa dinâmica, segundo Rousseau (*apud* Chevallier,

2001), que o governo democrático tira sua legitimidade. Assim, a legitimidade de uma forma de governo democrático só pode ser garantida somente se essa estrutura governamental não pretender usurpar o poder do soberano: o povo. Aí está o risco de qualquer governo.

Os interesses particulares querem se sobrepor, para Rousseau, aos coletivos e nessa luta as formas de governo podem se tornar viciosas e perderem sua legitimidade, pois como nos lembra esse filósofo, a partir da obra de Chevallier (2001):

o governo é um corpo intermediário entre o soberano e os súditos. Um *corpo*, ou seja, um grupo de homens restrito no interior do grande corpo político, uma pequena sociedade dentro da grande. Um *corpo*, com o seu "eu particular" em face do *eu* comum', com os seus interesses de corpo, seu espírito de corpo, sua sensibilidade própria, sua força própria (aliás, para cumprir a sua missão, deve possuir tudo isto). Um *corpo* que, como todo corpo, como toda sociedade parcial, possui tendência natural a aumentar sua força própria, enquanto nada vem detê-lo, às custas da grande sociedade; a usurpar – digamo-lo claramente – a soberania (p. 185 – 186).

Dessa argumentação de Rousseau, nasce em Tocqueville, explica Chevallier (2001), um dos maiores riscos dos governos democráticos: a onipotência da igualdade que levaria ao individualismo. O risco estaria representado na tirania da maioria, que ocorreria em razão da crença na própria individualidade humana como elemento fundante de uma sociedade democrática. Como a democracia é um governo cujo soberano é o próprio homem e todos, nesse contexto, seriam politicamente iguais, há uma crença quase que absoluta no homem e sua igualdade.

Assim, os homens são entregues a si mesmos, não há laços que os necessariamente prendam a não ser a igualdade enquanto seres livres. E essa ausência de amarras levaria cada homem a perceber somente a si e a seus interesses. Igualdade é aqui uniformidade, apagamento das diferenças, o que conduziria a exacerbação dos interesses do próprio Estado e de seu corpo governamental. Acerca dessa lógica diz Chevallier (2001):

Esses homens das eras igualitárias, que tão dificilmente abandonavam seus negócios particulares para se ocupar dos comuns, experimentam a tendência de outorgar direitos cada vez maiores ao poder central, por ser este o único "representante visível e permanente dos interesses coletivos". Além disso, esses homens tão independentes são fracos, não podendo nenhum deles contar com a proteção do outro, e o sentimento de tal debilidade volta os seus olhares para o ser imenso, o Estado, ••que sozinho se eleva em meio à decadência

universal". Enfim, o ódio ao privilégio, sentimento onipotente, age no mesmo sentido. O Estado centralizado, que é necessariamente e sem contestação superior a todos os cidadãos, de nenhum deles excita a inveja, e "cada um julga suprimir de seus iguais todas as prerrogativas que lhe concede"; cada um gosta de demonstrar ao próximo, seu igual, "a comum dependência de ambos para com o mesmo senhor". Enquanto, de sua parte, o poder central aprecia a igualdade que lhe facilita singularmente a ação, a uniformidade que lhe poupa o exame de uma infinidade de pormenores, de que deveria ocupar-se. Numa palavra, ama o que amam os cidadãos, como odeia naturalmente o que odeiam: os privilégios, as diferenças (p. 267 – 268).

É nesse “ódio à diferença” e numa igualdade que se associa à uniformidade que aparecem Bentham e Mill. Explicam Carnoy e Levin (1993), que esses pensadores agregam à democracia, já divisada por Montesquieu, Rousseau e Tocqueville – como tentamos narrar acima –, o utilitarismo presente na estrutura capitalista de classes sociais. A dinâmica estatal torna-se, por isso, impregnada pela razão⁹, já que

[o] utilitarismo adotou o argumento de Adam Smith, em *A riqueza das nações*, de que devido à “mão invisível” que conduz o mercado, a atividade econômica individual absolutamente livre maximizaria o bem-estar social; de que, de fato não havia incoerência entre a busca ilimitada de ganho individual e o bem social; e de que, portanto, o Estado devia limitar-se à produção de bens públicos tais como a defesa, a educação e a aplicação das leis (CARNOY e LEVIN, 1993, p. 47).

A educação é um bem público a ser produzido pelo próprio Estado. Mas não qualquer educação, uma que sirva para justificar sua presença numa sociedade altamente capitalista, pois, para Carnoy e Levin (1993), esse é o caminho adotado pelas teorias clássicas ao tratar do Estado, mais recentemente sob o viés pluralista. O indivíduo reaparece destacadamente, sob a batuta da teoria da ação social e, nesse contexto, o sistema educacional e outras instituições sociais teriam “a tarefa de transformar os indivíduos de agentes sociais e políticos não-rationais em racionais, por meio da mudança de suas atitudes” (p. 49).

Assim, por meio da escola realiza-se a socialização política, que garante a aquisição de cultura política e valores racionais. Em outras palavras, dizem os mesmos

⁹ Locke já havia percebido essa associação entre Estado e racionalidade, mas ainda não ligada à perspectiva ética do utilitarismo. Locke defende tal associação como fundamento à formação do Estado liberal e burguês. Admitimos que em última análise o pensamento de Locke poderia levar ao utilitarismo, mas essa é uma análise que não se fundamenta nos escritos desse pensador, mas em interpretações que podem ser consideradas apressadas e anacrônicas em relação a sua obra (nota da autora).

autores, “[as] escolas inculcam nas crianças as normas e os valores necessários para a tomada ‘racional’ de decisões para a participação racional na cultura política” (p. 49). Essa socialização significa que o processo educativo serve também à ideologia capitalista que passou a organizar a vida do homem, particularmente o ocidental, a partir do século XVI com a expansão europeia e o primeiro ciclo sistêmico de acumulação de capital.

Ao mesmo tempo, a escola consegue com a socialização política, segundo Carnoy e Levin (1993), racionalizar a desigualdade política, estabelecendo-a como um consumo diferenciado da educação. A participação estaria, desse modo, se recuperarmos Bourdieu, ligada à distinção produzida pelo próprio processo educativo, que acaba por reproduzi-la, ou seja, há uma lógica de retroalimentação em que o sistema simbólico se fundamenta na educação, gerando poder simbólico, e este poder produz a distinção que é racionalizada pelo próprio Estado.

A distinção, assim, explica a apatia das massas em detrimento do muito a dizer das elites. Como resultado, forma-se uma estrutura hierárquica de poder baseada na hegemonia das elites, que possuem a capacidade de liderar moralmente a coletividade por consumirem em maior grau essa educação, que se coloca como socializadora e reprodutora dos valores dominantes.

É racional que as massas e os subalternos sejam apáticos, mesmo em um Estado democrático, já que participam em menor medida da distinção gerada pelo processo educativo e, como consequência, possuem menor socialização política. Participam politicamente menos. Por outro lado, já que o consumo desse mesmo produto por parte das elites é maior, teremos uma socialização política em maior grau e, portanto, maior participação. A meritocracia é o símbolo dessa realidade.

Argumentação que associa cultura, hegemonia, poder simbólico, ideologia e Estado, o que nos conduz a Gramsci e seu estudo do Estado integral. Jacomini (2020) explica que Gramsci divisa essa instituição pelo viés marxista, ou seja, como um constructo social que vai além de seus elementos governamentais (executivo, legislativo, judiciário), atuando na construção e manutenção da hegemonia da classe dominante. Esse intelectual italiano vai além da perspectiva de uma sociedade política e do poder coercitivo do Estado, elementos presentes na concepção clássica weberiana de Estado, e associa a esta a noção de consenso e sua produção. O Estado é, pois, um meio caminho entre uma sociedade política e uma sociedade civil e só pode ser entendido se o caracterizarmos nesse duplo caminho.

Em decorrência, o Estado não se resume a ser apenas sociedade política, ou seja, elemento de governo, mas também sociedade civil, espaço de luta pela construção da hegemonia, do consenso. E é como espaço de conflitos e disputas que se deve considerar a instituição estatal e a possibilidade de as classes subalternas ascenderem à classe dirigente, antes de se tornarem dominantes. Assim torna-se possível construir a hegemonia a partir da conquista da sociedade civil, “espaço privilegiado de disputa da hegemonia de classe, lugar de construção de uma hegemonia que possa dar às classes subalternas a condição de direção política (moral e intelectual), qualificando-as a se tornar governo” (JACOMINI, 2020, p. 06).

Para construir essa direção política e estruturar sua hegemonia, os aparelhos ideológicos do Estado são essenciais. Estes seriam um grupo de instituições estatais que funcionam como agentes de controle social, cuja função seria transmitir e fiscalizar a adequação dos indivíduos às normas sociais, colaborando diretamente nos processos de socialização. Especificamente no que se refere aos primeiros, atuam como elementos de controle social ao transmitir ideologias compatíveis às estruturas de poder vigentes. Entre eles, teríamos: a escola, a família e a religião, o que para o estudo em voga seria importante, ao considerarmos a associação entre Estado e Educação.

Uma aproximação que traz ao debate Stephan Ball e seu já citado conceito de performatividade, que agrega a sociedade civil à política ao tratar das novas formas de regulação da governança e da redistribuição das funções sociais do Estado na era neoliberal. O Estado passa a ser, segundo Hostins e Rochadel (2019), regulador e avaliador de resultados, o que se torna relevante ao se considerar as reformas na educação contemporânea, já que

[a]s performances – de sujeitos ou organizações – servem como medidas de produtividade ou de exibições de ‘qualidade’, ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção. Como tal, eles representam o valor, a qualidade ou o valor de um indivíduo ou organização dentro de um campo de julgamento (HOSTINS e ROCHADEL, 2019, p. 72).

Como elemento dessa performatividade temos o professor, que aparece como produto a ser fabricado nessa arena de disputa e conflito, que responde à competição e se torna um sujeito empreendedor, garantindo efetividade e regulação a serem exibidas ao mercado. Mas para tanto, explicam Hostins e Rochadel (2019), deve-se estar submetido aos rigores disciplinares da performance.

Essa performance, enquanto meio objetivo, funciona como aspecto a partir do qual cada aluno será julgado, e a escola assume a função de distribuir poder nessa sociedade capitalista, traduzido como capital científico. Essa distribuição é considerada racional, porquanto seja fundamentada na distinção e na socialização política, geradas pelo acesso ao processo educativo. Dessa forma, defendem Carnoy e Levin (1993),

[o] conhecimento dá o direito a tomar decisões, porque o conhecimento implica em melhor informação e atitudes mais avançadas. [...] os especialistas, sendo as pessoas de maior conhecimento da sociedade, deveriam deter, e de fato detêm, grande parcela de poder. São os que mais conhecem, os que melhor compreendem as complexidades da tecnologia moderna, e são as pessoas mais bem qualificadas para tomar decisões a respeito dessa tecnologia e sobre como utilizá-la (p. 50).

Essa ideia acerca do conhecimento aproxima-se do que entende Foucault, quando o associa ao poder. Deter conhecimento é, ao mesmo tempo, possuir poder, sobretudo aquele social e que está relacionado à hegemonia. Isso porque para se constituir em poder hegemônico é necessário que se estabeleça a liderança moral e a moralidade é aprendida e socializada por meio da educação. Em última análise, o conhecimento é o motor desse tipo de luta política, bem como o é também quando se fala do poder simbólico, o qual é encontrado no processo educativo. Assim, diríamos que o conhecimento colabora na construção da hegemonia, garantindo a liderança moral, a qual apresenta como resultado a formação de uma estrutura hierárquica fundamentada no poder simbólico.

Contudo, a associação entre processo educativo e Estado aos moldes das teorias utilitaristas, esclarecem Carnoy e Levin (2001), desconsideram uma série de problemáticas, além dessa exposta acima. Segundo eles, teríamos três problemas fundamentais. O primeiro seria a noção de que a ordem econômica e o mercado livre representariam uma realidade justa e eficiente em essência. O segundo seria a inexistência de conflito entre a formação de uma sociedade de classes, nascida com o capitalismo, e a conquista de um maior bem para uma maior quantidade de pessoas. E o terceiro se constitui na permanência da ideia de que a iniciativa privada do indivíduo poderia levar a um maior benefício público.

Os problemas enunciados se fundamentam num pressuposto: a racionalidade do capitalismo. Para Vitor Henrique Paro (1993), a estrutura capitalista é irracional, porque embora racionalize seus instrumentos, degrada ao máximo um de seus meios de produção,

o trabalhador, e objetiva um fim social inalcançável a todos os participantes. O lucro e o consumo não ocorrem no mesmo ritmo a todos e a degradação do trabalhador produz a desumanidade do coletivo moderno e capitalista. Resultado que nos faz lembrar a fala de Marshall Berman (1986) sobre o que significa ser moderno. Diz ele:

ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor — mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, “tudo o que é sólido desmancha no ar” (BERMAN, 1986, p. 15).

Como ser moderno é concomitante à construção capitalista, poderíamos substituir o “moderno” por “capitalismo” e teríamos as promessas do capital: lucro, consumo, produção rápida e para todos. Ganhamos todos. Quem produz e quem consome. Mas quem produz? O capitalista? Não, este é dono dos meios de produção, mas quem produz é o trabalhador, que na lógica capitalista é aquele que precisa ser explorado, seja por mais valia absoluta ou relativa, para que se configure o lucro. Este, sim, destinado ao capitalista. E quem consome? Todos, poderíamos dizer, mas de formas e com produtos diferentes.

A irracionalidade capitalista começa a aparecer ao apresentarmos o trabalhador e sua exploração, mas amplia-se quando falamos da produção de bens a partir de matérias-primas finitas. Lidamos, então, com uma estrutura produtiva baseada na exploração de uma classe sobre a outra para a produção de bens finitos e escassos. Poderíamos dizer que mesmo que admitamos o consumo como pertinente a todos, se os bens são finitos, a pergunta que nos restaria é: em um mundo de bens finitos como manter o consumo? E uma resposta racional possível seria: restringindo que produtos consumir e quem o faz. Consumo associa-se a distinção e se circunscreve à formação do *habitus*, o qual está ligado aos valores e costumes das classes sociais.

É como parte dessa lógica capitalista e moderna que nasce o Estado liberal e burguês e que este se associa à educação. Esta se insere, como já argumentado, na perspectiva consumista do capital, ou seja, está ligada à distinção e ao *habitus*. Pertence

a todos, mas restringe-se a que “pacote de conhecimento” oferecer. Um “pacote” maior se traduz numa maior capacidade de consumo e maior socialização política, ao contrário, um “pacote” menor significa menor consumo e menor socialização política. A diferença de consumo se transmuta em desigualdade de socialização política, formação de estrutura hierárquica, disputa hegemônica e de poder. E, como mais um elemento, disseminação da cultura política dominante. A educação serve, então, como legitimação da estrutura capitalista.

Mas o que a noção de Estado Capitalista tem a ver com o Brasil e as problemáticas de seus projetos educativos para o campo? Partimos da premissa de que o Estado brasileiro, oriundo do século XIX, particularmente após a Proclamação da República, apresenta as características capitalistas, porque, embora esteja localizado três séculos antes, a história brasileira demonstra que sua estruturação se inicia com a Independência, mas fundamentado em princípios e formas de organização do seiscentos. Em outras palavras, as bases desse Estado podem ser detectadas no século XVI, especificamente na busca por rotas comerciais alternativas e na invasão das Américas.

Portanto, notamos a associação com a ideia de propriedade privada, em que a perspectiva utilitarista sobre a terra e o patrimonialismo, elementos essenciais para se começar a pensar em um Estado no território lusitano das Américas. Mitos, histórias e crônicas foram desenvolvidos, porque, como defende Denise Maldí (1997), o “projeto colonizador foi, antes de mais nada, o de transformar o espaço desconhecido em território plausível, a partir dos códigos culturais europeus” (p. 189).

Assim o capitalismo e a modernidade se expressam em nosso solo e passamos a ser parte do projeto europeu. Somos o “Novo Mundo” e, como diz Boaventura de Sousa Santos (2010), o ponto zero da civilização, o protótipo material do Estado de Natureza dividido por Thomas Hobbes e os Contratualistas, quando do nascimento do Estado moderno e capitalista.

3.2. O ESTADO BRASILEIRO E SEU PROJETO EDUCATIVO

Raymundo Faoro e sua obra “*Os donos do poder*”, contribuem com esta pesquisa para que possamos entender a ideia de patrimonialismo. Faoro (1997) explica que essa forma de organização e ocupação de terras chega às Américas e produz como consequência uma estrutura patrimonialista¹⁰, em que o Rei se torna dono de todas as terras, as quais podem ser ocupadas por indivíduos. Estes não são donos, mas posseiros, ao menos até 1822, quando as sesmarias terminam com a Independência do Brasil.

Contudo, o patrimonialismo não interfere apenas no território, mas também nas relações sociais que se estabelecem na colônia, já que gera uma estrutura que torna indistinta a riqueza pública da particular. Em outras palavras, monta-se, segundo Faoro (1997), uma ordem burocrática que transforma o público em privado, sobre põe o Rei português a qualquer cidadão e constrói uma rede patriarcal junto aos funcionários públicos, que se tornam continuidades da vida privada do Rei. Há uma integração entre público e privado, que destrói aquele em detrimento deste e o Rei se apossa dos bens coletivos como se fossem particulares.

Vianna (2009) entende que se formaria no Brasil, mesmo com a Independência uma reprodução desse Estado Patrimonialista, oriundo do período colonial, e depois, modernizado por Getúlio Vargas. Para ele, esse regime fará nascer um Capitalismo de Estado no Brasil que

[...] não saberá reconhecer a força da empresa individual, do cálculo econômico racional, e será politicamente orientado. Nesse ambiente, a economia não se autonomiza da política, a sociedade civil não se aparta do Estado e a esfera privada dos interesses deve sua legitimação à esfera pública. A organização do poder social dependeria menos de posições ocupadas na economia e mais da detenção de lugares de poder na administração pública. A cooptação estaria no lugar da representação, e, quando ambas coexistissem, a primeira estaria em posição de primazia (VIANNA, 2009, p. 372).

Esse sistema patrimonialista seria capaz de sobreviver na realidade brasileira contemporânea porque, parafraseando Faoro (1997), não se mostra avesso à modernização, ao contrário,

[...] o patrimonialismo se amolda às transições, às mudanças, em caráter flexivelmente estabilizador do modelo externo, concentrando no corpo estatal os mecanismos de intermediação, com suas manipulações financeiras, monopolistas, de concessão pública de atividade, de controle do crédito, de consumo, de produção privilegiada, numa gama que vai da gestão direta à regulamentação material da economia (FAORO, 1997, p. 737).

¹⁰ Patrimonialismo nasce no direito romano, das fontes eclesiásticas, dos juristas da Escola de Bolonha e da diferenciação de principados, realizada por Maquiavel, na obra “*O Príncipe*” (FAORO, 1997).

A capacidade de adaptação do patrimonialismo faz com que sua dinâmica permaneça no Estado brasileiro, situação agravada pelo retrato, explica Vianna (2009), que Faoro constrói da sociedade civil e sua capacidade de romper com essa estrutura. Para que isso ocorresse, era preciso que a sociedade se libertasse “[...] dos nós que a atam ao Estado, fortalecer o sistema político da representação, emancipar a economia do desígnio mercantilista, distinguir as fronteiras entre o público e o privado, soltar a federação das amarras com que a união a constrange” (p. 374).

Mas Faoro, segundo Vianna (2009), não percebe essa capacidade na sociedade civil, já que a estrutura patrimonialista e as instituições que a sustentam, além de seu estamento burocrático, não são rompidos, mas adaptados aos tempos contemporâneos. De mais a mais, essa proposta não mexe em um ponto fundamental: a concentração privada da terra, oriunda das sesmarias¹¹ e do próprio patrimonialismo.

[...] deixa-se de fora, na hora da mobilização para a ruptura, a questão agrária e os seus personagens, em especial os trabalhadores do campo, potencialmente os únicos dotados da pretensão explosiva de agir no sentido da democratização da propriedade, e, por conseguinte, do Estado e de suas instituições (p. 374).

A estrutura latifundiária e concentrada permanece, fundamentada, como se viu no terceiro capítulo, na percepção utilitarista da terra (PÁDUA, 2004) e no sistema legal, com a Lei de Terras de 1850 – Lei nº 6001 – que instituiu o mercado de terras no Brasil e acabou legalmente com o sistema de doações inaugurado com as sesmarias. A terra seria agora comprada e os contingentes que trabalhavam na terra – pequenos produtores e escravos – estavam impossibilitados de acessá-la.

Entendemos, então, que mesmo a proposta de ruptura de Faoro, que substitui a cooptação pela representação política, mostra-se débil, porquanto não trate de um de seus fundamentos: a apropriação privada e capitalista da terra e a não democratização de seu uso e propriedade. Ao não tratar da problemática agrária e de seus personagens, a ruptura divisada por Faoro nasce capenga e incapaz de atacar na totalidade os elementos que

¹¹[...] sesmarias constituem o regime jurídico básico acerca da terra. Instituído no reinado de Fernando I como uma lei agrária de fomento da produção agrícola e do cultivo das terras ermas – reconquistadas aos mouros ou deixadas ao abandono por conta do declínio da população rural dizimada pela peste negra ou rarefeita pelo êxodo em direção aos centros urbanos –, a medida foi, posteriormente, denominada das sesmarias. Modelada com base em usos e procedimentos legais legados pela tradição, essa norma jurídica constituiu-se no principal meio de promoção da colonização e do aproveitamento dos vastos territórios do além mar que a expansão ultramarina colocou sob domínio da Coroa lusitana. A transposição deste instituto jurídico para terras brasileiras deu-se em face do desejo da Coroa portuguesa de promover o povoamento e o aproveitamento por particulares, de um lado, e, de outro, da ausência de um meio legal alternativo para viabilizar aqueles intentos (NOZOE, 2006, p. 588).

constituem essa estrutura violenta, excludente, não democrática, mas moderna e capitalista.

Duas características que fazem do patrimonialismo a regra constitutiva do Estado brasileiro e como tal permanente. Perpassando períodos históricos e chegando ao mundo contemporâneo com um capitalismo à brasileira ainda de Estado, embora se possa falar da forte pressão neoliberal de desregulamentação das ações públicas. Acerca dessa longevidade diz Faoro (2001):

A longa caminhada dos séculos na história de Portugal e do Brasil mostra que a independência sobranceira do Estado sobre a nação não é a exceção de certos períodos, nem o estágio, o degrau para alcançar outro degrau, previamente visualizado. [...] O estamento burocrático, fundado no sistema patrimonial do capitalismo politicamente orientado, adquiriu o conteúdo aristocrático, da nobreza da toga e do título. A pressão da ideologia liberal e democrática não quebrou, nem diluiu, nem desfez o patronato político sobre a nação, impenetrável ao poder majoritário, mesmo na transação aristocrático-plebéia do elitismo moderno. O patriciado, despido de brasões, de vestimentas ornamentais, de casacas ostensivas, governa e impera, tutela e curatela. O poder — a soberania nominalmente popular — tem donos, que não emanam da nação, da sociedade, da plebe ignara e pobre. O chefe não é um delegado, mas um gestor de negócios, gestor de negócios e não mandatário. O Estado, pela cooptação sempre que possível, pela violência se necessário, resiste a todos os assaltos, reduzido, nos seus conflitos, à conquista dos membros graduados de seu estado-maior. E o povo, palavra e não realidade dos contestatários, que quer ele? Este oscila entre o parasitismo, a mobilização das passeatas sem participação política, e a nacionalização do poder, mais preocupado com os novos senhores, filhos do dinheiro e da subversão, do que com os comandantes do alto, paternais e, como o bom príncipe, dispensados de justiça e proteção. A lei, retórica e elegante, não o interessa. A eleição, mesmo formalmente livre, lhe reserva a escolha entre opções que ele não formulou (p. 885 – 886).

Esse diagnóstico de Faoro acrescido da debilidade da proposta de sua ruptura, ou seja, o silêncio em relação à estrutura agrária concentrada e seus sujeitos e a adaptabilidade do patrimonialismo, trazem à tona a perspectiva de que, ao tratarmos da terra estamos acoplando-a à estrutura patrimonial brasileira. Em outras palavras, o campo se adequa ao capitalismo estatal e segue a noção utilitarista e instrumental que o encaram como meio ou matéria-prima para a produção capitalista.

Relembremos parte dos argumentos dispostos no capítulo anterior e acrescentemos outros dados. Pádua (2004) argumenta que logo de saída os colonizadores já haviam percebido que a exploração direta da natureza seria “o principal eixo da busca por riquezas nessa parte da América” (p. 72). Isso porque as sociedades aqui existentes não possuíam estruturas econômicas complexas ou que fossem relevantes aos europeus. Restava a natureza subjacente ao território, que era exuberante e de fácil acesso. O Brasil

nasce como entidade política marcado pela “vontade” de explorar a terra “da maneira mais agressiva que fosse possível” (p. 72).

Essa seria, segundo Pádua (2004), característica inerente às colônias de exploração: haveria sempre uma “exploração brutal e imediatista dos seus recursos naturais” (p. 72). A devastação seria, pois, a regra, já que os próprios movimentos e atividades coloniais eram profundamente perturbadores e destrutivos em relação aos ecossistemas existentes anteriormente. Espécies exóticas e estranhas a essas paragens eram trazidas, reproduzindo-se de maneira descontrolada e intensa. Animais, vegetais e patologias proliferavam.

Como consequência, o Brasil, para Pádua (2004), chegou a ter em algumas de suas regiões o extermínio de 90% de sua população, tornando-se um caso exemplar quando o assunto é destruição ambiental e perspectiva utilitarista da terra. Elementos reforçados por quatro aspectos em particular: a noção de terra farta; as técnicas rudimentares; o trabalho escravo; e a ideia de que a terra deveria ser explorada em detrimento de protegida. Todos esses aspectos são relevantes para se pensar o campo no Brasil, mas nos ateremos ao último, pois, para a questão agrária a sobrevivência do viés utilitarista dentro do Estado patrimonialista é marca significativa para a perpetuação do olhar capitalista sobre o ambiente e seus sujeitos.

Pádua (2004) entende que a ideia de exploração máxima de recursos naturais trouxe para o uso que se fazia – e diremos que ainda se faz – da terra consequências consideráveis: a mentalidade de bens inesgotáveis, o padrão de “avanço horizontal predatório, adaptado à realidade específica de cada região” (p. 75), a dependência máxima da natureza sustentando em seus limites uma economia de mercado, os sentidos de cidadania e responsabilidade pelo espaço coletivo como elementos ausentes da sociedade brasileira em formação, relação utilitarista com a terra, a falta de enraizamento com o ambiente.

Estes últimos elementos aparecem já nos primeiros relatos dos cronistas portugueses que começaram a vir à América Portuguesa no momento de ocupação efetiva do território pelos europeus a partir de 1530. Um dos casos exemplares é a obra “*Tratado descritivo do Brasil*”, de Gabriel Soares de Sousa, escrita em 1587. Em quase 30% desse texto, o autor se atem às relações entre portugueses e indígena e no restante foca nas descrições ambientais de fauna e flora, como a propagandear a exuberância “natural” dessas terras, incentivando sua ocupação. Ademais, esse cronista assim como outros, não

deixa claro que essas terras estão ocupadas, disseminando a noção da “terra vazia” e desumanizando seus habitantes.

Esse “discurso colonialista” e prática em relação à terra acabam por desenvolver uma cartografia do poder, que exclui populações inteiras da noção de humanidade e estrutura algo que o geógrafo estadunidense James Morris Blaut denomina de Mito Difusionista do Vazio. Conceito que foi contemporaneamente revisado por Nelson Maldonado-Torres em seu texto “*A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade*” (2008), onde tal conceito aparece da seguinte forma:

Esta proposição do vazio reivindica uma série de coisas, cada uma delas sobreposta às restantes em camadas sucessivas: (i) Uma região não-europeia encontra-se vazia ou praticamente desabitada de gente (razão pela qual a fixação de colonos europeus não implica qualquer deslocação de povos nativos). (ii) A região não possui uma população fixa: os habitantes caracterizam-se pela mobilidade, pelo nomadismo, pela errância (e, por isso, a fixação europeia não viola nenhuma soberania política, uma vez que os nômadas (sic) não reclamam para si o território). (iii) As culturas desta região não possuem um entendimento do que seja a propriedade privada – quer dizer, a região desconhece quaisquer direitos e pretensões à propriedade (daí os ocupantes coloniais poderem dar terras livremente aos colonos, já que ninguém é dono delas). A camada final, aplicada a todos os do sector externo, corresponde a um vazio de criatividade intelectual e de valores espirituais, por vezes descrito pelos europeus [...] como sendo uma ausência de ‘racionalidade’ (BLAUT *apud* MALDONADO-TORRES, 2008, p. 85).

Por essa argumentação entendemos que a noção de “terra vazia” se refere a um vazio não apenas de pessoas, mas de pessoas que entendam a terra como um bem privado a ser usufruído como recurso produtivo necessário à obra colonial. Em outras palavras, os moradores pré-coloniais são desumanizados e as terras podem ser aproveitadas produtivamente porque não são de propriedade de ninguém. Aqui cabe mais uma lembrança: pela Lei das Sesmarias as terras consideradas portuguesas – as colônias pelo patrimonialismo assim o eram – deveriam ser produtivas, o que retiraria o direito sobre as terras de todos aqueles não as utilizasse seguindo esses parâmetros. Isso porque, diz Clavero (1994),

[...] se no hay cultivo y cosecha, ni la ocupación efectiva sirve para generar derecho; otros usos no valen; Es parte de la tierra, este continente de America, aunque este poblado, puede todavía considerarse vacante, a disposición del

primer colono que llegue y se establezca. El aborígen que no se atenga a estos conceptos, a tal cultura, no tiene ningún derecho (CLAVERO, 1994, p. 22)¹²

As Sesmarias, defende Alveal (2002), como corpo jurídico presente na colônia, obrigava que se tivesse terras cultivadas, seguindo a lógica capitalista nascente no século XVI de obtenção de lucro pela exploração predatória dos recursos naturais à disposição. Não seguir essa normativa significava, assim, perda do direito à terra e os primeiros habitantes da colônia América aparecem ao direito português exportado a esse solo como destituídos de humanidade e direitos de propriedade sobre as terras, já que realizavam, aos moldes europeus, cultivo e colheita.

O Brasil nasceria à modernidade capitalista, portanto, como uma imitação do “velho mundo”. Seríamos o “Novo Mundo”, mas despovoado de contingentes considerados humanos, com terra e recursos produtivos disponíveis a quem se aventurasse nessas terras fartas.

Acrescido a isso, devemos lembrar que a ciência moderna, desde seu nascimento com René Descartes, separa homem e natureza ou cultura e natureza, representadas pela dicotomia mente x corpo. A ciência como técnica e o método científico desenvolveram historicamente, retomando Kuhn (1970), uma percepção da vida humana que faz da ciência um instrumento para o domínio da natureza, sua adaptação à sociedade e imitação de seus elementos, dentro dos limites estabelecidos pelos aspectos ideológicos, hegemônicos e culturais da coletividade dominante. Os parâmetros seriam a modernidade e o capitalismo, portanto.

Se a natureza e seus recursos eram percebidos desde o período colonial como elementos utilitários à produção capitalista e o patrimonialismo estatal brasileiro não altera essa dinâmica, podemos afirmar que esse viés permanece, o que faz do ambiente natural, corroboramos com Pádua (2004), “um objeto político” (p. 110). Como tal, a natureza e, por analogia, a terra se transformam em meios de luta hegemônica e de poder. Além de pertinente à educação, porquanto, relembremos Charlot (2014), esta é política, ou seja, parte do processo de regulação do poder. A terra, a natureza e seus recursos agregam-se, assim, à política e à educação e fazem parte do Estado patrimonialista nacional. Compõem, portanto, o Capitalismo de Estado brasileiro.

¹² “se não há cultivo e colheita, nem a ocupação efetiva serve para gerar direito; outros usos não valem; é parte da terra, este continente da América, ainda que esteja povoado, pode, todavia, considerar-se vazio, à disposição do primeiro colono que chegue e se estabeleça. O aborígene que não se atenha a esses conceitos, a tal cultura, não tem nenhum direito” (tradução da autora).

3.3. A RELAÇÃO ESTADO-EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM AS FONTES DA PESQUISA?

Cabe, nesse momento, uma pergunta: que educação seria essa ligada ao campo e ao Estado brasileiros? A resposta a essa pergunta se revela no material de teses, dissertações e artigos científicos analisados e catalogados para a presente tese. Das dezoito teses analisadas há a perspectiva de que quando se fala do projeto educativo estatal se reconhece o Estado como esfera capitalista, o que significa que a educação ofertada seguirá os preceitos dessa forma de produção material da vida humana. Ao mesmo tempo, esse material reconhece os efeitos de hierarquização e subalternização dessa proposta e tentativa de luta por parte das populações do campo, contra essa educação, muitas vezes, acrítica, a-histórica e apolítica.

Quando se reconhece a vertente capitalista do Estado brasileiro, as teses se expressam da seguinte forma: “[o] Estado é capitalista e traz suas estruturas do domínio de classe como modelo social homogeneizado de forma linear na sociedade. Portanto, traz um projeto de reprodução social consolidado na escola burguesa.”(AMBONI, Vanderlei - T8-EDU2014, p. 186). Assim, teríamos um Estado capitalista que produziria, como consequência, uma educação e uma escola burguesas. Ponto comum a todas as teses analisadas.

O discurso quase unívoco da escola e educação burguesas, ou seja, de reprodução da cultura dominante em uma sociedade estruturada a partir do capitalismo, ratifica a noção de Capitalismo de Estado de Faoro e pode ser divisada nesse material em algumas falas expressas abaixo.

A tese de Ernandes de Queiroz Pereira, identificada como (T5-EDU2013) diz expressamente:

a ação educativa reforça a ideologia da classe dominante tanto para reproduzir as relações de trabalho estabelecidas na sociedade capitalista e impor aos sujeitos das classes subalternas a condição de dominados e explorados, como também determinam as ideologias inculcadas através dos aparelhos ideológicos do estado, sendo que a educação assume papel fundamental para reproduzir as relações subjetivas, ou seja, a assimilação das ideias disseminadas pela classe dominante (PEREIRA, 2013, p.35).

Como resultado desse tipo de educação teríamos a reprodução de relações sociais desiguais, a socialização da forma de vida capitalista e burguesa, uma estrutura de poder que ratifica o subalterno como tal e que enxerga no trabalhador um instrumento para a continuidade da produção capitalista. O ensino é, então, excludente, hierarquizado e utilitarista, recurso necessário para que o capitalismo confirme sua existência, enquanto projeto econômico, ideológico e de poder. Assim se coloca em uma das teses: “escola burguesa, que está a serviço da reprodução do capital enquanto hegemonia social.” (AMBONI, Vanderlei - T8-EDU2014, p. 174).

A visão instrumental do sujeito é enunciada por uma das teses. Diz a mesma: “a pedagogia capitalista prepara para o mercado de trabalho, para a competição” (SANTOS, Arlete Ramos dos - T3-EDU2013, p.115). Como uma escola que prepara para a competição, a educação capitalista sobrevaloriza o coletivo em detrimento do indivíduo. Dessa forma, “traz uma educação orientada pela individualidade, negando atitudes coletivas no processo de formação intelectual do sujeito aprendente” (AMBONI, Vanderlei - T8-EDU2014, p.178). E se prepara para o mercado de trabalho, reconhece a necessidade de se preocupar com a formação das classes subalternas como forma de ratificar a estrutura capitalista.

A tese 16-EDU2002 assim se expressa: “o desenvolvimento do modo de produção capitalista impulsiona a necessidade da instrução mínima dos trabalhadores, justificada pelo discurso da escola universal, gratuita e laica, que, na realidade, institucionaliza a educação de caráter dualista e unilateral.” (p.52). Essa educação funciona como uma estratégia política de viés utilitarista, que reduz as possibilidades educativas. Segundo a tese 15-EDU2002:

a educação oferecida por esta sociedade capitalista reduz o processo de construção dos conhecimentos à memorização de conteúdos escolares e fragmentados, separa a cabeça e o corpo do indivíduo, valorizando apenas o cognitivo e desvalorizando o corpo. (p. 22)

Essa educação fragmentada e unilateral reforça as relações sociais e a estrutura de poder que lhe deram origem, confirmando a subalternidade a que está relegada essa população. Uma hierarquia que impede a construção cidadã e tem na escola, seu espaço de legitimação. Com relação ao primeiro aspecto, a ratificação da estrutura social dominante, uma das teses diz:

trata-se aqui, certamente, de uma educação de caráter minimalista e unilateral, construída por meio da subordinação a um quadro de valores ideológicos arraigados aos interesses dominantes, que atuam por meio de mecanismos de interiorização a favor da legitimação da ordem social estabelecida (SANTOS, Franciele Soares dos - T16 - EDU2002, p.19).

Já no que concerne à dificuldade de construção de cidadania há, ao menos três falas que merecem ser destacadas. A primeira que diz:

predomina no campo um modelo educacional que reproduz e fortalece as desigualdades econômicas e socioculturais. Essas condições educacionais produzem não apenas ensino de péssima qualidade, mas também excluem os trabalhadores das possibilidades de uma vida digna no campo (FOSSETTO, Edna Rodrigues Araújo, D2-EDU2009, p.62).

A segunda voz que se levanta e que será destacada aparece como um reforço à debilidade de construção cidadã ao examinar o projeto educativo governamental, porquanto reconheça nessa educação um modelo descontextualizado dos espaços e anseios sociais onde se desenvolve, levando a um conhecimento produzido como a-histórico, acrítico e a-político. E o resultado desse ensino seria a produção de coletividades subalternizadas que aceitariam essa inferiorização como algo natural e anterior ao próprio homem. Assim aparece a fala destacada:

no campo da educação, a crise se expressa na formação baseada na transmissão de conhecimentos, que considera o educador como o único detentor do saber e o educando, um receptor passivo de informações. Nessa perspectiva, a educação assume um caráter apolítico, acrítico, a-histórico, descontextualizado e supostamente neutro, tendo como consequência a formação de educadores com percepção fatalista e ingênua da realidade, que é quase ignorada no processo educativo (FREIRE, 1987; 2003 *apud* COUTINHO, Célio Ribeiro - T7-EDU2014, p.23).

E a terceira voz mencionada quando nos atemos à construção de uma cidadania capenga aparece ao identificar nessa proposta educativa estatal o ruralismo pedagógico, que confirma a inferioridade do homem do campo e uma educação de viés capitalista, portanto utilitarista. Essa pedagogia foi exposta nos seguintes termos:

O ruralismo pedagógico surge com a intenção de assinalar a educação rural com uma concepção pragmática e utilitária, enviesada por um projeto de nação nascido num contexto histórico, político e social paternalista, coronelista e dos grandes latifúndios, que enxergava o homem rural como um ser inferior (RAMAL, Camila Timpani - T13-EDU2016, p.20).

O quadro não se altera muito quando nos detemos nas dissertações e artigos científicos analisados. No primeiro caso, dissertações, identifica-se um abandono da educação pública em nome da proliferação de uma perspectiva ideológica de inferirização de camadas subalternas da sociedade. Diz a dissertação de Luís Henrique dos Santos Barcellos, (D1Filosofia2020):

diferente disso, as propostas recentes desse governo para a educação nacional têm sido o corte de verbas; privatização da educação superior; construção de colégios militares como modelo de educação pública; *homeschooling*, ou, educação domiciliar; parcerias público-privadas; projeto Escola sem Partido, e combate à suposta “ideologia de gênero”, colocando em seu lugar uma outra ideologia: retrógrada, preconceituosa, machista e fascista; e, a reforma previdenciária (BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos - D1Filosofia2020, p.121).

Fala que deixa em suas entrelinhas a marca da permanência de um projeto educativo ideologicamente capitalista e moderno, fundamentado em uma lógica excludente, anti-democrática e não-cidadã. Aspecto que aproxima as dissertações dos artigos, os quais vêm a reforçar a educação como espaço de luta e tentativa de escapar da proposta de currículo e escola estatais. Assim se expressa um dos artigos do GT 5 da ANPED:

os conteúdos ressignificados corporificam a prática educativa escolar e a dimensão curricular, uma vez que convivem com dois desenhos de currículo: o oficial, que é orientado pela SEMEC e o que é constituído e vivido na escola pelos professores e alunos. Pela proposta da Secretaria, os conteúdos são selecionados para serem trabalhados em sala de aula por todas as escolas do município, porém, os professores acatam a proposta curricular da Secretaria de Educação, dado o seu caráter oficial, mas na prática pedagógica cotidiana trabalham um currículo que difere na essência da proposta oficial (LIMA, Adriane Raquel Santana de - GT5 - EDU2012, p.09).

Essa ressignificação dos conteúdos e das práticas educativas é justamente, segundo se observa nos artigos, o espaço que se abre de luta política e ideológica dos movimentos sociais do campo em relação ao Estado e que possibilitam a consecução do principal objetivo da educação no campo: formar cidadãos. Mas de um tipo específico: ser coletivo, em contato direto com a terra e digno. Nesse sentido aparecem dois textos, o primeiro diz: “[a] perspectiva é ter uma educação básica do campo voltada para atender aos interesses da área rural, que possa formar cidadãos”. (PAIVA, Irene Alves - GT2EDU2004, p.10). Já o segundo direciona sua fala à atuação do MST e sua pedagogia, responsável pela produção desse tipo de sujeito:

o projeto educativo do MST caracteriza-se basicamente pela luta coletiva, em cuja dinâmica o sem-terra se educa na relação com os outros, no trabalho na terra, para produzir a dignidade dos despossuídos da sociedade de classes. O diálogo libertador proposto por Freire (1970) é eixo estruturante dessa pedagogia (FOERSTE, Irineu - GT3-EDU2005, p.02).

Observa-se, pois, a partir da fala acima, que há entre as pedagogias estatal e do MST uma relação dicotômica, fundamentos diversos e, em muitos casos, contrapostos. Cabe nesse momento, em vista disso, olharmos com olhos mais detidos esse projeto educativo nascido da sociedade civil, especificamente do MST com o fim de percebermos que vozes se levantam, o que pronunciam essas falas e quais aproximações e expor quais projetos societários temos nessas duas esferas da sociedade brasileira.

3.4. PROPOSTAS DO ESTADO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

“Educação do Campo”, termo que historicamente foi esquecido ou apagado pelo Estado brasileiro, mas que segundo Arroyo e Fernandes (1999), deve ser assumido por esse ente como uma nomenclatura forjada e defendida pelos movimentos sociais. Deve, para esses autores, estar presente, mesmo que de forma insipiente nas propostas de políticas públicas, porquanto significa abandonar a forma de educação rural elitista e descontextualizada que vigora há anos na realidade nacional. Caldart, Stédile e Daros (2015) acrescentam: representa lutar politicamente por direitos sociais e discutir uma educação politécnica.

No esteio dessas críticas tem-se a perspectiva de que o campo é um espaço de especificidades e diferentes matrizes culturais, que traz em seu bojo outras formas de existência social. Visão que entra em choque com o tratamento dado pelo Estado brasileiro a essa educação, muito ligada à visão dicotômica do campo em relação à cidade, como um local de atraso e pouco desenvolvido. Algo ligado ao personagem Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, que foi construído como parte da campanha sanitária do começo do século passado, mas que foi apropriado pejorativamente e traduzido como empecilho ao desenvolvimento.

Por ser símbolo de atraso, a educação do campo tem sido marginalizada frente às políticas públicas, assim como reconhece a dissertação de Luís Henrique dos Santos Barcellos, (D1Filosofia2020), que diz:

[...] educação do campo nunca esteve à frente dos interesses de Estado, ao contrário disso, aquilo que ao longo do tempo se conquistou a título de avanço para as populações do campo, foi em meio a muita luta e pressão popular e, nesse quesito, os movimentos sociais de luta por reforma agrária, como o MST, somam suas forças ao colocar a educação como uma de suas bandeiras principais (BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos - D1Filosofia2020, p.14).

Fala que reforça a perspectiva dialética entre a posposta educativa estatal e a pedagogia desenvolvida no âmbito dos movimentos sociais do campo, como o MST, mas que também nos lembra que educação é política, noção que foi apresentada e debatida ao longo dessa tese. E a educação como política serve ao Estado Capitalista brasileiro, defende a mesma dissertação, com objetivos “bem definidos [...] como a produção de conformidade e consenso, ou seja, a educação assume na sociedade capitalista, dentre outras coisas, o papel fundamental de inculcadora e naturalizadora da lógica vigente” (p.13).

Nessa disputa ideológica e hegemônica empreendida no espaço do processo educativo temos para o Estado uma educação rural que se fundamenta no ruralismo pedagógico, termo vislumbrado nas fontes em discussão e que se baseia na inferioridade do homem do campo frente à ideia de progresso teleológico representado pelo urbano, o que mais uma vez traz o Jeca Tatu de Monteiro Lobato. O campo seria o espaço do Jeca que impede o desenvolvimento nacional e que precisa ser automatizado e imitar a educação fornecida pela cidade, ou então, desaparecer como espaço do tradicional em nome da noção moderna de “pais do futuro” que um dia ainda seremos.

Perspectiva que traz ao debate Paulo Freire e sua obra “*Extensão ou Comunicação*”. Obra que discute a extensão rural e sua inserção no Brasil a partir do final da década de 1940, que levou a um acordo com o governo estadunidense em 1954 e a instauração do Projeto Técnico Agrícola (ETAs). Peixoto (2008) acrescenta que em 1974 houve a estatização do Sistema Brasileiro de Extensão rural com a instituição da Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER) e o desenvolvimento do movimento extensionista no decênio seguinte, especificamente em 1986.

A lei nº 8171, de 17 de janeiro de 1991 estabeleceu uma política agrícola em que os serviços de assistência técnica e extensão rural tivessem como prerrogativa:

serviço oficial de assistência técnica e extensão rural, paralelismo na área governamental ou privada, de caráter educativo, garantindo atendimento gratuito aos pequenos produtores e suas formas associativas, visando: I - difundir tecnologias necessárias ao aprimoramento da economia agrícola, à conservação dos recursos naturais e à melhoria das condições de vida do meio rural; II - estimular e apoiar a participação e a organização da população rural, respeitando a organização da unidade familiar bem como as entidades de representação dos produtores rurais; III - identificar tecnologias alternativas juntamente com instituições de pesquisa e produtores rurais; IV - disseminar informações conjunturais nas áreas de produção agrícola, comercialização, abastecimento e agroindústria. Art. 18. A ação de assistência técnica e extensão rural deverá estar integrada à pesquisa agrícola, aos produtores rurais e suas entidades representativas e às comunidades rurais.

Peixoto (2008) explica que a extensão rural sofre alguns reveses como a extinção da Embrater em 1990, no governo Collor, e a entrega à iniciativa privada dos sistemas agroindustriais. Situação que se altera com a criação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) em 1996, que deixa de lado o vocábulo “extensão rural” e fala em divisão tecnológica. Contudo, os anos 2000 trazem nova mudança, com a criação do Ministério Do Desenvolvimento Agrário (MDA), a assistência técnica e extensão rural é reincorporada ao Estado, de forma explícita no plano de ação desse ministério.

Para Peixoto (2008), a nova Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), lançada em 2004 é mais democrática, conta com a participação de diferentes setores do governo federal, sociedade civil, agricultores familiares e movimentos sociais, mas entendemos que esta continua a atuar seguindo a perspectiva do ruralismo pedagógico, ou seja, de uma educação rural extensionista. Resta uma pergunta: em que sentido esse tipo de proposta educativa é problemática?

Paulo Freire (2013) argumenta que a ideia de “extensão”, ao se analisar linguisticamente a palavra revela alguns aspectos contextuais importantes: parte de uma transmissão, de um sujeito que é ativo e estende seu conhecimento para alguém que apenas o recebe. Essa ação simboliza uma postura messiânica e de superioridade por parte de quem detêm o conhecimento e o estende, o que se traduz na inferioridade de quem apenas recebe essa extensão e na invasão cultural, representada pela entrada desses conhecimentos. Assim,

o conceito de “extensão” engloba ações que transformam o camponês em “coisa”, objeto de planos de desenvolvimento que o negam como ser da transformação do mundo. O mesmo conceito substitui sua educação pela propaganda que vem de um mundo cultural alheio, não lhe permitindo ser mais

que isso e pretendendo fazer dele um depósito que receba mecanicamente aquilo que o homem “superior” (o técnico) acha que o camponês deve aceitar para ser “moderno”, da mesma forma que o homem “superior” é moderno (CHONCHOL, 2013, p. 06)¹³.

A extensão, por transformar o “camponês” em “coisa” e configurar-se em invasão cultural é, para Freire (2013), contrária a qualquer educação que se quer autêntica, porquanto seja, ao mesmo tempo, avessa ao diálogo, elemento-base de qualquer processo educativo. Esse autor reconhece ainda que como elemento de propaganda, a extensão foge à prática educativa. Diz ele:

a nós, não nos é possível persuadir a aceitarmos a persuasão para a aceitação da *propaganda* como uma ação educativa. Não vemos como se pode conciliar a persuasão para a aceitação da propaganda com a educação, que só é verdadeira quando encarna a busca permanente que fazem os homens, uns com os outros, no mundo em que e com que estão, de seu Ser Mais. Persuadir, no texto citado, assim como propaganda, são termos que aparecem conciliados com a conotação fundamental que, de um ponto de vista semântico, encontramos no termo “extensão”. Jamais, por isso mesmo, conciliáveis com o termo “educação”, tomada esta como prática da Liberdade (p. 14).

Se a educação é libertadora não tem, seguindo Freire (2013), a prerrogativa da persuasão, pois ao convencer retiramos do Outro sua liberdade, já que a propaganda seja qual for seu conteúdo é sempre “domesticadora” da vontade alheia, por outro lado, prossegue ele, não é possível persuadir ao homem do campo ou outro indivíduo, ainda que se use a força mística da propaganda quando se tem uma opção libertadora.

A ação é não libertadora, portanto, não educativa. Aspecto que fica ainda mais evidente quando Freire (2013) expõe o objetivo de um extensionista: “é tentar fazer com que aqueles substituam seus “conhecimentos”, associados a sua ação sobre a realidade, por outros. E estes são os conhecimentos do extensionista” (p. 15). Por isso, “extensão educativa” encontra seu sentido na domesticação, sendo contrária à prática educativa libertadora, já que

educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem — por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais — em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (p. 16).

¹³ Prefácio à edição chilena da obra “Extensão ou comunicação”, de Paulo Freire, originalmente integrado à obra em 1968 (nota da autora).

Não há na extensão processo educativo ou construção de conhecimento, porque somente conhece aquele que é sujeito, se apropria do conhecimento e o transforma em elemento apreendido. Como a extensão apaga a leitura de mundo do homem rural e é esta que pressupõe a leitura da palavra e o ato de conhecer, o extensionista desumaniza esse outro, impossibilitando o processo educativo. Argumentos que se tornam claros quando Freire (2013) expõe seu entendimento do que seja o ato de conhecer e seu distanciamento da extensão. Segundo ele,

o conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende (FREIRE, 2013, p. 18).

Como resultado dessa invisibilização do Outro, marginalização, do mimetismo em relação ao urbano e dos currículos que apagam as especificidades do campo, entende-se que a educação rural ainda permanece atuando em função do agronegócio, do latifúndio e do agrotóxico, ou seja, se configura como uma educação rural extensionista, o que reforça a exclusão social e educacional, e a negação dos direitos sociais, das histórias e das identidades desses sujeitos do campo. Mas essa continuidade apresenta algumas mudanças como reconhecem as fontes pesquisadas. Essas transformações servem como apropriação do conceito de “educação do campo”.

Isso ocorre, defende um dos artigos dos grupos de trabalho da Anped, a partir “perspicaz astúcia de reprodução” do capital que “busca, desde já, apropriar-se do conceito e colocá-lo a serviço do mercado, tendo como estratégia, entre outras, o discurso da responsabilidade social, do politicamente correto, enfim, criando um nicho de mercado dos produtos agroecológicos” (MARTINS, Fernando José - GT4-EDU2012).

Ainda que se reconheça essa capacidade do capital, não se pode desconsiderar as modificações ocorridas, sobretudo com a promulgação da Carta Magna de 1988, o

processo de redemocratização do país e a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Documento de 1996 que aponta textualmente as especificidades da educação para o homem do campo e a necessidade de se “adequar” às mesmas, especificamente em seu artigo 28, que diz:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Esse artigo mostra a necessidade de adequar à realidade específica do trabalho, do calendário e das necessidades e interesses dos alunos do meio rural, o que aproxima, como veremos na sequência, as diretrizes estatais das propostas de educação do campo vindas dos movimentos sociais, como o MST, sobretudo no que se refere à pedagogia da alternância. Ao mesmo tempo, assevera-se a educação como espaço democrático e do respeito à diferença, já que considera uma educação extramuros escolares, respeita as particularidades do trabalho no campo, ou seja, toca ainda que não diga, na noção do Tempo da Comunidade e trata de outros saberes, aqueles cotidianos e não-escolarizados.

Já a Constituição de 1988 trata do direito à educação e da responsabilidade do Estado, da sociedade e da família na consecução desse direito, relegando ao primeiro a obrigatoriedade de cumprí-lo. Elementos que aparecem de forma explícita nos artigos: 7º, 208 e 227. O primeiro e o segundo falam das creches e atendimento de pré-escola como formas de garantir melhores condições de vida e com atendimento gratuito, além de estabelecer uma faixa etária de zero a seis anos, o que poderia levar a se incluir esse período educativo como “educação básica”, promovendo leis e regulamentações que lhe seja necessárias.

O artigo 227 é relevante nesse contexto e merece ser destacado, porque nele a educação aparece como um direito social, em um contexto de sistema democrático. Percepção inovadora frente às demais Cartas Magnas brasileiras, embora se possa considerar, nesse sentido, a Constituição de 1934, que trata da educação e onde esta aparece pela primeira vez como um problema social a ser considerado, tanto que gera a instituição de um Ministério específico agregado à saúde. Mas aqui a visão é diversa:

autoritária e cooptativa das massas populares. Em 1934 estávamos em plena Era Vargas, três anos antes da instituição do Estado Novo (1937 – 1945).

Junto a essas mudanças ocorreu uma série de iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares, como, descreve Santos (2017): 1) I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, organizado pelo MST com apoio da Universidade de Brasília (UNB), que se propunha a pensar uma educação pública para os povos do campo, contestando a lógica do agronegócio e considerando as problemáticas ambientais, econômicas, sociais e culturais.

O segundo exemplo é a criação da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, entidade supra organizacional, de 1998, que objetivava promover nacionalmente ações de escolarização dos povos do campo. Entre as ações dessa entidade, Santos (2017) cita a realização de duas Conferências Nacionais Por uma Educação Básica do Campo (1998 e 2004), a instituição pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) e do Grupo Permanente de Educação do Campo (2003).

No final dos anos 1990 foi criado, respondendo ao sentido dessas mudanças, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Em 2001, esse programa passa a fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), dentro do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Segundo Silva (2001), o Pronera é fruto da luta dos movimentos sociais pela ampliação do processo educativo do homem do campo, que considera este um espaço de vida coletiva.

Associado a esse contexto teremos a aprovação da Política Nacional para as mulheres, em 2004, referendada em 2007 e 2011, que trata da construção de 6 mil unidades de pré-escolas e creches, o que “casa” com a emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 que tornou obrigatória a educação básica dos quatro (4) aos dezessete (17) anos de idade. Um mês depois houve a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009) que complementava as Diretrizes Operacionais e Complementares Nacionais da Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008).

O artigo 8º das DCNEI de 2009 trata explicitamente da matéria em voga nesta tese, ao se ater a indicações e propostas pedagógicas destinadas a crianças filhas de agricultores, familiares, quilombolas, povos das florestas e outras comunidades tradicionais. Diz o texto:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Elementos que se associam ao que já estava estabelecido na LDB de 1996 e que representa, ao mesmo tempo, respostas condizentes às lutas dos movimentos sociais e sindicais ligados ao campo, que veem na educação uma ferramenta de luta política. Importante nesse sentido é o artigo 3º das Diretrizes Operacionais, documento de 2008, que no referido artigo garante o direito à educação, especificamente nos anos iniciais, dentro das próprias comunidades, o que poderia tornar esse direito mais efetivo. Esse documento legal se expressa da seguinte forma:

a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. §1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades. §2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Outras conquistas legislativas para a Educação do Campo aparecem nas fontes pesquisadas, como as citadas na tese de Edna Rodrigues Araújo Rossetto, (T15-EDU2002):

o Parecer CNE/CEB n. 1/2006 e a Resolução CNE/CEB n. 2/2008, que reconhecem a “Pedagogia da Alternância”⁴¹; Resolução CNE/CEB n. 4/2010, que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). E ainda houve a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Parecer n. 36/2001, em 14 de dezembro de 2001, que traz um conjunto de princípios e procedimentos que, em forma de lei, apresentam resoluções que garantem o direito do povo do campo ao acesso à Educação do Campo nos termos em que a participação popular e dos movimentos sociais se colocam (ROSSETTO, 2002, p.78).

Como consequência dessas mudanças e do próprio Pronera desenvolveu-se, ainda, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (ProCampo), que incentiva a implementação de cursos de licenciatura para formação de professores de educação do campo. Foi criado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, em 2007. Explica Santos (2007) que esse programa reforça políticas públicas de formação de docentes e tem por objetivos:

[...] oferecer as condições necessárias de execução das Licenciaturas em Educação do Campo integradas ao ensino, pesquisa e extensão, valorizando o estudo de temáticas significativas para as populações camponesas. O sentido do Procampo é promover licenciaturas que tenham como princípio formar educadores através das áreas do conhecimento e não apenas os saberes fragmentados, habilitados por disciplinas, como ocorre na maioria das instituições de ensino superior (p. 218).

A formação de professores entra como protagonista para a educação do campo, porquanto seja nesse espaço que se reconhece a educação como prática social e como política e o educador, defende Caldart (2002), como agente de transformação das práticas escolares e da própria sociedade. Ideia que se coadua com as especificidades do campo e de valorização de seus saberes, na luta pela autonomia e contra as diversas formas de opressão.

Iniciativa relacionada a esta é o chamado Pronacampo, Programa Nacional de Educação do Campo, ligado ao Ministério da Educação. Criado pelo Decreto nº 7.352 e instituído pela Portaria nº 86, em 1 de fevereiro de 2013, esse programa, diz a tese de Caroline Bahniuk, (T12-EDU2015): “envolve um conjunto de programas que abrangem a educação básica, a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a formação de professores” (BANIUK, 2015, p.101). Está, explica Santos (2007), ligado, ainda, à melhoria da infraestrutura escolar e à produção de material didático específico.

Segundo esse autor, o programa é subdividido em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Infraestrutura Física e Tecnológica. No primeiro temos a tentativa de implementação de turmas multisseriadas, com ampliação curricular e apoio às escolas quilombolas. No segundo reafirma-se a importância da formação de educadores no âmbito do Procampo, da Renafor e da Universidade Aberta do Brasil (UAB). No terceiro tem-se a educação de jovens e adultos com os saberes da Terra e formação profissional e tecnológica. E no quarto aparece a infraestrutura física e tecnológica das escolas, sua construção e apoio financeiro.

Ainda que possamos olhar para essas iniciativas governamentais em enxergar proximidades com os anseios e propostas dos movimentos sociais, sindicais e populares do campo, Santos (2007) assim como as fontes pesquisadas percebem continuidades e processos de apropriação capitalista da noção de educação do campo, que distanciam o Estado brasileiro dos próprios movimentos que defendem essas mudanças. Um reconhecimento que é exemplificado textualmente na tese de Caroline Bahniuk (T12-EDU2015), que diz:

a lógica instituída nas demais políticas educacionais, ou seja, fragmentação, focalização e parceria com instituições privadas, também estão presentes nas políticas voltadas para a Educação do Campo. Paulatinamente vem diminuindo o espaço de interlocução com os movimentos sociais do campo, num contexto de descenso da luta pela Reforma Agrária e de apropriação do conceito de Educação do Campo, gestado na luta pela terra, por empresas e representações do capital no campo, o chamado agronegócio. Nessa correlação de forças que se mostra desfavorável à tendência é a diminuição do poder de barganha dos trabalhadores do campo em favor do capital, fato esse expresso nas políticas voltadas para o campo nos últimos anos (BAHNIUK, 2015, p.101).

Situação que levam Arroyo, Caldart e Molina (2004) a entenderem que há mais desafios do que políticas públicas consolidadas. E esses desafios se traduzem na necessidade de conjugar ideias e debates que entendam a educação como prática social e proponham outra prática e política educacional, as quais considerem às especificidades da educação do campo e sua contraposição à Educação Rural, historicamente defendida pelo Estado Capitalista brasileiro. Aspecto reconhecido na tese de Camila Zucon Ramos de Siqueira, (T17-EDU2002), em que se encontra o seguinte argumento:

Educação do Campo questiona o projeto de Educação Rural, tensiona-se com essa proposta – diga-se, pouco questionadora da realidade do campo brasileiro -, e reivindica a histórica negação do Estado do Direito à Educação, Estado este atrelado à Educação Rural. A Educação do Campo mantém sua origem rural a partir de uma concepção dialética, que “é, ao mesmo tempo, e no movimento contraditório das lutas sociais, a continuidade e a ruptura com [...] a escola rural” (KUENZER; OLIVEIRA, 2016, p. 42-43 *apud* SIQUEIRA, 2002, p.32).

Associados a esses desafios o documento “Educação Infantil do Campo: Proposta para a expansão da política”, produzido pelo grupo de trabalho interinstitucional - GTI, instituído pela Portaria Interministerial nº 6 de 2013, estabelece que além da formação de professores, infraestrutura dos espaços escolares, acesso aos alunos e elaboração de material didático específico e condizente com as necessidades desse público, deve-se

garantir avanços na políticas públicas para atenderem efetivamente o direito a educação infantil no campo, o que requer:

[...] mudanças em diferentes áreas, incluindo a conscientização de prefeitos, de dirigentes e de gestores da área da educação nos municípios e nas escolas a respeito do significado dessa etapa da escolarização, de modo a sustentar os investimentos necessários à sua execução (p. 20).

Como resultado desse diagnóstico de desafios, o documento apresenta ainda diretrizes para a política da “educação infantil do campo”, que estabelecem uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, considerando a especificidade do público a ser atendido e de suas constituições familiares. Trata inada da formação de professores e da necessidade de evitar o deslocamento das crianças, particularmente entre zero e cinco anos de idade de suas comunidades rurais, devendo o Estado oferecer educação nesses espaços.

Já no que se refere às propostas pedagógicas, o documento reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos, que se constrói nas relações e interações com seus pares e vivências, o que a levou a estabelecer as seguintes diretrizes para as propostas:

I – reconhecer os modos de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis; III – flexibilizar, se necessário, calendários, rotinas e atividades, respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. VI - Garantir interações e brincadeiras como práticas cotidianas da Educação Infantil do Campo e experiências significativas de aprendizagem (p. 22 – 23).

Essas diretrizes aproximam-se do que estabelecem documentos como a LDB de 1996 e a Constituição de 1988, mas deve-se reconhecer que o Estado brasileiro, por sua formação capitalista, patrimonialista e de política utilitária, vive condição controversa, já que esses elementos vão em caminho oposto acercando-se dos anseios dos movimentos sociais e sindicais que lutam pelo direito a educação infantil do campo.

3.5 UM PROJETO PARA A MANUTENÇÃO DO PODER

As análises do projeto educativo do governo para o campo nos mobilizam para uma reflexão sobre a categoria poder e suas formas de construção da hegemonia. Essa questão nos interroga: em quais as condições operam os mecanismos de fortalecimento do poder no cotidiano das macro e micro políticas? Que forças movimentam o campo quando se quer implementar um projeto que caminha na contramão da transformação social? Quem são os agentes que operam os mecanismos de coerção e poder nas políticas educacionais? Algumas dessas questões podem ser melhor esclarecidas quando nos debruçamos sobre a relação educação-poder.

Olhar a educação como instrumento de poder nos traz Michel Foucault e seu *“Microfísica do Poder”*, livro de 1979, em que o autor mostra que ao longo de sua vida intelectual estudou o seguinte problema: “estatuto político da ciência e as funções ideológicas que podia veicular” (p. 04). Enunciado que se resume, para ele, em duas palavras: poder e saber, pois o enunciado científico teria uma força política que lhe é inerente e que provoca a circulação de poder em seu interior. Assim, sua primeira preocupação não seria de um poder que age do exterior sobre a ciência, mas os efeitos de poder que ocorrem na própria ciência, “qual é seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global” (p. 04).

Contudo, a análise da mecânica do poder só passa a ser pensada, adverte ele, quando o enxergamos em sua concretude diária, no cotidiano da vida ordinária, ou o que Claude Raffestin (1993), chama de poder com “p” minúsculo, aquele que está e é intrínseco a toda relação social. Somente aí, a fecundidade dessas análises é percebida e problemáticas deixadas à margem da discussão política vêm à superfície e se tornam objeto de estudo.

Analisar o poder significa ampliar a forma como o vemos. A possibilidade de reprimir é, nesse sentido, apenas uma forma de representá-lo, como asseveram Louis Althusser com seu aparelho repressivo do Estado e Weber e o conceito de Estado. Reduzir o poder a repressão – embora essa faceta não possa ser desconsiderada – é retirar dele seu elemento produtor, encará-lo apenas com uma lei que proíbe se fazer algo, diminuí-lo para sua esfera jurídica. Para Foucault (1979), esta é uma “noção negativa, estreita e esquelética do poder” (p. 08), que fragiliza a possibilidade de o poder ser obedecido.

Mas o que mantém, então, o poder? Pergunta a que Michel Foucault (1979) responde da seguinte forma:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (p. 08).

O poder se coloca como elemento da própria realidade prática, produtor das coisas, associado ao prazer e ao saber, por isso, poderíamos dizer ligado também ao desejo e à estética. Elementos que entrelaçam poder e educação, porquanto entre outras questões, o conhecimento é um poder-saber que produz a verdade que é deste mundo e que regula o próprio poder. Foucault (1979) ainda esclarece que essa “verdade” é específica para cada sociedade, que estabelece uma “política geral de verdade”,

isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (p. 10).

Essa “política geral de verdade” (FOUCAULT, 1979, p. 10) e da mecânica do poder de produzir a verdade apresentada por Foucault, se traduz em cinco características sobre as quais vale a pena nos deter ao examinar a educação. A primeira delas seria que a “verdade” estaria inserida na forma de produção do discurso científico e onde este é produzido, além de ser incitada por questões econômicas e políticas que a levam a ser objeto de difusão e consumo, ainda que de forma controlada por aparelhos políticos e econômicos. Um controle que a torna objeto de debates políticos e disputas sociais ideológicas.

Por isso, para Foucault (1979), o intelectual não é detentor de uma verdade universal, mas está ligado a uma posição específica correlacionada aos dispositivos de produção da verdade que são inerentes a cada sociedade, o que o faz específico na sua posição de classe, nas condições de vida e trabalho e na própria política de verdade. Esse intelectual atua, portanto, na

[...] luta ao nível geral deste regime de verdade, que é tão essencial para as estruturas e para o funcionamento de nossa sociedade. Há um combate "pela verdade" ou, ao menos, "em torno da verdade" - entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer "o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar", mas o "conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder"; entendendo-se também que não se trata de um combate "em favor" da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha (FOUCAULT, 1979, p. 11).

Argumentos que aproximam Foucault de Gramsci e sua vertente de educação e intelectual orgânico, quando aquele admite falar da posição de classe do intelectual. E o torna próximo também da discussão de campo e poder simbólico de Pierre Bourdieu, quando fala das condições de vida e trabalho dessa profissão e da política de verdade. Deve-se acrescentar também Bernard Charlot (2014) quando este é taxativo em dizer que “educação é política”.

Dizer que a educação é política significa que aquela atua como forma de regulação do poder. Isso se daria, para Charlot (2014), em ao menos quatro sentidos articulados entre si. O primeiro seria que a educação transmite modelos sociais, ou seja, está presente na esfera cultural e de moralidade, como o meio de execução prática da ética. Segundo, a educação forma a personalidade, pois, como já discutido, ela está no âmbito do desejo de aprender, do prazer e da estética, que são produções não somente individuais, mas coletivas.

Já como terceiro sentido, teríamos que a educação difunde ideias políticas e como tal refere-se a elementos que regulam o poder, seriam elas: noções de liberdade, igualdade, justiça, entre outras. A educação inculca, ademais,

[...] na criança ideias políticas sobre a sociedade, seus fundamentos, sua organização, suas finalidades etc. Ela lhe propõe certas explicações referentes à liberdade, às greves, aos patrões, aos policiais etc. A criança assimila, assim, ideias políticas, as quais, como os modelos sociais e os ideais, refletem as divisões, as lutas sociais e as relações de força na sociedade. Ela adquire, ao mesmo tempo, as ideias políticas de seu ambiente familiar e social e as concepções políticas, impostas à sociedade inteira pela classe dominante (CHARLOT, 2014).

Esse papel de inculcação de ideias políticas, associado à transmissão de modelos sociais, nos remete à função de socialização dos processos educativos, representado na prática cotidiana pela escola, que não apenas socializa, mas também garante a reprodução social e cultural da sociedade, como defendem Gómez e Sacristán (1998), para os quais a escola assim consegue agir ao unir as relações sociais que se estruturam em seu interior e as tarefas acadêmicas que lhe são inerentes. Dois mecanismos que se conectados se traduzem no currículo presente no meio escolar. Assunto que será melhor debatido na seção seguinte quando nos detivermos na educação como expressão de luta ideológica.

De toda forma, cabe ressaltar, como faz Gómez (1998) na obra referendada acima, “*Compreender e transformar o ensino*”, que quando a escola – e poderíamos acrescentar

por paráfrase a educação – é divisada como elemento de socialização, aparece com função conservadora de

[...] garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade. Por outro lado, a escola não é a única instância social que cumpre com esta função reprodutora; a família, os grupos sociais, os meios de comunicação são instâncias primárias de convivência e intercâmbios que exercem de modo direto a influência reprodutora da comunidade social. No entanto, a escola, ainda que cumpra esta função de forma delegada, especializa-se precisamente no exercício exclusivo e cada vez mais complexo e sutil de tal função. A escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as, paulatina, mas progressivamente, as idéias (sic), os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer. Dessa forma, contribui decisivamente para a interiorização das idéias (sic), dos valores e das normas da comunidade, de maneira que mediante este processo de socialização prolongado a sociedade industrial possa substituir os mecanismos de controle externo da conduta por disposições mais ou menos aceitas de autocontrole (p. 14).

Olhar a face conservadora da educação aproxima esses dois autores de Pierre Bourdieu, assim como já o havia ligado a Foucault e Charlot, o que nos obriga a debater os conceitos de campo, *habitus* e poder simbólico, porque entendemos serem esses elementos com os quais nos deparamos na associação entre educação e poder, já que o poder nessa relação não é apenas exterior aos processos educativos encontrando-se nas relações sociais, mas é, ao mesmo tempo, interior, constituindo a “política de verdade” e o próprio conteúdo inculcado. Cabe, assim, entrecruzar todos esses aspectos para tentarmos compreender a lógica dessa esfera de poder específica e que perpassa toda a sociedade.

Chegamos, para tanto, a Bourdieu com a seguinte pergunta: se o conhecimento é um poder-saber como defende Foucault, de qual tipo de poder estaríamos falando? Para aquele francês, o poder que emana da educação e seu objeto de atuação – o conhecimento – seria o que ele chama de simbólico, o qual se entrelaça na construção de seu entendimento às noções de campo e *habitus*. Perspectiva que nos apareceu como indício da argumentação até aqui desenvolvida.

O poder simbólico, explica Bourdieu (1989), seria aquele que menos “se deixa ver”, o “mais completamente ignorado”, posto que é, escreve ele: “[...] esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (p 07 – 08). Assim, o poder simbólico reafirma sua força não pela possibilidade de repressão direta, mas quanto mais não nos

apercebemos dele, quanto mais se nos pareça “natural”, quanto mais invisível e quanto mais, diríamos, poder-saber emane do mesmo.

Antes de adentrarmos na sua dinâmica, Bourdieu (1989) – relembremos – deixa claro que o objeto de atuação dos processos educativos seria um universo simbólico, já que este autor classifica os seguintes elementos como simbólicos: mito, língua, arte e ciência. E por assim serem, constituem-se em “instrumentos de conhecimento e de construção do mundo dos objetos, como ‘formas simbólicas’” (p. 08).

Em outras palavras, poderíamos dizer que a educação lida com esses universos simbólicos, tornando-se um sistema de produção e legitimação destes, o que a reafirma não apenas como uma prática social, mas em sua função política. Aspectos que se encontram indissociados, pois como já discutido, se traduzem no campo científico e no *habitus* que se compõem a partir da própria educação e sua violência simbólica. Essa violência se realiza ao deslocar as relações de sentido que estruturam a crença em seu poder quase mágico, encarado como legítimo, de produzir o próprio mundo.

E esse poder é algo tangível e se apresenta na realidade prática ao ratificar a tessitura de um campo de força que garante a seus ocupantes, por meio das relações sociais que se estabelecem, “um *quantum* suficiente de força social – ou de capital – de modo a que estes tenham a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder, entre as quais possuem uma dimensão capital as que têm por finalidade a definição da forma legítima do poder” (p. 28 – 29).

Entende-se, pois, que o poder simbólico além de produzir o próprio mundo objetivo a partir de seus enunciados, também produz um campo de forças que confirma a legitimidade desse mesmo poder, do mundo fabricado por ele e das relações sociais que lhes são próprias. Uma dupla produção que se traduz em violência simbólica, entendida como “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas” (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 19). E tal violência se mostra ainda mais efetiva porque o poder simbólico dissimula “as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (p. 19).

Temos, em consequência, não apenas a educação com seu poder simbólico, mas a ação pedagógica escolar que, segundo Bourdieu e Passeron (1992), confirma essas relações de força de uma dada estrutura social, ao reproduzir a cultura e o sistema de ensino dominantes, os quais se apresentam, poderíamos defender, como detentores “do monopólio da violência simbólica legítima” (p. 21). Ao mesmo tempo, a ação pedagógica

é a própria violência, fundamentada nas relações de força e nas classes sociais que lhes são constitutivas, já que, como escrevem esses autores, configura-se em imposição e inculcação “de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação)” (p. 21).

Por isso o sistema de educação não pode ser visto apenas como mecanismos que assegurem a transmissão de conhecimentos e culturas, vai além, apresentando-se enquanto um elemento produzido pela vida humana que comunica e disso emana seu poder simbólico e que, concomitantemente, colabora na estruturação das condições sociais à imposição e inculcação. Aspecto que, para Bourdieu e Passeron (1992), define a força simbólica de uma instância pedagógica e sua violência. Une-se, dessa forma, a imposição da cultura dominante e a reprodução do próprio grupo dentro de um processo arbitrário.

Mas por que arbitrário? Pergunta, cuja resposta de Bourdieu e Passeron (1992) ocorre nos seguintes termos:

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à "natureza das coisas" ou a uma "natureza humana" (p 23).

Já que a cultura de um grupo ou de uma classe não se compõe estruturalmente de nenhum princípio universal, a seleção de suas significações se perfaz em um arbítrio, construído socialmente a partir das “condições sociais da qual ela é o produto” (p. 23) e da “coerência e [...] funções da estrutura das relações significantes que a constituem” (p. 23). Em consequência tem-se que qualquer cultura é uma construção social e história específica que ao se tornar dominante dissimula sua especificidade nas noções do “sempre-assim” e do “inconsciente cultural”, que a leva a se naturalizar e a descontextualizar e eternizar suas produções de significados.

Deparamo-nos com a imposição desenvolvida pelo poder arbitrário. Uma imposição que não é percebida, se coloca como invisibilizada e por meio desse expediente, defendem Bourdieu e Passeron (1992), sua autoridade pedagógica é reconhecida legitimamente, porquanto esta se constitui em “um direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula” (p 27). Ao agir assim, tal instância pedagógica participa da definição das relações de força e impossibilita

a tomada de consciência das classes dominadas acerca da própria força que possuem desde que cômicos disso.

A associação entre inconsciência dos dominados, ação pedagógica e sua autoridade, produzida sobretudo a partir da dissimulação de sua própria força e de sua verdade objetiva, levam ao reforço da violência simbólica e da relação de força entre as classes ou grupos, que será tanto maior quanto se cumpram duas condições:

(1) o estado da relação de forças permite menos às classes dominantes de invocar o fato grosseiro e brutal da dominação como princípio de legitimação de sua dominação é quanto (2) o mercado onde se constitui o valor simbólico e econômico dos produtos das diferentes AP está mais completamente unificado (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 28).

Essas duas condições, principalmente a primeira: a não invocação da dominação bruta como princípio de legitimação da mesma, ou seja, a dominação se reforça quanto menos as classes dominantes precisem expor seu domínio, se coaduna com a autoridade pedagógica, e ao mesmo tempo, depreendemos das argumentações de Bourdieu e Passeron (1992), ajuda a ação pedagógica desses grupos a escapar do arbítrio ao estabelecer métodos liberais e suaves de ação que possibilitem o exercício da violência simbólica num quadro de forças “e de disposições mais ou menos tolerantes relativas à manifestação explícita e brutal do arbitrário” (p. 31).

Argumentos que nos levam a entender que toda ação pedagógica é sempre uma relação de força e violência simbólica, mesmo quando revestida de métodos e disposições liberais. Em cenários como esses a violência acaba reforçada pelo seu encobrimento, posto que somente se pode pensar em uma ação pedagógica sem obrigação e sanção, dizem Bourdieu e Passeron (1992), pelo efeito de uma visão etnocêntrica que nos faz perceber nossos preceitos culturais como superiores aos dos demais, o que redundaria na montagem de uma estrutura hierárquica que carrega em si o pressuposto da violência, inerente a qualquer classificação social mediada por diferenças de poder.

A invisibilização do arbítrio, assim, o reforça mesmo quando uma ação pedagógica se apresenta entrecortada por relações professor/aluno baseadas no afeto, como o exemplo narrado por esses autores e transcrito abaixo:

[...] cumular os alunos de afeição, como fazem as professoras americanas, através do uso dos diminutivos e dos qualificativos afetuosos, através do apelo insistente à compreensão afetiva, etc., é encontrar-se dotado desse instrumento de repressão sutil que constitui a retração de afeição, técnica pedagógica que não é menos arbitrária [...] que os castigos corporais ou a repreensão infamante.

Se a verdade objetiva desse tipo de AP é mais difícil de perceber, é que, de um lado, as técnicas empregadas dissimulam- a significação social da relação pedagógica sob a aparência de uma relação puramente psicológica e que, de outro lado, sua dependência ao sistema das técnicas de autoridade que definem o modo de imposição dominante -contribui para impedir os agentes moldados segundo esse modo de imposição de apreenderem o seu caráter arbitrário (BOURDIEU e PASSERON, 1992 p. 31).

O afeto aparece, portanto, como elemento a suavizar a arbitrariedade ao torná-la imperceptível aos “agentes moldados” de acordo com sua forma de imposição, sejam professores, outros trabalhadores em educação, alunos ou seus responsáveis. Nesse diapasão se estabelece também a legitimidade do emissor da comunicação da ação pedagógica que condiciona a mudança da informação à formação do receptor.

Aspecto que apenas se confirma por uma “delegação do direito de violência simbólica” (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 37), a qual se relaciona às próprias condições sociais de exercício da ação pedagógica e de sua autoridade. Por isso, não há uma força intrínseca das ideias, mas uma predisposição social de afirmação ou confirmação dessas ideias sujeitas à manipulação. Processo que envolve os métodos de imposição, seu conteúdo, a quem a autoridade pedagógica foi delegada para o exercício de tal ação (educadores) e seus destinatários, os quais estão sujeitos à imposição.

É perceptível, então, que a delegação de autoridade, defendem Bourdieu e Passeron (1992), é limitada porquanto o educador não possa definir “livremente o modo de imposição, o conteúdo imposto e o público ao qual ela o impõe” (p. 40). Condição que leva esses teóricos a falarem do “princípio de limitação da autonomia das instâncias pedagógicas” (p. 40) e a entenderem que essa ação pedagógica será tanto mais legítima quanto mais tenha como receptores “[...] grupos ou classes para as quais essas sanções têm mais oportunidades de serem confirmadas pelas sanções do mercado em que se constitui o valor econômico e simbólico dos produtos das diferentes AP (princípio de realidade ou lei do mercado)” (p. 40).

O princípio de realidade fundamenta o trabalho pedagógico, pois este ultrapassa a ação pedagógica propriamente dita ao realizar o processo de inculcação e formação de um *habitus* que seja “produto da interiorização dos princípios de um arbítrio cultural capaz de perpetuar-se” (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 44). Ou seja, a formação empreendida pelo trabalho pedagógico será durável se após o fim da ação pedagógica houver a interiorização do arbítrio cultural por meio das práticas dos sujeitos que foram destinatários da imposição. E por atuar dessa forma, esses autores entendem que o

trabalho pedagógico também é produto e reproduz as condições sociais necessárias à produção do arbítrio mesmo.

Ao ser responsável por inculcar de forma duradoura um *habitus*, o trabalho pedagógico se torna

[...] um substituto da coerção física; a repressão física (o internamento numa prisão ou num asilo) vem com efeito sancionar os reveses da interiorização de um arbitrário cultural; e é um substituto rendoso: ainda que (e talvez porque) mais dissimulado, o TP é pelo menos tão eficaz a longo prazo quanto a coerção física - que não pode produzir um efeito além da cessação de seu exercício direto (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 48).

O Trabalho pedagógico seria um instrumento de inculcação mais “produtivo” porque, segundo Bourdieu e Passeron (1992), ele faz os efeitos da violência simbólica, inerentes a esse processo, mais duradouros já que apresenta em todas as situações uma disposição a dar resposta as mesmas, mas não qualquer uma, aquela que seja condizente com o arbítrio cultural e tão-somente essa, desde que emane das instâncias investidas de autoridade pedagógica para atuarem na composição do *habitus* e que foram autorizadas a atuar pela cultura e poder dominantes.

Poder, imposição simbólica, trabalho pedagógico e autoridade são elementos que atuam associadamente e, por isso mesmo, estabelecem um campo de força formado por relações de concorrência entre grupos e classes que funcionam como elementos que legitimam a disputa e sobretudo, os detentores do monopólio de inculcação.

A força inerente às instâncias reivindicatórias de legitimidade acaba por fundamentar a conquista da tarefa legítima de imposição cultural, dinâmica que coloca a educação como elemento não apenas de prática social ou instrumento de poder, mas o leva também a ser arena de disputas ideológicas no processo de formação do *habitus*, o que se dá, entre outros aspectos, na esfera do currículo escolar. Discussão sobre a qual vamos nos deter nas linhas seguintes.

O presente capítulo reafirmou um processo de reapropriação do discurso do movimento sem terra pelo Estado e sua conversão em instrumento de alienação e de reificação. Os discursos centrados nas propostas teóricas não condizem como o movimento de implementação dessas propostas, fato que acaba por reforçar uma perspectiva de educação instrumentalista e conformadora.

O próximo capítulo busca examinar a proposta educativa do Movimento Sem-Terra (MST) como um elemento dialético e contraposto à Educação Rural do Estado brasileiro. Acrescente-se a isso a noção de história de longa duração e tencionamos apresentar um olhar que preceba proximidades e distanciamentos, continuidades e rupturas entre esses dois espaços de luta ideológica e hegemônica.

CAPÍTULO IV

PROJETO EDUCATIVO DO MOVIMENTO SEM-TERRA: FORMAÇÃO POLÍTICA E EMANCIPATÓRIA NA/PARA A INFÂNCIA

Esse capítulo tem por objetivo discutir e apreender os elementos que constituem o projeto educativo do MST *na/para* a infância. Discorre sobre os princípios, fundamentos e práticas da ação educativa tendo em vista a formação das crianças em uma perspectiva emancipatória. Assim, o quarto achado dessa tese revela que o projeto pedagógico do MST para a infância é muito um projeto formativo/político, do que educativo/instrutivo.

Para começarmos as discussões sobre a proposta educativa do MST trazemos o poema “*O Ermo*”, de Bernardo Guimarães, transcrito abaixo:

Mas, não te queixes, musa; — são decretos/Da eterna providencia
irrevogáveis! /Deixa passar destruição e morte/N’essas risonhas e
fecundas plagas,/Como charrua, que revolve a terra,/Onde germinão do
porvir os fructos./O homem fraco ainda, e que hoje a custo,/Da criação a
obra mutilando,/Sem nada produzir destrue apenas,/Amanhã creará; sua
mão potente,/Que doma e sobrepuja a natureza,/Ha de imprimir um dia
fôrma nova/Na face d’este solo immenso e bello:/Tempo virá em que
n’essa vallada/Onde fluctua a coma da floresta,/Linda cidade surja,
branquejando/Como um bando de garças na planície;/E em lugar d’esse
brando rumorejo/Ahi murmurará a voz de um povo;/Essas encostas
brancas e sombrias/Serão risonhos parques sumptuosos;/E esses rios, que
vão por entre sombras/Ondas caudales serenos resvalando,/Em vez do
tope escuro das florestas,/Reflectiráo no limpido regaço/Torres, palacios,
coruchéos brilhantes,/Zimborios magestosos, e castelos/De bastiões
sombrios coroados,/Esses bulções da guerra, que do seio/Com horrendo
fragor raios despejão./Rasgar-se-hão os serros altaneiros,/Encher-se-hão
dos valles os abysmos:/Mil estradas, qual vasto labyrintho/Cruzar-se-hão
por montes e planuras; Curvar-se-hão os rios sob arcadas
[...]

As memorias das éras que já forão,/Lá quando dentro d’alma
despertares/Do passado lembranças quasi extinctas,/Dos bosques teus, de
tua rude infância/Talvez terás saudade

(Bernardo Guimarães, poema “*O Ermo*”. Disponível em:
[https://pt.wikisource.org/wiki/Poesias_\(Bernardo_Guimar%C3%A3es,_1865\)/Cantos_da_solid%C3%A3o/O_ermo](https://pt.wikisource.org/wiki/Poesias_(Bernardo_Guimar%C3%A3es,_1865)/Cantos_da_solid%C3%A3o/O_ermo). Acesso em: 11/07/2021)

Esse poema é trazido ao debate, pois nos remete à ideia de que aquela noção de progresso e modernização defendidas pelo Capitalismo de Estado brasileiro (FAORO, 1997, 2001) é uma realidade inexorável, da qual todos participam em alguma medida. A natureza/terra também se insere nessa dinâmica, se subordina à marcha inescapável da

civilização por meio da mão humana “[q]ue doma e sobrepuja a natureza”, em nome da construção das cidades, parques, palácios. Restará ao homem lembranças “quase extintas” de uma infância, que potencialmente pode gerar saudade, mas que teria sido superada, ainda que possamos olhar para ela com tom nostálgico.

Confirma-se o viés utilitarista e a dicotomia natureza x progresso, fundamentais ao se tratar da modernidade e do capitalismo. Há, mesmo nas entrelinhas, a perspectiva de estruturação de uma hegemonia dominante, a qual nos submetemos como único caminho possível. A ciência como técnica e seus paradigmas venceram a disputa ideológica. Como resultado, o projeto societário ocidental se eleva à condição de modelo a ser seguido. A liderança moral se estabelece e o poder em sua face social se ratifica. E, por fim, com base nesse campo e em seu poder simbólico, o *habitus* da classe dominante seria o único caminho coletivo possível.

Se existe apenas essa leitura teleológica da sociedade ocidental, moderna e capitalista, por que tratar de movimentos sociais como o MST, já que suas ações já nasceriam fadadas à morte e a inaplicabilidade? Reconhecemos que o poder simbólico, aquele que Foucault trata como criativo e social, é capaz de estabelecer liderança moral e hegemonia e, ao mesmo tempo, contribuir para a construção coletiva, de lutas e confrontos ideológicos, de campos e de poder.

Contrário do que se apercebe no poema, o projeto societário ocidental não se constitui em algo dado, sobreposto ao humano. É uma escolha diante de outros possíveis. Escolha realizada inicialmente partir do século XVI com a invasão das Américas e a estruturação do primeiro ciclo sistêmico de acumulação capitalista, associado à urdidura da modernidade e seus princípios basilares: liberdade econômica; ciência para domínio da natureza, civilização.

Embora todos sejam impactados por essa “liberdade” comercial, a participação não é igualitária a todos (MIGNOLO, 2005). Por esse projeto de sociedade, se estrutura uma dinâmica coletiva profundamente hierarquizada, tanto social como geograficamente. O capitalismo nasceu em um contexto histórico, político e humano específico, baseado em valores e regras também singulares. Mas foram exportados como se fossem um destino inescapável, composto de etapas para o progresso e desenvolvimento do homem. A ciência o legitimou, tentando invisibilizar as disputas resultantes.

Em uma estrutura hierarquizada e de fundo utilitarista apareceram outras propostas, muitas vezes desqualificadas como inferiores, fadadas ao atraso. Em outras palavras, o campo científico as classificou como o oposto do progresso, as lançou na

fórmula cartesiana de leitura da realidade humana. Passaram a fazer parte da equação *Mente x Corpo* ou *Homem x Natureza*. Todas associadas ao *Corpo*, no primeiro caso, ou a *Natureza*, como no segundo. Assim, a contra hegemonia foi combatida, baseada não apenas no campo científico, mas também no poder simbólico e, por consequência, na luta hegemônica.

O Movimento Sem-Terra entra nessa arena de disputas hegemônicas e ao nos depararmos com sua história entendemos, como narra Fernandes (2000) que o Movimento passou por três fases para se institucionalizar e territorializar. A primeira entre 1979 e 1985, quando o movimento nasce junto à ditadura militar e seu projeto econômico fundamentado em grandes obras de infraestrutura, predatórias à natureza, a agropecuária e a concentração da terra. Modelo conhecido como modernização conservadora. Lembremos, como defende Faoro (1997, 2001), que o Capitalismo de Estado patrimonialista não é avesso à modernização, se adapta aos novos contextos. Latifúndio, agropecuária, destruição do ambiente não são, assim, contraditórios ao avanço do capitalismo, porquanto se fundamentam em um de seus princípios fundantes: visão utilitarista do homem e de seu habitat.

Nesse momento, prossegue Fernandes (2000), surge a Comissão Pastoral da Terra, em Goiânia, no ano de 1975 e estamos em plena luta pelo restabelecimento da democracia no país e os movimentos populares e sindicais são essenciais em tal processo. O MST surge localizado no Sul, em função, da grande quantidade de pequenos produtores nessa região, mas sua pauta não se restringe à terra, reivindica mudanças gerais na sociedade brasileira. As primeiras ocupações serão articuladas como forma de resistência ao projeto de modernização conservadora do Estado. O Primeiro Encontro Nacional dos Sem-Terra acontece em Goiânia, em 1984, impulsionado pelo espaço de discussões políticas aberto pela Pastoral da Terra.

Segundo histórico produzido pelo próprio MST, a região sul e seus conflitos de terra eram muito propícios para o surgimento de uma Movimento melhor articulado. Lutas se desenvolveram em Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul e São Paulo, a segunda diretamente associada à questão indígena, particularmente à Reserva Indígena de Nonoai. Em 1981 surgiria o primeiro acampamento, também nessa região. Denominado Encruzilhada Natalino, nome alterado depois para Nova Roda Alta, esse exemplo serviu de estímulo aos trabalhadores sem-terra, que passaram a se organizar a partir do Sindicalismo Rural, de onde nasce o Movimento.

Fernandes (2000) menciona o Primeiro Encontro Nacional dos Sem-Terra, mas o referido histórico do MST esclarece que houve um primeiro encontro regional para a troca de experiências com trabalhadores diretamente envolvidos na luta pela terra, em 1982 no município de Medianeira, Paraná, e outro de caráter nacional, ainda que restrito a esse público, no mesmo ano, em Goiânia, abarcando 16 Estados.

Em 1983, explica o mesmo documento, formou-se em Chapecó, Santa Catarina, a Comissão Regional Provisória, composta de dois lavradores representantes do MST de cada Estado, dando ensejo para o surgimento de núcleos e Comissões Municipais, além de incentivar a realização de assembleias municipais, concentrações e ocupações de terra que levaram a Comissão Regional a se reunir periodicamente a cada três meses.

A segunda fase, narra Fernandes (2000), ocorreu entre 1985 e 1990, quando foi montada uma estrutura administrativa para o movimento, que alcança âmbito nacional. E a terceira fase, entre 1990 a 1999, que prossegue a institucionalização e territorialização do MST, com ampliação de suas atividades. E, nesse sentido, a educação passa a ser essencial, sobretudo na formação de seus componentes, já que além de colaborar em sua consolidação, o processo educativo melhora sua institucionalização por atuar na construção da consciência política de todos que participam, desde crianças a idosos.

Além da educação, o MST apresenta na década de 1990 a ampliação de suas lutas ao participar em 1997, da Marcha Nacional por Emprego, Justiça e Reforma Agrária, que teve lugar em Brasília em 17 de abril, exatamente um ano após o Massacre de Eldorado dos Carajás. Neta data se celebrou também pela primeira vez o Dia Internacional da Luta Camponesa. As imagens abaixo mostram a mobilização e chegada à Capital Federal:



Figura 2 - Chegada da Marcha Nacional em Brasília

Fonte: Pesquisa de imagens Arquivo e Memória MST

Dois anos antes, em 1995, ocorreu o Terceiro Congresso Nacional do MST que contou com 5.226 delegados e delegadas de 22 Estados brasileiros e 22 delegados internacionais, oriundos de regiões como Estados Unidos, América Latina e Europa. A reforma agrária é inserida, nesse contexto, numa luta mais ampla pela melhoria da vida no campo e também nas cidades, pela consequente redução do inchaço dos centros urbanos e produção de alimentos orgânicos e saudáveis. As palavras de ordem desse encontro foram “Reforma Agrária, uma luta de todos”. Abaixo apresentamos algumas fotos desse evento:



Figura 3 - Mobilização do Movimento para a Marcha

Fonte: Pesquisa de imagens Arquivo e Memória MST



Figura 4 - Terceiro Encontro Nacional do MST

Fonte: Pesquisa de imagens Arquivo e Memória MST

1994,
Terra
pelos



Como último exemplo, em o Movimento lançou o “Grito da Brasil: contra a fome e a miséria, pelo emprego”, documento construído trabalhadores sem-terra e pela Central

Única dos Trabalhadores (CUT), além de movimentos populares, que reivindicava reforma agrária, crédito agrícola, preservação ambiental, direitos sociais e trabalhistas, previdência social e saúde e política energética. Pautas que vêm a comprovar a ampliação do Movimento e de suas lutas, tocando em questões indígenas e quilombolas e chegando à educação em suas diferentes fases.

Figura 5 - Palavras de ordem do Congresso

Fonte: Pesquisa de imagens Arquivo e Memória MST

Cabe duas ressalvas neste aspecto: a década de 1990 representa o momento em que as problemáticas associadas à infância ganham relevância, o Estatuto da Criança e do Adolescente é criado, em 1996 tem lugar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ou seja, a criança, enquanto sujeito social e de direitos aparece na arena política e histórica brasileira. Isto impactará os processos educativos do Estado e do próprio MST. Junto a isso evidencia-se a educação como espaço de disputas ideológicas, hegemônicas e políticas. Realidade que se materializa no MST ao considerar-se seus princípios:

lutar contra o capital na construção de uma sociedade sem exploração; lutar pela terra e pela reforma agrária, para que a terra esteja sempre a serviço de toda a sociedade; lutar pela dignidade humana, por meio da distribuição justa de terra e das riquezas produzidas pelo trabalho; lutar sempre pela justiça com base nos direitos humanos; lutar contra todas as formas de dominação e procurar em todo tempo e lugar a participação igualitária da mulher (FERNANDES, 2000, p. 86).

Ao olhar esses princípios recorreremos novamente a Kuhn (1970) quando este trata da escolha entre paradigmas. O MST luta “contra o capital”, “pela reforma agrária”, pela “distribuição justa da terra e das riquezas produzidas pelo trabalho”, entre outros aspectos. Elementos inversos ao que fundamenta a sociedade ocidental, moderna e capitalista que servirá de modelo ao Estado brasileiro e seu projeto educativo. Desse modo, transcrevemos uma fala de Kuhn (1970) que merece ser reforçada: “a escolha entre paradigmas em competição demonstra ser uma escolha entre modos incompatíveis de vida comunitária” (p. 127).

Em decorrência, entendemos que há projetos societários em disputa, porquanto os paradigmas sobre os quais se assentam o Estado brasileiro e o MST sejam dicotômicos. De um lado temos: capitalismo, modernidade, utilitarismo, uso predatório da natureza, forte hierarquização. Do outro: democratização da terra, quebra de quaisquer hierarquias, luta contra o capital. As lógicas subjacentes são diversas e inconciliáveis, estabelecendo-se a competição, a luta ideológica e hegemônica, fundamentada na ação educativa, posto que transcende a materialidade da vida humana, sem dispensá-la, indo ao poder simbólico e seus sistemas e personificando-se na formação do *habitus*.

Por isso se reconhece nas fontes pesquisadas que a educação entra como prática social e instrumento na luta ideológica e hegemônica contra o capital e pela reforma agrária. É utilizada a posteriori da conquista dos assentamentos como um aspecto que demonstra as possibilidades de construção societária, o que, ratificamos mais uma vez, a faz parte do processo de socialização interpretativa dos alunos e, no caso em análise, das

crianças. A educação está, pois, em paralelo à luta pela terra, aspecto expressamente divisado, por exemplo, em um dos artigos de GT's da Anped, em que se lê:

A visão de educação também ocorre de modo semelhante, paralelamente à luta pela terra, mas ganha organicidade e visibilidade em momentos posteriores. À medida que os assentamentos vão sendo conquistados é que se passa a perceber a “dimensão do problema e do desafio que representa a educação” (Stédille in Caldart, 1997). A história da educação no seio da reforma agrária e da luta desenvolvida pelo MST é, portanto, fruto de um processo de “aprendizado coletivo das possibilidades da vida. As dores e as vitórias são faces e contraface do mesmo processo” (Pedro Tierra in Caldart, 1997 *apud* COSTA, Sidney Alves - GT1-EDU2000, p.03).

Fala que reafirma a importância da educação como prática social e, sobretudo, como propositura de outro projeto de sociedade que se encontra na contramão do Estado Capitalista brasileiro. Esses projetos são inconciliáveis e se confrontam é uma luta ideológica e hegemônica fundamentada em apropriações e tomadas dos espaços educativos, como ocorre, por exemplo, quando o MST reconhece a escola como espaço privilegiado da educação e se propõe a tomá-la e instaurar outro modelo educativo. Reconhece a dissertação de Luís Henrique dos Santos Barcellos, (D1Filosofia 2020) ser esta uma tarefa difícil. Diz esta fonte: “pensar uma educação sobre um novo prisma ou sobre um novo paradigma, que vá além do capital, propondo-se trabalhar com a totalidade da objetividade e da subjetividade humana, não é um objetivo fácil” (BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos - D1Filosofia2020, p. 13).

A dificuldade se estabelece por conta das barreiras econômicas, sociais e políticas instituídas pela ordem vigente, que visam impedir a modificação do paradigma, o que leva à necessidade de ocupação dos espaços educativos, como a escola, por parte do MST. Atitude vista como necessária, já que ao se considerar a educação como prática social e ferramenta de luta ideológica e hegemônica, esta aparece como espaço privilegiado de socialização interpretativa, ou seja, de construção do sujeito para a luta, com grande potencial pedagógico. Assim a trata um dos artigos de GT da Anped, que diz:

as crianças convivem com essa Pedagogia e o MST reconhece que o espaço escolar é, por excelência, o lócus privilegiado de educação das novas gerações. Para tanto, busca fazer uma ocupação da escola. Parte do princípio de que a Pedagogia do Movimento não cabe na escola, mas a escola cabe na Pedagogia do Movimento. E cabe ainda mais quando se deixa ocupar por ela (ARENHART, Denise – GT - EDU2005, p.05).

Passamos a nos deter agora sobre a pedagogia do MST, que trata das complementariedades dos espaços e da educação, ora no tempo da escola, ora no tempo da comunidade. Em outras, passamos a examinar um processo educativo que, ao menos em tese, não fragmenta ou aparta, mas integra espaço escolares e não escolares e que transforma a comunidade em espaço educativo.

4.1. POR OUTROS SENTIDOS À EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO POPULAR NO/PARA O CAMPO

Para falar sobre a educação, retomamos a noção de *habitus* de Pierre Bourdieu, posto que nos ajude a entender o processo educativo como é uma prática social, uma atividade humana que se desenvolve em diferentes espaços sociais, por isso está relacionado à cultura e conseqüente à formação do próprio *habitus*.

Dentro do sistema teórico de Bourdieu a participação social do indivíduo baseia-se na herança cultural que se reproduz constantemente na sociedade, se confirma nos hábitos de consumo que geram distinção e se fundamenta na composição dos sistemas simbólicos de que a educação é um dos exemplos. Por isso, processo educativo, cultura, *habitus* e poder simbólico estão diretamente correlacionados.

Em conseqüência, o sistema escolar seria capaz de oferecer argumentos legitimadores das diferenças sociais, confirmar a herança cultural e o status social, os quais ainda que constructos sociais são naturalizados no processo de disputas ideológicas. Aqui se confirma a relação entre sistema educativo e cultura, pois a legitimidade construída é ratificada na cultura por meio das significações e hierarquizações que a mesma estabelece e que possuem relação direta com determinada classe social. O aspecto valorativo dessas significações é o meio pelo qual tais classificações sociais se perpetuam.

Para Bourdieu, as significações – sistemas simbólicos – são um campo em disputa, principalmente no que se refere à imposição de uma definição do mundo social que seja mais conforme aos interesses de cada classe social. Portanto, dentro desse entendimento, a educação enquanto sistema simbólico legitima o domínio e a ordem social da cultura dominante, produzindo uma interação fictícia da sociedade.

Os argumentos acima estão de forma geral de acordo com os pensamentos expostos nas teses analisadas, pois concordam que a educação é uma prática social.

Dentre as teses, há 12 que se reportam ao conceito de educação, como um processo permanente para além da escola, um ato, um instrumento ou uma estratégia política usada tanto para a reprodução da sociedade e da cultura dominantes quanto para a formação humana e ascensão ao poder por parte do projeto popular.

A primeira característica trabalhada pelos autores que salta aos olhos diz respeito a amplitude da educação. Em uma das teses se diz: “[...] educação não se restringe aos muros da escola, mas estende-se a todos os processos de aprendizagem gerados pela experiência vivida na luta organizada, independente dos espaços formais, informais, governamentais, não-governamentais. (OLIVEIRA, 2009, p. 37-38 *apud* SANTOS, Arlete Ramos dos - T3-EDU2013, p.245). Outra caminha no mesmo sentido: “[...] a educação é compreendida para além da educação escolar, num sentido mais amplo, como processo de formação humana e não apenas como ensino. (SAPELLI, Marlene Lucia Siebert - T6-EDU2013, p.253).

Outro elemento evidente nesse material é a percepção do processo educativo como ato político. Um destes diz: “a educação é um processo permanente e pode contribuir para produzir insubordinação e perspectiva de futuro” (SAPELLI, Marlene Lucia Siebert - T6-EDU2013, p.194). Uma segunda é ainda mais literal: “[...] educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2005b, p. 44 *apud* RIBEIRO, Vândiner - T4-EDU, 2013, p. 130-131). Essa associação corrobora a perspectiva de Bernard Charlot (2014), apresentada no primeiro capítulo, quando este diz que “educação é política”.

Relembremos esse autor. Para ele a educação é capaz de regular o poder, função precípua da política: desenvolver um conjunto de atividades que regulem o poder. Mas essa regulação ocorre de diferentes formas. Quatro, ao menos: a) a partir da transmissão de modelos sociais, ligando-se à cultura, ética e moral; b) na formação da personalidade do indivíduo, interferindo em sua identidade – individual e coletiva – e em elementos como desejo e prazer de aprender; c) com a difusão de ideias políticas diretamente relacionadas à organização do poder – liberdade, democracia, justiça e; d) ao transmitir também inculca essas ideias nas crianças, quais passam a encontrar explicações para as formas de organização social, as lutas e as relações de força.

A associação desses aspectos, corroboramos com Charlot (2014), acaba por vincular os processos educativos à função socializadora, desempenhada pela escola, que ademais reproduz cultural e socialmente a coletividade dominante. Ainda que essa lógica

represente muito do papel executado pela educação, precisamos reconhecer, por meio dos estudos da Sociologia da Infância, que a velha fórmula da socialização passiva é uma perspectiva enviesada e limitada. Recolocamos Corsaro (2002, 2011) no debate para que, por meio dele, substituamos a socialização pela reprodução interpretativa.

Essa mudança se mostra necessária. Primeiro porque passamos a considerar um processo mais dinâmico do que Émile Durkheim chamou de formação da “consciência coletiva”. Esta não é apenas sobreposta ao indivíduo, que a recebe e reproduz de forma passiva, mas pode ser repensada e reelabora pelos sujeitos, que são diretamente impactados pelas mudanças históricas e culturais. Em outras palavras, a educação ao desempenhar o papel de regulador do poder relaciona-se à estrutura social, histórica e cultural das sociedades, reproduzindo e sendo espaço de disputas ideológicas e de poder.

Argumentos que trazem, mais uma vez, ao debate Gramsci e Bourdieu. O primeiro com a educação justamente como esse espaço de disputas ideológicas e a formação do intelectual orgânico. E o segundo, reforçando a arena de disputas com os conceitos de poder simbólico, campo e *habitus*.

Aproximações evidenciadas no exame mais detido do material, em que aparecem falas como, por exemplo: “*a educação é tática política na luta de classes*, tanto dos trabalhadores como da classe dominante. É o processo de educação da classe trabalhadora que está em disputa!” (SAPELLI, Marlene Lucia Siebert - T6-EDU2013, p.295), “[...] *a educação é política*” (FREIRE & BETTO, 1986, p. 18 *apud* LIMA, Marcos Roberto - T18-EDU2018, p.67). Ou também: “[...] a educação é *um ato político* e implica diretamente na construção de práticas educativas que forjem a formação de militantes.” (SANTOS, Franciele Soares dos - T16-EDU2002. p.138).

Além de Charlot, Gramsci e Bourdieu, a concatenação entre política e educação em seu sentido dinâmico e de formação militante, traz para as discussões Paulo Freire que percebe a possibilidade do ato educativo como um elemento libertário, comunicativo e revolucionário. Afinidade explicitamente reconhecida, por exemplo, na seguinte fala: “[...] em Freire a educação é compreendida como práxis revolucionária, articulada aos saberes e à cultura do povo. É uma ação cultural comprometida com a conscientização e a luta dos oprimidos pela libertação” (SANTOS, Franciele Soares dos - T16-EDU2002. p.118).

Coadunando com essas imbricações temos a possibilidade de entender a educação como instrumento de organização, reprodução cultural e luta hegemônica, o que a aproxima das noções de poder, ideologia, *habitus* e campo. Olhar que sobressai em falas

como: “[...] a Educação é uma das forças ideológicas de mudança quando trabalha pela desalienação e pela qualificação científica das camadas populares.” (AMBONI, Vanderlei - T8-EDU2014, p.188), “[...] a educação é concebida como *instrumento de organização e de luta articulada com outras esferas da sociedade*, como as relações de produção, as relações sociais e a luta por mudanças macroestruturais na sociedade.” (T5-EDU, 2013, p.10);

Esses trechos demonstram a correlação entre processo educativo e luta hegemônica, especificamente. Associação já discutida no primeiro capítulo, mas que retomamos para ratificar tal perspectiva. Lembremos. Hegemonia representa a utilização do poder para se dominar por meio do consentimento, estabelecendo uma liderança moral. Por isso, poderíamos dizer que a hegemonia é uma forma de exercício da política que, por analogia a Foucault, cria e se dinamiza socialmente, já que escapa à noção mais simplória e superficial do poder, que o percebe como coerção e uso da força.

Isso não significa que a hegemonia prescindia do uso da força, mas que a utiliza de maneira diversa, exercendo violência para além do aspecto físico, caminhando ao psíquico e, sobretudo, ao simbólico. Aqui reaparece Bourdieu com o poder e sua violência simbólica consequente, pois que, ao examinar os sentidos de violência propostos por Marilena Chauí, temos que violência é

1. tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2. todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3. todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4. todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade definem como justas e como um direito (é espoliar ou a injustiça deliberada); 5. consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e pela intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência é a presença da ferocidade nas relações com o outro enquanto outro ou por ser um outro, sua manifestação mais evidente se encontra na prática do genocídio e na do apartheid. É o oposto da coragem e da valentia porque é o exercício da crueldade (CHAUÍ, 2017, p. 35 – 36).

Quando Chauí (2017) diz que a violência se configura na ferocidade no trato com o outro, “por ser um outro” demonstra que esta transcende o aspecto físico e se depara com os processos identitários, culturais e de representação da humanidade desse outro. Em consequência, diremos que se associa à educação e ao poder simbólico, os quais produzem conteúdos (sistemas simbólicos) que são incutidos coletivamente,

naturalizando elementos sociais arbitrários, o que por efeito lógico retiraria sua arbitrariedade.

Ao mesmo tempo, a violência apresentaria ainda como resultado, segundo Chauí (2017), a negação da ética, posto que trataria seres racionais e sensíveis como coisas, objetos para uso de alguém que lhes impõe o ato violento. Esses seres são reduzidos a “irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos” (p. 36). Isso porque a ética pressupõe a escolha, a liberdade, ou seja, esta é sempre uma possibilidade: de se agir eticamente ou não. Como possibilidade, se exerce no homem por meio de sua própria escolha.

E se a violência se opõe à liberdade (escolha) temos sua conseqüente oposição à democracia, porquanto, diz Chauí (2017), “esta se define pela figura do sujeito político como sujeito de direitos que age pela criação e conservação de direitos contra a dominação dos privilégios, e impede o poder exercido pela força, pela opressão, pela intimidação, pelo medo e pelo terror” (p. 36). Em resumo, a violência está em condição diametralmente oposta à ética e à democracia, fragilizando-as. Por analogia, poderíamos dizer que todo uso da violência gera situações ou estruturas sociais antiéticas e antidemocráticas.

Então quando se fala de educação também se discute a democracia e a ética, a estrutura social composta e ratificada pela mesma. Aspectos que se patenteiam nas seguintes falas: “A educação é, [...], ao mesmo tempo determinada e determinante da construção de um projeto societário e é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural” (SAPELLI, Marlene Lucia Siebert - T6-EDU2013, p.297); “[...] a educação é um sistema de interiorização criado para assegurar os parâmetros reprodutivos gerais do capital, fazendo com que os indivíduos adotem como “suas próprias as metas de reprodução” (SAPELLI, Marlene Lucia Siebert - T6-EDU2013, p.305); “[...] a educação é um instrumento estratégico tanto para a reprodução cultural como para a reprodução da sociedade classista.” (T5-EDU, 2013, p.35).

Nesse sentido, as teses defendem o argumento de que o processo educativo relaciona-se à luta hegemônica e, como tal, está diretamente ligado ao poder, à política e à violência. Teríamos, pois, por dedução, o seguinte panorama: educação é política, trata das questões relacionadas ao exercício do poder em sociedade ao encuti-lo por meio de uma liderança moral, ou seja, da inculcação de seus conteúdos, repassados aos estudantes – crianças – ao longo do período escolar. Vale lembrar, ainda, que mesmo com a

inculcação ocorrendo na estrutura escolar, seus efeitos se prolongam por toda a vida do sujeito.

De mais a mais, a educação se configura em estrutura estruturante, assim como o poder simbólico e, nessas condições, transforma elementos da estrutura social arbitrariamente constituídos em não arbitrários, por meio também da inculcação dos seus conteúdos. Esses aspectos fazem dela um instrumento do processo de socialização. Até aqui poderíamos dizer que educar significaria manter uma estrutura social e reproduzi-la, considerando a hierarquização de poder. Mas a Sociologia da Infância por meio de seus debates acerca da criança, infância e, sobretudo, da reprodução interpretativa, assim como as noções de *habitus* e campo de Bourdieu, nos mostram a dinamicidade dos elementos que compõem essa paisagem humana.

Dessa forma, a educação pode colaborar na socialização e na permanência de uma estrutura poder desigual, asseverando a violência e opondo-se à ética e à democracia. Reconhecemos tal possibilidade. Mas, como a própria palavra pressupõe, possibilidade representa escolha e nos leva a confirmar a perspectiva da arena educativa como espaço de disputas de poder e hegemonia, portanto, de lutas políticas. Essa correlação se mostra mais clara na seguinte fala de Bourdieu: “A luta política é uma luta cognitiva (prática e teórica) pelo poder de impor a visão legítima do mundo social, ou melhor, pelo reconhecimento, acumulado sob a forma de um capital simbólico de notoriedade e de responsabilidade”. (BOURDIEU, 2001, p.226).

A lógica de disputa política, ideológica e hegemônica da educação aparece na tese de Caroline Bahniuk (T12-EDU2015) que implicitamente entende esta última como elemento para a formação política voltada a emancipação humana. Essa percepção coadua com a noção marxista do processo educativo, posto que associa ensino e trabalho com as lutas sociais. A discussão gira em torno da educação integral, o autor conceitua educação baseado no entendimento de Marx (1993), cuja concepção de educação compreende três dimensões indissociáveis: conhecimento científico e cultural; desenvolvimento físico e domínio das técnicas industriais.

Por educação entendemos três coisas: 1) Educação intelectual. 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.[...] (MARX & ENGELS, 2011, p. 85 *apud* BAHNIUK, Caroline - T12-EDU2015, p.130).

Percebemos mais uma vez, a proximidade das teses analisadas com a perspectiva educativa de Gramsci, pois ao falar de Marx, o texto científico exposto acima traz a ideia de uma educação integral, associada, ou melhor, fundamentada no trabalho, assim como faz esse intelectual italiano, o qual entende que essa associação é necessária para que as crianças da classe trabalhadora tenham uma escola que efetivamente as considere como sujeitos e as forme para a vida social e a luta de transformação política da mesma.

Esse viés ratifica o olhar de Bourdieu, porquanto a educação seja considerada uma prática social e de formação do sujeito. Contudo, esse intelectual francês atua descortinando, por meio dos conceitos de campo, poder simbólico e *habitus*, a perspectiva de reprodução e disputa política que se instaura na arena educativa. Deixa nos interstícios de seus textos a possibilidade da humanização. Não a defende abertamente, mas a deixa a cargo de seus leitores e suas interpretações. Defendemos essa possível leitura e a enxergamos nas teses analisadas.

As falas seguintes demonstram o que dissemos acima: “[...] consideramos a educação como *uma prática social, que articulada com a política e com os ideais de emancipação, traz contribuições para as dinâmicas sociais.*” (COUTINHO, Célio Ribeiro - T7-EDU2014, p.175), Educação é investigação, *é prática social etimológica e o ato educativo é um acontecimento vivo, real, é o seu acontecer, e não contrapõe ao trabalho e à vida, mas, sim, abrange o trabalho como vida e vice-versa.*” (MUNHOZ, Sonia Maria Roseno - T9-EDU, 2014 p.111).

Exemplos nesse sentido não faltam, mostramos outros: “[...] *educação é relação*[...], *educação é processo de humanização dos sujeitos*, ou seja, a descoberta do outro, o respeito à diversidade, a ética da coexistência, não cabe no projeto da modernidade”. (RODRIGUES, Rosana Maria Chaves - T10-EDU2014, p.40); “*A educação é um dos processos de formação humana, processo através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando esta sociedade.*”(ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo - T15-EDU2002, p.35), “*A educação é, [...], um processo intencional [...], de busca do desenvolvimento omlateral do ser humano*” (SANTOS, Franciele Soares dos - T16-EDU2002, p.170); “[...] *educação é um processo de mão dupla, em que nós nos educamos politicamente em conjunto e na ação*” (AMBONI, Vanderlei - T8-EDU2014, p.236).

Em relação as dissertações, os textos analisados caminham na mesma direção ao tratar o conceito de educação na qualidade de emancipatória e identitária, posto que relacionada ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Processo educativo vai, então,

muito além dos espaços escolares. Uma delas diz textualmente: “[...] *a educação é a própria vida* e em todos os momentos e situações estamos em relação com as pessoas e o meio, estabelecendo relações de aprendizagem. (BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos - D1Filosofia2020, p.16), “[...] *educação é mais que escola e que todas as relações estabelecidas no cotidiano são possibilidades educativas* (BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos - D1Filosofia2020, p.58), “[...] *a educação é um processo permanente e diretamente vinculado a sua formação e transformação*” (BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos - D1Filosofia2020, p.98).

Outra ratifica a possibilidade transformadora da educação, sobretudo na perspectiva processual e extramuros da escola. Atentemo-nos à sua fala:

[...](1) *a educação é mais do que a escola, mas falar de escola é essencial ao falar de educação*; (2) *a educação acontece a partir da construção da coletividade*; (3) *a educação é concebida como um processo, que está sempre em movimento*; e (4) *a educação é compreendida como processo de formação humana* (MÉLIGA, 2014, p. 42 *apud* BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos - D1Filosofia2020, p.99).

Caminho similar foi adotado nos artigos da Revista Brasileira de Educação selecionados por essa tese. Estes não tratam diretamente do conceito educação, mas da formação emancipadora nos moldes do MST para construção da hegemonia popular, pela construção de uma educação libertadora, que se insere na dinâmica da luta de classes. Nesse sentido, aproximam-se da noção de intelectual orgânico de Gramsci e das discussões já divisadas anteriormente que ligam educação, poder, política, campo, hegemonia e violência.

Para exemplificar tal panorama expomos alguns trechos dessas dissertações. Temos, então, em um desses textos:

[...] *a formação de novos intelectuais orgânicos*, oriundos das camadas populares, é prática central na *luta pela hegemonia política e conquista do dirigismo político-ideológico*, para a transformação histórica e constituição de novo bloco de poder. Indubitavelmente, a luta da/na educação é o nível hegemônico primordial tanto para a reprodução da cultura dominante como para a construção da hegemonia popular para a prática da educação libertadora que possibilite, freireanamente, eticizar o mundo (BASTOS, Pablo Nabarrete - ART-01EDU, 2016, p.04).

Ou em outra que reconhece textualmente a correlação entre processo educativo como construção social extramuros escolares e o projeto político de uma sociedade democrática. Diz esse texto:

[...] no bojo de um projeto político democrático, a estreita relação entre vida e educação, traz à baila o conceito de experiência [...]. A escola deveria ser uma espécie de pequena comunidade simplificada, responsável pela direção da experiência das novas gerações.[...] A finalidade da educação seria forjar cidadãos democráticos que habitariam essas instituições, tornando-as [...], numa perspectiva construtiva, democráticas.” (ESQUITA, Rui Gomes de Mattos - ART3-EDU, 2014, p.03).

Os artigos da ANPED desenvolvem argumentação afim ao tratar da educação como um direito: “[...] educação é um direito de todos, na cidade e no campo”. (Coordenador do curso, do MST *apud* FOERST, Irineu, - GT3-EDU, 2005,p.01), ligada ao processo de organização da sociedade. Tem-se, pois, que a “[...] educação não é mera invenção teórica ou de Estado, é uma questão da própria organização da sociedade, ou do impedimento da organização desta” (COSTA, Sidney Alves - GT1-EDU, 2000,p.2). E como uma esfera da vida social, a educação liga-se a objetivos e princípios específicos, a depender de que tipo de sociedade desejamos construir.

No que se refere ao Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, um dos textos estabelece que seu principal objetivo na educação seria: “[...] capacitar e qualificar os militantes e dirigentes para intervir nas diversas esferas da vida social.”.(PAIVA, Irene Alves de - GT2-EDU2004, p. 2). Outro enuncia seus princípios educativos a partir do documento “Princípios da Educação no MST”. Essas fundamentações seriam: “[...] trabalho, cooperação, coletividade, entre outras”. (MARTINS, Fernando José - GT4-EDU2012, p.10).

Ao levantarem a história de atuação do MST, da luta pela terra e por educação trabalham a questão das reivindicações por direitos sociais. Os militantes seriam, nesse viés, sujeitos de direito, “[...] capazes de construir e elaborar concepções próprias de vida”. (LIMA, Adriane Raquel Santana de - GT5-EDU2012, p.03). Assim, demonstram o interesse do MST pela educação como ferramenta de construção de cidadania e de emancipação dos militantes, o que ratifica-os como portadores de direitos. Diz um dos textos:

A educação, neste sentido, corporifica-se numa bandeira de luta do Movimento, por seus militantes compreenderem que o projeto de justiça social no campo busca pensar e praticar a educação da mulher e do homem camponês como compromisso de formação para o exercício da cidadania. Desta forma, a educação que interessa ao Movimento não pode ser qualquer uma, deve ser uma educação que expresse, respire e assuma essa perspectiva de luta na produção e reprodução da vida, da cultura e dos saberes das pessoas que estão

no campo”. (LIMA, Adriane Raquel Santana de - GT5-EDU2012, p.02).

Se são sujeitos portadores de direitos e se a educação funciona como elemento de conquista cidadã, chegamos à criança como membro precípua dos espaços educativos também como sujeito e enquanto tal, não passiva ou mera reprodutora da estrutura social. Essas crianças são criadoras e intérpretes do que recebem da vida social e de suas relações humanas. Elaboram uma reprodução interpretativa da esfera social e entram nessa dinâmica com o objetivo de participar da luta por uma educação que os considere. Emancipam-se no próprio conflito e ocupam os espaços da escola com seu projeto pedagógico.

Perspectiva explicitamente expressa em um dos textos analisados, diz seu autor:

As crianças convivem com essa Pedagogia e o MST reconhece que o espaço escolar é, por excelência, o locus privilegiado de educação das novas gerações. Para tanto, busca fazer uma ocupação da escola. Parte do princípio de que a Pedagogia do Movimento não cabe na escola, mas a escola cabe na Pedagogia do Movimento. E cabe ainda mais quando se deixa ocupar por ela. (ARENHART, Deise - GTEDU,2005, p.05).

Em síntese podemos dizer que a educação dentro dos trabalhos analisados se pretende emancipadora, portanto está atrelada à construção do sentido do mundo social e seus diversos significados e projetos. Entendimento que aproxima o material analisado das discussões de Pierre Bourdieu, sobretudo, acerca do campo, como espaço de relativa autonomia e disputa na relação com outras esferas da sociedade. Campo se relaciona, por analogia, à educação, a qual também possui relativa autonomia e se configura como espaço de disputas ideológicas, hegemônicas e de poder.

Tensões se estabelecem e diferentes concepções pedagógicas se apresentam. Expressões como “educação do campo” são oriundas desse processo e se articulam na luta por democracia e na busca por entender a educação, sua concepção e metodologia, como nos asseguram Bourdieu e Passeron (2018), a partir da construção de uma “pedagogia racional”.

O conceito de educação do campo é uma especificidade do campo da educação e foi forjado para delimitar um espaço teórico. Apareceu em 13 teses que versam sobre a luta pelo acesso a educação de e no campo. Uma educação que ofereça um projeto político-pedagógico voltado às necessidades, sonhos e culturas camponesas, tratando seus componentes humanos como sujeitos autônomos, capazes de falar e representar a si

mesmos. Em um dos textos esses aspectos ficam evidentes, diz seu autor acerca de quem se dedica a essa concepção educacional: “Os estudiosos que se dedicam a essa questão [...] defendem o direito que uma população tem de estar no mundo e de pensar esse mundo a partir de sua realidade, do território onde vive.” (PELOSO, Franciele Clara - T11-EDU2015, p.66).

Dentro da educação do campo algumas escolas assumiram uma posição política – divulgada pelos movimentos sociais do campo como o MST –, que enfatiza a educação como estratégia para se chegar a estruturas sociais mais equilibradas e a emancipação do sujeito através do acesso ao direito a educação conquistado pelas políticas públicas.

Os autores admitem, ainda, que a educação do campo está pautada no desenvolvimento social e humano do homem camponês, se relacionando com os princípios do MST, que ademais propõe um processo educativo vinculado com a luta de classes. Diz um desses textos:

A educação do campo está pautada na educação do camponês no sentido de desenvolvimento social e humano do campo e de seus sujeitos. Já a educação do MST é fundamentalmente uma educação de classe, pautada na luta de classes pela especificidade da luta pela terra (PEREIRA, Ernanes de Queiroz - T5-EDU2013, p.16).

Tal educação objetiva uma formação humana omnilateral, com bases marxianas de formação integral que compreende trabalho, ciência e cultura. Os autores deixam claro que esse tipo de educação, todavia, se encontra em construção para atender os vários sujeitos que vivem no campo. Diversidade que se torna palpável ao admitirmos que falar de educação do campo significa tratar um processo educativo que inclui “[...] o conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (KOLLING NERY e MOLINA, 1999, p. 26 *apud* SANTOS, Franciele Soares dos - T16-EDU2002, p.145).

Sob esse prisma, vida e educação se conjugam nos sujeitos que tomam parte na educação do campo, a qual, ao mesmo tempo, se configura em sentido integral, associando trabalho e vida, algo condizente com a ótica marxiana, particularmente percebida em Gramsci. Como efeito, o conceito de educação do campo se coloca em antagonismo com as concepções hegemônicas de educação capitalista. Assim se expressa um dos textos:

A escola do campo coloca-se numa relação de antagonismo com as concepções hegemônicas de educação capitalista e de escola, inserindo-se na perspectiva da escola unitária de Gramsci, inscrita na concepção marxiana de formação humana omnilateral, destacando a ênfase na base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura (MOLINA; SÁ, 2013, p. 325 *apud* LIMA, Marcos Roberto - T18-EDU 2018, p. 373).

O sentido integrador e unitário de Gramsci se confirma nas características dessa educação do campo, voltada aos sujeitos que vivem nesse espaço. Caldart (2012) aparece para elencar esses aspectos e seu pensamento é descrito em uma das teses. Aqui se expõe da seguinte forma:

Caldart (2012), ao explicitar a categoria ‘Educação do Campo’ destaca algumas características: ela não é para e nem apenas com, mas dos camponeses; é pressão coletiva por políticas públicas; combina luta pela educação com outras lutas, como: luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho e outras; defende a especificidade dessa luta; considera a diversidade de seus sujeitos; nasce de questões práticas; é pensada a partir da realidade específica de seus sujeitos; considera a escola como mediação fundamental para apropriação e produção de conhecimentos; luta contra tutela política e pedagógica do Estado; os educadores têm papel relevante (SAPELLI, Marlene Lucia Siebert - T6-EDU2013, p.37).

A educação do campo se mostra sob novos paradigmas, pautada nos sujeitos diversos do campo, mas nascente também da luta e das iniciativas do MST. Teríamos, assim, uma educação que “[...] exige o reconhecimento das especificidades, da cultura, dos saberes e dos modos de produção da vida no/do campo.”(PELOSO, Franciele Clara - T11-EDU2015, p.67). E, ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que

[...] a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa de políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições de sobrevivência de todos (VENDRAMINI, 2007, p. 123 *apud* AMBONI, Vanderlei - T8-EDU2014).

Como resultado dessa percepção, os autores acabam por detectar que para o estabelecimento de uma educação do campo digna e adequada a seus sujeitos é preciso insitir na ruptura com o modelo de educação rural oferecido pelo Estado, investir em infraestrutura e compor as escolas do campo, em que forma e conteúdo extrapolem “os limites impostos à educação pelo sistema capitalista (LIMA, Marcos Roberto - T18-EDU2018, p. 373). Nesse sentido também nos vale a tese de Camila Zucon Ramos de Siqueira, (T17-EDU,2002, p.32), sobre a tensão entre Educação Rural e educação do campo. Diz essa tese:

Educação do Campo questiona o projeto de Educação Rural, tensiona-se com essa proposta – diga-se, pouco questionadora da realidade do campo brasileiro -, e reivindica a histórica negação do Estado do Direito à Educação, Estado este atrelado à Educação Rural. A Educação do Campo mantém sua origem rural a partir de uma concepção dialética, que “é, ao mesmo tempo, e no movimento contraditório das lutas sociais, a continuidade e a ruptura com [...] a escola rural” (KUENZER; OLIVEIRA, 2016, p. 42-43 *apud* SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de - T17-EDU,2002, p.32)

Ainda que se reconheça a tensão e distância entre o que o Estado propõe em termos de políticas públicas e a “educação do campo”, em algumas teses os autores falam de programas e políticas para esse viés educacional. Aparentemente isso poderia significar contradição, mas as falas recaem numa visão crítica, particularmente no âmbito dos programas que mantêm uma lógica fragmentada e capitalista para esse tipo de educação. Argumenta uma das teses:

Em relação à Educação do Campo, o PRONACAMPO envolve um conjunto de programas que abrangem a educação básica, a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a formação de professores. A lógica instituída nas demais políticas educacionais, ou seja, fragmentação, focalização e parceria com instituições privadas, também estão presentes nas políticas voltadas para a Educação do Campo. Paulatinamente vem diminuindo o espaço de interlocução com os movimentos sociais do campo, num contexto de descenso da luta pela Reforma Agrária e de apropriação do conceito de Educação do Campo, gestado na luta pela terra, por empresas e representações do capital no campo, o chamado agronegócio. Nessa correlação de forças que se mostra desfavorável a tendência é a diminuição do poder de barganha dos trabalhadores do campo em favor do capital, fato esse expresso nas políticas voltadas para o campo nos últimos anos (BAHNIUK, Caroline - T12-EDU2015, p.101).

Ainda que haja permanências e dificuldades para se quebrar a lógica capitalista na proposta estatal de educação para as populações do campo, vale reconhecer, como fazem algumas teses, que há em alguns momentos da história brasileira um diálogo entre a proposta dos movimentos sociais ligados a permanência na terra e as iniciativas públicas. Assim, uma delas diz: “[...] a Educação do Campo conquistou, no âmbito da legislação, um conjunto de instrumentos legais que reconhecem, respeitam e legitimam as especificidades da educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo”. (ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo - T15-EDU2002, p.78).

Mesmo com algumas aproximações, dois projetos diversos estão em confronto. De um lado temos o Estado e sua proposta educacional capitalista e liberal. E de outro os movimentos sociais de luta pela terra que propõem uma educação revolucionária, nascida da “ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação

pública que valorize a identidade e cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável [...]” (SOUZA, 2008, p. 1098 *apud* RAMAL Camila Timpani - T13-EDU2016, p.136).

Essas tensões entre Estado e movimentos sociais são históricas e nascem, explica Pádua (2004) desde o processo colonial brasileiro, em que a terra era divisada como recurso natural a ser explorado pelo europeu/português. Permanecem com a independência, em 1822, posto que esta não representou quebra com a lógica exploratória da terra, personificada na lei de terras de 1850 – lei nº 601, de setembro daquele ano –, que estabeleceu o mercado de terras no Brasil. Com essa lei, a terra só poderia ser acessada por meio da compra. Saímos do regime das sesmarias, extinto em 1822, e passamos a comprar privatamente o solo.

Essa lei permanece vigente mesmo com a proclamação da República, em 1889, o que significa dizer que as tensões prosseguem, ainda que consideremos mudanças significativas com a Lei de Terras de 1964 e a Constituição de 1988, que estabelecem a função social da terra e levantam a problemática da Reforma Agrária. Por isso, ao falarmos do confronto entre a educação oferecida pelo Estado e a desejável pelos trabalhadores do campo, entendemos que a

[...] educação do campo nunca esteve à frente dos interesses de Estado, ao contrário disso, aquilo que ao longo do tempo se conquistou a título de avanço para as populações do campo, foi em meio a muita luta e pressão popular e, nesse quesito, os movimentos sociais de luta por reforma agrária, como o MST, somam suas forças ao colocar a educação como uma de suas bandeiras principais (BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos - D1Filosofia2020, p.14).

Os textos analisados trazem, nesse sentido, as tensões dos diferentes projetos educacionais e as lutas políticas e o protagonismo do MST, que carrega a educação como símbolo de direito ainda em fase de conquista, contextualizando a história de luta desse movimento imbricada à luta pela garantia do direito à escolarização. Como exemplo dessa luta mostram as contribuições das escolas de Assentamentos, como práticas coletivas de sistematização da proposta educativa do MST para a educação campesina.

Cabe reconhecer, contudo, que enquanto prática social, a educação carrega em seu bojo disputas e confrontos e estes aparecem também quando lidamos com as lutas dos movimentos sociais do campo pela educação. Há, dessa forma, tensões internas à própria educação do campo que revelam suas fragilidades e possíveis desvios diante dos referenciais teóricos e filosóficos adotados para sustentá-la. Essa dinamicidade foi

percebida, por exemplo, em alguns artigos da Revista Brasileira de Educação. Diz um deles:

Faz-se necessário, [...] fortalecer a educação do campo como área própria do conhecimento, que tem o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade, sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como lugar de atraso (MOLINA, 2002, p. 39 *apud* ESQUITA, Rui Gomes de Mattos - ART3-EDU, 2014, p.16).

Diante dessa problemática, os autores buscam, de modo geral, estimular reflexões que contribuam para a desconstrução da ideia ilusória criada pela sociedade sobre a população campestre e discutem as propostas político-pedagógicas capazes de materializar a ideia de educação defendida pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra. Mas reconhecem também “[...], a fragilidade teórica acerca do materialismo histórico-dialético na educação do campo” que “vem permitindo desvios da prática política e pedagógica” (LAVOURA, Tiago Nicola - ART2- EDU, 2016, p.05) desse movimento.

Em caminho auxiliar vão os artigos dos grupos de trabalho da ANPEd que buscam tratar reivindicações fundamentais ao acesso à escolarização da população do campo através da ótica do MST desde a educação básica até o ensino superior, dentro da proposta de sustentabilidade rural. Tal prisma é dividido na seguinte fala: “[a] formação de terceiro grau nos assentamentos se renova a cada dia que passa, devendo abranger as diferentes modalidades dos saberes construídos pelo ser humano, objetivando o fortalecimento da educação no/do campo, na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável”. (FOERSTE, Irineu - GT3-EDU2005, p.03).

Esses textos tratam também das iniciativas e do protagonismo do MST no que tange à luta pelo direito a educação campestre de qualidade e voltada às suas necessidades específicas, que levam ao desenvolvimento de novas escolas, a organização de núcleos, setores e equipes, sejam em âmbito nacional ou regional, que tratem a educação pelo viés dos movimentos sociais do campo. Por isso, a vanguarda do MST, que pode promover até mesmo o estabelecimento de um coletivo nacional, conforme dividido na fala exposta abaixo:

A dimensão do problema vai crescendo conforme se conquistam os assentamentos e as primeiras escolas e, à sombra destas conquistas, outras vão se processando, novas escolas vão sendo erguidas, juntando-se às vitórias no campo da educação e da organização do MST. Acampados e assentados

organizam núcleos de educação, equipes de educação e, logo em seguida, criam-se os setores de educação regionais, os estaduais, dando impulso para se criado (sic) o coletivo nacional de educação (COSTA, Sidney Alves - GT1-EDU,2000, p.03).

Os autores mostram, dessa forma, que o MST assumiu posição de protagonismo na luta por uma educação do campo que responda favoravelmente à “expectativa de formar profissionais capacitados e vinculados à realidade do campo”, o que o levou a realizar “vários debates e seminários visando a constituir uma proposta de educação direcionada para atender às necessidades do campo”. (PAIVA, Irene Alves de - GT2-EDU2004, p.10). Nisso se inclui os tipos de educação direcionadas ao campo e o debate sobre as possibilidades disponíveis, assim diferenciam a educação campesina voltada ao povo da terra e a educação ao mercado produtor, ou seja, para formar mão de obra para o agronegócio.

Notamos, ainda, que esses trabalhos elencam os processos de luta pela Educação do Campo. O MST e sua proposta educativa ganham centralidade, pois busca consolidar, através de sua cultura local e específica, um projeto de transformação social mais amplo. Como se identifica na fala a seguir:

Dessa forma, seus intelectuais e militantes destacam que é lutando por uma educação do campo, que esse Movimento tem incorporado uma proposta educativa em que a criticidade e a busca de consolidação do projeto de transformação social sejam seus nortes, como forma de dignificar o saber e a cultura local (LIMA, Adriane Raquel Santana de - GT5-EDU2012, p. 03).

Quando se atém à cultura local, como o trecho acima, devemos reconhecer, que os textos analisados, entre eles as teses, oferecem uma discussão vinculada ao pós-estruturalismo e às noções de campo e poder simbólico de Bourdieu, o que leva uma delas a defender que a “[...] cultura é compreendida, como um campo de luta em torno do significado [...], o que implica considerá-la não como natural, fixa e imutável, mas como uma produção social contingente e como “um jogo de poder” (SILVA, 1999a, p. 134 *apud* RIBEIRO, Vândiner - T4-EDU2013, p. 22).

Como um elemento social, todas as culturas possuem um contexto histórico de produção, ou seja, foram forjadas em dado momento e elaboraram seu sentido a partir do mesmo. Por conseguinte, poderíamos dizer que é nesse cenário histórico e social de sua produção que as culturas engendram seu sentido. Saem da arbitrariedade.

Necessário considerar também que quando se fala, nessa tese, da cultura local, esta é atravessada pelo agir do MST. Aspecto relevante pois trás o conceito de *habitus*

novamente para discussão, posto que essa correlação o revela e aborda os pontos de contato entre o agir do homem e a estrutura objetiva, suas ações e respostas. Em outras palavras, o *habitus* mostra as correspondências entre o homem e a estrutura social que o cerca, além de revelar ao primeiro as possibilidades de suas ações na construção e desconstrução das identidades e das culturas.

Esse papel desempenhado pelo *habitus* evidencia as estruturas de poder, as lutas ideológicas e hegemônicas que têm lugar na composição das culturas, que atuam na composição dos sistemas simbólicos. Estes demonstram sua importância, segundo Mircea Eliade (1964), porque o simbolismo é “[...] um dado imediato da consciência total, isto é, do homem que se descobre a si mesmo como tal, do homem que toma consciência de sua posição no Universo” (*apud* CHEVALIER, 1997, p. XXIII).

Por dedução diremos que *habitus* e sistemas simbólicos se associam na composição das culturas. E como tal, estas acabam, seguindo conceituação de Claude Lévi-Strauss, sendo “um conjunto de sistemas simbólicos, em cuja primeira linha se situam a linguagem, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência, a religião” (*apud* CHEVALIER, 1997, p. XX). Como podemos perceber essa perspectiva extrapola a visão marxista e engendra as contribuições dos estudos culturais, que percebem na cultura o elemento essencial para que nos tornemos seres sociais e históricos. Assim,

[o] ser humano ultrapassa o mero domínio da natureza, no seio da qual nasce, na medida em que apropria da cultura pela educação. É por meio desta que, no decorrer da vida, o ser humano se diferencia cada vez mais da natureza e se transforma, em sua personalidade, no ser humano-histórico, ou seja, no ser humano educado. (PARO, 2007, p. 40 *apud* SANTOS, Arlete Ramos dos - T3-EDU, 2013 p.291).

A cultura faz do homem um ser histórico e social. Ou seja, o homem é um ser cultural, que produz as diferentes culturas como algo que lhe seja intrínseco e indispensável à sua condição. Mas o homem produz cultura por meio de sua vida material e produtiva, ainda que devamos considerar, como fizemos acima, seus elementos simbólicos. Cultura, reafirmamos, escapa da perspectiva do materialismo histórico e chega aos estudos pós-estruturalistas e culturais com seus elementos simbólicos.

E é nessa intersecção que têm lugar as discussões de *habitus*, poder simbólico, luta ideológica e hegemônica e, por fim, a educação, pois pode-se entender cultura como “[...] o acervo de saber de que se suprem com interpretações suscetíveis de consenso

aqueles que agem comunicativamente ao se entenderem sobre algo no mundo” (LIMA, Marcos Roberto - T18-EDU2018, p.394).

Chamamos Bourdieu novamente ao debate porque se a cultura é um “acervo de saber” composto de sistemas simbólicos, portanto, relacionado ao *habitus* e ao poder, a escola como espaço privilegiado da educação, se apresenta como responsável pela reprodução e disseminação dessa cultura. Para Bourdieu, a cultura é definida por gostos e modos de apreciação estética sendo central no processo de dominação. A cultura dominante é imposta às classes dominadas, tidas como deficientes culturais. E a escola, por consequência, irá reduprizar essa matriz cultural dominante.

Nesse contexto educação e currículo são vistos como campos de conflito dentro das dimensões culturais, relacionados a conhecimento e identidade, pois se configuram em espaços onde essas propostas de escolas e educações que a sociedade elaborou vão se confrontar. É especificamente nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas que essas disputas se revelarão. A partir dos princípios, dos currículos e das metodologias de ensino expomos que projetos de sociedade queremos e objetivamos construir. Por isso, ao falarmos da escola como espaço de reprodução da cultura dominante a percebemos como um braço do Estado que busca legitimar o domínio e naturalizar a cultura que nega o outro subalterno como sujeito, por não compor essa mesma classe dominante.

Retomamos a noção de subalternidade de Gramsci apenas para reforçar que ao tratar do subalterno estamos nos atendo àquela parcela da sociedade, particularmente o proletariado, “cuja voz não pode ser ouvida” (ALMEIDA, prefácio da obra *Pode o falar?*, 2010, p. 12), ou “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal” (SPIVAK *apud* ALMEIDA, 2010, p. 12).

Como resultado, as produções simbólicas, de conhecimento e culturais dessas populações são classificadas como inferiores e desconsideradas, muitas vezes, no espaço educacional. Mas, ao mesmo tempo, compõem o substrato de luta política dos movimentos sociais, configurando outras racionalidades, saberes e experiências que

vieram à tona, tais como as advindas do mundo das artes, do “mundo feminino” das mulheres, do corpo das pessoas, das religiões e seitas, da cultura popular, das aprendizagens cotidianas pela via da educação não-formal. E estas outras racionalidades estão predominantemente presentes no campo das experiências de participação em lutas e movimentos sociais, culturais, etc (PEREIRA, Ernanes de Queiroz - T5-EDU2013, p.64).

Diante desses aspectos, corroboramos com os autores do material analisado, que percebem na cultura uma operação de poder da classe dominante dentro de uma perspectiva educacional que vê no popular a inferioridade que precisa ser domesticada ou civilizada. Perspectiva histórica presente desde o período colonial e a construção de nossas primeiras escolas, tarefa realizada pelos jesuítas a partir de 1549, quando aqui chegaram. Nesse sentido, ao aculturar os indígenas, nos primeiros tempos da colônia, se queria reproduzir o modelo europeu e a ratificação da cultura dominante, tal como modernamente se entende as propostas educacionais oficiais. Essa atuação se evidencia na fala abaixo:

Os costumes, crenças, valores e rotinas dos indígenas, principalmente das crianças, eram muito próprios, com características específicas. Sua domesticação servia para orientar a reprodução da infância branca, católica e europeia. As crianças indígenas eram tidas como moldes, por isso, capazes de serem inseridas em outros hábitos, pois a cultura indígena ainda não estava sedimentada na concepção dos colonizadores (PRIORE, 2007 *apud* PELOSO, Franciele Clara - T11-EDU2015, p.38).

Ainda que os colonizadores atuassem pela destruição das culturas encontradas nas Américas em nome da disseminação de sua própria forma de vida, os estudos contemporâneos reconhecem a força cultural desses povos, que conseguiram manter suas culturas e formas de vida, o que confirma o espaço cultural e a educação como arenas de confrontos de poder, ideologias e hegemonia. Falamos, então, de sobrevivência cultural, considerando sua possibilidade se “[...] persistirem as situações que lhes deram origem ou que alterem o seu significado diante de novos problemas” (SAPELLI, Marlene Lucia Siebert - T6-EDU2013, p.311). Essas culturas permanecem porque mudaram seus significados diante das transformações sociais e se inseriram nas disputas que lhe são próprias.

Embora tratemos na tese das crianças do MST, o indígena aqui aparece porque os textos analisados entendem a cultura de viés popular como aquela diretamente associada à terra e esses povos possuem uma estreita relação com esse elemento. Para eles a terra é aspecto fundamental de seu processo identitário, porquanto funcione como meio de dimensionamento da temporalidade, da ancestralidade e de seu lugar no mundo. Assim, culturas indígenas e camponesas se aproximam, já que estas, por meio das atividades que realizam na terra, expressam seus costumes e saberes, desenvolvem novos conhecimentos, reproduzindo a si mesmas. Diz uma das teses analisadas:

Nessas atividades essenciais à reprodução da vida material os/as camponês es/as estabelecem relações com a natureza e com outros homens e mulheres, produzem cultura, representações acerca da vida. Esses laços e essa dinâmica de vida se refere a algo genuíno da cultura camponesa (SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de - T17-EDU2002, p.50).

Entendemos que há o confronto entre projetos societários diversos. De um lado, a cultura dominante com uma visão utilitarista e predatória da terra. De outro, as culturas populares, entre elas as camponesas, que veem na terra um elemento inerente à condição humana. Resulta do encontro desses projetos uma situação de disputas ideológicas, hegemônicas, de poder, culturais e, por extensão, educacionais, que têm no Estado e no MST dois de seus representantes.

Como parte das disputas frente aos projetos societários aqui colocados, o MST propõe um conjunto de ações culturais que

[...] encanta, celebra a alegria de crianças, jovens, adultos e idosos, estabelecendo assim um vínculo orgânico entre educação e cultura ao cooperar com o processo de produção e socialização da cultura camponesa, com a reconstrução da identidade cultural dos trabalhadores/trabalhadoras Sem Terra. O MST ilustra a importância desse vínculo (FOSSETTO, Edna Rodrigues Araújo - D2-EDU2013, p.210).

Esse ativismo do MST é identificado também nos periódicos analisados, que reconhecem a multiplicidade de forças e realidades sociais na contemporaneidade e ressaltam a sobrevivência das culturas populares e de seu processo educativo, principalmente encabeçado pela atuação desse movimento social. Diz um dos textos: “[p]or isso há força política do popular nas narrativas, temas e palavras de ordem do MST – poder popular, educação popular e reforma agrária popular –, porque pensam a totalidade da classe trabalhadora a partir da perspectiva de hegemonia” (BASTOS, Pablo Nabarrete - ART01-EDU, 2016, p.03).

À vista disso, asseveramos a partir dos textos analisados, a estruturação do social se refere

[...] à existência de múltiplas realidades, mas os vetores delas resultantes mais apontam para uma retórica generalizada do que para processos capturáveis desde uma racionalidade superior que a tudo engloba – crença presente tanto em John Dewey (e na forma como se estruturou nosso sistema nacional de ensino) como no discurso educativo do MST – e, por que não dizer, na tradição de nossa educação popular (ESQUITA, Rui Gomes de Mattos - ART3-EDU,2014, p.20).

A educação popular se assume aqui como “retórica generalizada”, o que a leva a ser também uma forma de organização, mas essa organização diz respeito especificamente à educação popular do campo nos moldes do MST, através da praxis como fundamento de sua pedagogia. Aspecto dividido em seus Cadernos de Educação e que se traduz num “caminho e um objetivo da política social”. (COSTA, Sidney Alves - GT1-EDU,2000, p. 01). Ter a política social como objetivo e caminho significa, como os próprios Cadernos de Educação do MST admitem, educar “principalmente através das novas relações que produz e reproduz, problematizando e propondo valores, alterando comportamento, desconstruindo e construindo concepções, costumes, idéias”(PAIVA, Irene Alves de - GT2-EDU, 2004, p.10).

Por isso, reafirmamos, discutir a educação, considerando esses diferentes projetos societários e o ativismo do MST representa, ao mesmo, debater *habitus*, campo, cultura, educação, poder e hegemonia. Todos esses aspectos se coadunam em Bourdieu e na análise da proposta educativa do MST para as crianças, o que nos levou a examinar esses conceitos e suas correlações nos diferentes textos selecionados. Resta-nos olhar os dois últimos elementos e como os autores os tratam.

4.2. INFÂNCIAS E PEDAGOGIAS EM CONTEXTOS DO MST: O CASO DA CIRANDA INFANTIL

Passamos, pois, a nos deter sobre o processo educativo proposto pelo MST, particularmente para a criança. Mas por que a criança? Esse foco ocorre porquanto entendemos que esse movimento social apresenta um olhar *sui generis* a tal espectro da humanidade, reconhecido no próprio material analisado. A título de exemplo aparece a dissertação de Luís Henrique dos Santos Barcellos, (D1Filosofia 2020) que entende a criança como alguém mais que um “sujeito de direitos, ela é um sujeito de luta, e tem no Movimento a garantia de um espaço educativo próprio, pensado para ela” (BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos - D1Filosofia2020, p. 07).

Quando analisamos e debatemos a educação do MST para a criança, não apenas percebemos um ensino contrário ao oficial, mas um projeto educativo transformador e emancipador do sujeito, que o considera parte ativa do processo, elemento de luta e mudança social. A criança não apenas se socializa com a educação, ela atua na sociedade de forma crítica e politicamente consciente.

Entendemos a Ciranda Infantil como uma realidade a ser destacada na consecução desse propósito. Esse aspecto evidenciado sobretudo em duas teses em que a concepção dessa proposta educativa se evidencia. Diz a tese de Neiva Marisa Bihain (T1-EDU2001): “consiste numa forma de organizar as crianças pequenas em processos educativos, garantindo, assim, seus direitos de criança nesse espaço social e nas relações que o constrói” (p.11).

Essa organização apresenta-se também como espaço de convivência e experimentação, ali se constroem novas relações e a criança consegue viver a experiência de ser um sujeito em suas múltiplas dimensões. Essas perspectivas aparecem na segunda dissertação citada, de Edna Rodrigues Araújo Rossetto, (T2-EDU2009), para a qual a Ciranda Infantil se apresenta como

[u]m espaço educativo organizado, com objetivo de trabalhar as várias dimensões de ser criança Sem Terrinha, como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia, vinculando as vivências do cotidiano, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade, e a autonomia (...). São momentos e espaços educativos intencionalmente planejados, nos quais as crianças receberão atenção especial, cuidado e aprenderão, em movimento, a ocupar o seu lugar na organização de que fazem parte. É muito mais que espaços físicos, são espaços de trocas, aprendizados e vivências de novas relações (ROSSETTO, 2009, p.115).

A Ciranda Infantil ao se colocar como espaço educativo e, ao mesmo tempo, espaço de experiência e vivência do Movimento, ratifica a perspectiva da criança como ser histórico e social, parte constitutiva do próprio Movimento, sujeito que constrói sua consciência política por meio da dinâmica educativa. A educação é entendida como instrumento de luta política, ou seja, como componente do poder simbólico já que colabora na elaboração dos sistemas simbólicos. E aqui reside uma de suas relevâncias: se a educação fabrica os sistemas simbólicos e compõem seu poder, ela atua na luta hegemônica ao possibilitar a configuração da liderança moral e garantir a dinamicidade e criatividade do poder.

A educação, assim percebida, possui potencial revolucionário, aspecto reconhecido na proposta da Ciranda Infantil que confirma a perspectiva de Bourdieu acerca dessa esfera da vida humana. A dissertação, de Luís Henrique dos Santos Barcellos, (D1Filosofia2020), argumenta nessa direção, e lê-se nesse material que

[a] Ciranda Infantil é, na atualidade, o que há de concreto em termos de proposta para a educação das crianças pequenas no campo. O MST, na luta por escola, desenvolve sua proposta de educação e sociedade, elegendo a Ciranda

Infantil como espaço revolucionário que possibilita a formação das crianças enquanto sujeitos históricos, espaço para brincar e se desenvolver, para se formar política e socialmente, se educar, se organizar e se mobilizar para a luta”. (BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos - D1Filosofia2020, p.07)

Na citação está explícito a noção de que a criança é um sujeito histórico, social e político, que tem na proposta pedagógica do MST representada pela Ciranda Infantil, a possibilidade de ser mobilizado “para a luta”. Confirma-se, dessa forma, um dos princípios básicos do projeto educativo do Movimento: a criança é parte ativa da luta pela terra, pela reforma agrária, por uma sociedade mais justa que quebre as hierarquias e combata o capitalismo. E a criança como parte ativa não socializa passivamente o que aprende, mas interpreta o que aprende e estabelece novas relações. Algo bastante próximo ao que encontramos na socialização interpretativa pensada pela Sociologia da Infância.

Outro aspecto importante a ser destacado é o porquê da escolha por essa proposta educativa. Em outras palavras, pergunta-se: por que Ciranda Infantil? O material analisado traz algumas respostas a esse questionamento, as quais estão diretamente relacionadas às dimensões dos sistemas simbólicos, seu poder resultante e a formação do *habitus*. Isso se evidencia especificamente em duas fontes: na dissertação de Luís Henrique dos Santos Barcellos, (D1Filosofia2020) e na tese de Edna Rodrigues Araújo Rossetto (T15-EDU2002). Ambas reconhecem a origem dessa prática educativa vinculada à cultura popular, às danças, brincadeira e cantigas de roda, além de afirmarem o sentido simbólico do círculo, associado à coletividade e cooperação. A primeira diz que:

no MST, Ciranda Infantil foi o nome gestado e escolhido na coletividade para o espaço específico das crianças e da infância no Movimento. A escolha do nome leva em conta sua representatividade para a cultura popular brasileira, vinculada às danças, às brincadeiras, à cooperação e à coletividade do que é ser criança (BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos - D1Filosofia2020, p. 104).

E a segunda, a tese de Edna Rodrigues de Araújo Rossetto, (T15-EDU2002) reafirma essa perspectiva ao argumentar que o termo “ciranda” remete à cultura popular, a qual está presente nas danças, nas brincadeiras, nas cantigas de rodas. Remete também à cooperação e à força simbólica do círculo, vivenciada pelas crianças no coletivo infantil” (p.49). E é a partir dessas brincadeiras e vivências coletivas, reconhece a mesma tese, que as crianças do MST se colocam como protagonistas “[...] da luta e que, nos

diferentes espaços, com voz, com vez, com sonhos, com sofrimento e com muitas brincadeiras [...] produzem culturas construindo sua identidade de Sem Terrinha” (p.19).

Além dessas relações, a tese de Caroline Bahniuk (T12-EDU2015) defende que as Cirandas Infantis nasceram do contato do MST com os círculos infantis que passaram a ser praticados como consequência da Revolução cubana. Vale a pena nos deter nesses círculos infantis, não apenas para entender o funcionamento, mas sua ligação à proposta brasileira. Olga Franco Garcia (2017) explica que os círculos infantis foram criados pela Federação das Mulheres Cubanas (FMC) em 23 de agosto de 1960 com o objetivo de associar trabalho educativo e formação de valores, o que nos remete à categoria de luta hegemônica, posto que ambas possibilitam integrar os mesmos elementos.

Garcia (2017) argumenta que a Federação atuou também capacitando aqueles que trabalhariam nos círculos infantis, sobretudo a partir de estudos acerca das características das crianças entre 0 e 6 anos e implantando uma educação com novo significado: “física, intelectual, estética y moral de los niños y niñas para cumplir el principio expresado por José Martí de que la educación empieza con la vida” (p. 119).¹⁴ Foram capacitadas em 1961 4.000 mulheres e criadas as primeiras 37 instituições desse tipo pelo país.

Os círculos infantis aparecem pela primeira vez em Cuba como uma ação estatal que entende a educação como prática social e a criança como um sujeito formado para a luta política, o que nesse caso refere-se à própria sobrevivência dos princípios revolucionários de 1959. Aspecto reconhecido por Fidel Castro em discurso no ano de 1987. Diz ele:

El círculo infantil es quizás la más importante institución de educación de este país, les digo que es tan importante un círculo como una universidad, es más, voy a decir más, es casi más importante el círculo que la universidad, porque allí es donde el niño adquiere los primeros hábitos de la vida social, aprende a actuar con los demás, a colaborar con los demás, a hacer las cosas con los demás, a aprender de los demás, a respetar a los demás, recibir la educación, la disciplina, conocimientos artísticos, conocimientos de la vida, conocimientos culturales, conocimientos alimenticios, incluso hay algunas canciones que han preparado para los niños, que los educan sobre cualquier cosa práctica de la vida¹⁵

¹⁴ “física, intelectual, estética e moral dos meninos e meninas para cumprir o princípio expresso por José Martí de que a educação começa com a vida” (tradução da autora da tese).

¹⁵ “O círculo infantil talvez seja a instituição de ensino mais importante desse país, digo a vocês que um círculo é tão importante quanto uma universidade, é mais, direi mais, o círculo é quase mais importante que a universidade, porque é lá que criança adquire os primeiros hábitos da vida social, aprende a agir com os outros, a colaborar com os outros, a fazer coisas com os outros, a aprender com os outros, a respeitar os outros, receber educação, disciplina, conhecimento artístico, conhecimento da vida, conhecimento cultural, conhecimento nutricional, tem até algumas canções que eles prepararam para as crianças, que os educam sobre tudo o que é prático na vida” (tradução da autora da tese do Discurso pronunciado no ato de inauguração do círculo infantil “Los Abelitos”, no distrito de em Havana, no dia 10 de dezembro de 1987).

Nessa educação para a prática da vida, os círculos funcionam, defende Garcia (2017), integrando as crianças de 0 a 6 anos à família, desde a gravidez, a atenção à saúde e a vida em comunidade. As famílias assumem posição central nesse processo, já que a palavra de ordem é “Educa teu filho”, o que leva a

[...] un enfoque intersectorial y comunitario, la familia tiene un papel protagónico mucho más activo y responsable, en un ambiente de aprendizaje en el que participan conjuntamente familia-niño/educadora/orientadora. En este espacio, la familia, a partir de sus propias potencialidades, se prepara y recibe las orientaciones y demostraciones necesarias para continuar las acciones de estimulación del desarrollo de sus hijos en el hogar. De esta forma, la capacitación familiar es permanente y las actividades conjuntas, más enriquecedoras (GARCIA, 2017, p. 123).¹⁶

Essa perspectiva comunitária, assim como a presença da família, das vivências e da formação identitária da criança como sujeito de luta política correlacionam diretamente os círculos infantis cubanos às Cirandas Infantis do MST, o que demonstra a atualidade dessa noção de processo educativo: uma educação como prática social e política, não fragmentada, que considera o tempo escolar e o da comunidade, que entende a criança como ser social, político e histórico e que se propõe a lutar contra o capital associando prática educacional à composição de valores morais.

Cabe reconhecer também, como defende Rossetto (2011), que as Cirandas Infantis se constituem em um projeto de educação não formal, posto que não compõe o sistema educacional do Brasil, mas podem ser usadas como elementos à construção de uma política pública de educação que parta das experiências e vivências das crianças, bem como das culturas populares de roda, e, assim, seja possível conceber uma política pública de educação infantil do campo.

Aspecto que nos faz reafirmar que a proposta educativa infantil do MST vai além da escolarização, embora não prescindida da mesma, lida com diversos espaços educativos e com o protagonismo da própria criança, já que, como argumenta Rossetto (2011),

[n]as Cirandas Infantis, a criança exerce sua capacidade de inventar, sentir, decidir, arquitetar, reinventar, se aventurar, agir para superar os desafios das brincadeiras. Por meio delas, a criança também se apropria da realidade e

¹⁶ “[...] numa abordagem intersetorial e comunitária, a família desempenha um papel de liderança muito mais ativo e responsável, num ambiente de aprendizagem em que participam conjuntamente família-criança / educador / conselheiro. Nesse espaço, a família, a partir de suas potencialidades, prepara e recebe as orientações e manifestações necessárias para dar continuidade às ações de estímulo ao desenvolvimento dos filhos em casa. Desta forma, a formação familiar é permanente e as atividades conjuntas, mais enriquecedoras” (tradução da autora da tese).

demonstra de forma simbólica seus desejos, medos, sentimentos, agressividade, suas impressões e opiniões sobre o mundo que a cerca (p. 90 – 91).

A “apropriação da realidade” de que trata Rossetto (2011) faz das Cirandas Infantis espaços de vivência e experimentações do que Sarmiento (2008, 2009) chama de “culturas infantis”, além de espaços e momentos de reprodução interpretativa, já que são nesses momentos que as crianças se apropriam de sua realidade e se colocam frente o mundo que as cerca, o que faz das cirandas, reafirmamos, espaços que reconhecem as crianças como seres sociais, históricos, culturais e políticos.

As culturas infantis expressam aquilo que as crianças, como protagonistas de seu próprio mundo, produzem de modo particular rompendo com o paradigma da reprodução. Elas vivem, portanto, um movimento de reprodução interpretativa que opera em um duplo processo: reproduz, mas também produz. O conceito de reprodução interpretativa buscar romper com o estereótipo da criança como vir a ser, como adulto em miniatura e com a sua condição passiva frente aos adultos apenas para reprodução, conforme salientava Durkheimer.

Assim, entendemos, apoiados em Lima, Lima e Moreira (2014) e demais autores, que a ideia do “vir a ser” se associa ao adulto em miniatura. Assim a criança continua sendo um ser inacabado, que está em construção para se tornar adulto e que nesse processo não pode constituir-se em sujeito, porquanto apenas recebe os elementos que o tornarão adulto por meio da socialização da família e, posteriormente, da escola.

Ideia correlata à encontrada no material analisado, particularmente naquele catalogado sob a inscrição (T11-EDU2015), tese de Franciele Clara Peloso, em que se defende a possibilidade de se desvencilhar da representação da criança construída pelo adulto e passar a ver a criança por si mesma, construindo um discurso “que considere as crianças concretas, identificadas nas relações sociais em seus lugares históricos, geográficos, culturais, políticos e sociais e, além disso, reconhecê-las como produto e produtoras da história”(PELOSO, 2015, p.35).

Paralelamente – prosseguindo no mesmo material em análise – significa que esses indivíduos são percebidos como ativos, autônomos, dissociados do mundo adulto. Ou seja, são reconhecidos e elevados ao status de sujeitos históricos e sociais, “senhores de si mesmos, de sua história” e “[s]ujeitos de experimentação, de intencionalidade, de produção de saberes, valores, conhecimentos” (peloso, 2015, p. 55). Uma das propostas da sociologia da infância seria, então, olhar a criança a partir de sua própria fala e

experiência, de seu “ser no mundo”, como é perceptível no texto de Denise Arenhart, (GT - EDU2005), onde se corrobora a noção de “crianças como atores sociais e, portanto, as mais capazes de nos fornecer informações no que concerne a elas próprias” (ARENHART, 2005, p.01).

Prout (2010) faz uma ressalva nesse tocante sobre a qual vale a pena nos ater: embora muitas vezes a sociologia da infância trate de forma dicotômica o “ser” e o “vir a ser”, essa oposição não existe na vida social. A sociedade contemporânea apresenta tantos questionamentos, mudanças nas esferas do trabalho e da família que esta dinâmica se mostra insustentável. Adultos e crianças devem ser assumidos pela “nova sociologia da infância” igualmente como seres sociais e devires, porque a condição humana envolve incompletude e o pertencimento a uma rede intrincada de relações sociais de interdependência.

Não seríamos, defende Prout (2010), seres autônomos e independentes, ao contrário: “tanto os adultos quanto as crianças podem ser vistos como devires, sem deixar de lado a necessidade de respeitar seus estatutos como seres ou pessoas” (p. 737). Somos construções sociais, portanto, seres e devires que se fazem e refazem nas relações sociais e nas redes de poderes, hierarquias e culturas que se constituem como suas resultantes.

À vista disso, entendemos que a oposição entre “ser” e “vir a ser” precisa ser repensada e erodida, pois, diferente de Prout (2010), que entende que as dicotomias não inviabilizam novos conhecimentos, entendemos que por serem excludentes: uma se torna a negação da outra, acabam por gerar um saber que arroja para si o status de completo e único possível, mas que se mostra incapaz de perceber e dialogar com a complexidade humana. Devemos questionar as velhas formas dicotômicas nascidas com René Descartes e propor conhecimentos que sejam complementares para que seja possível unir o “ser” e o “vir a ser” da criança e do adulto, ambos “uma multiplicidade de devires, nos quais todos são incompletos e dependentes” (p. 737).

Andamos em um terreno pantanoso, campo científico que está em construção, ainda assim propomos a tentativa de escapar dessas velhas divisões e ver a categoria social criança como um “ser” e “vir a ser”, como um sujeito social em construção a partir de si e suas próprias experiências, mas também do Outro, das relações sociais que estabelece com os diversos seres que compõem a coletividade. Para tanto precisamos entender também como se estrutura a cultura da criança.

Corsaro (2011) argumenta, por meio do conceito de reprodução interpretativa, que a criança se apropria de forma criativa dos elementos que compõem o mundo adulto,

reinterpretando-os para elaborar sua própria cultura. Torna-se parte da cultura do adulto ora reproduzindo ora criando “por meio de suas negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças” (p 53). Um dos exemplos que o autor cita é a brincadeira do “esconde-esconde” que reforça o pertencimento social e o sentimento de segurança, mas também fundamenta uma forma de participação social por meio da interatividade e da ludicidade.

Essa perspectiva aproxima-se das características da cultura da criança divisadas por Sarmiento (2008, 2009): ludicidade, interação, fantasia do real e reiteração (LIMA, LIMA E MOREIRA, 2014), ainda mais ao considerarmos os três tipos de ação coletiva que compõem a reprodução interpretativa. Segundo Corsaro (2011), seriam elas: “(1) *apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças*; (2) *produção e participação de crianças em uma série de culturas de pares*; (3) *e contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta*”¹⁷ (p. 54).

Entendemos que as quatro características percebidas por Sarmiento se encontram interpenetradas pelos três tipos de ação coletiva, componentes da reprodução interpretativa. O primeiro, apropriação criativa, perpassada pela ludicidade e fantasia do real, sobretudo. O segundo, produção e participação de crianças, na interação, ludicidade e fantasia do real. E o terceiro, reprodução e extensão da cultura adulta, representada especificamente na reiteração e fantasia do real, embora possa ser identificada nas outras duas: ludicidade e interação de forma menos incisiva.

A analogia feita por Corsaro (2011) é bem-vinda para entendermos a complementaridade entre reprodução interpretativa e características da cultura da criança. Diz ele sobre a forma como as crianças adquirem e usam a linguagem:

As crianças não aprendem primeiro todas as regras gramaticais, fonológicas e semânticas; praticam essas regras e só então começam a usá-las para se comunicar com outras pessoas. Em vez disso, as crianças usam suas habilidades no desenvolvimento da linguagem para se comunicarem em momentos específicos no tempo, e refinam e continuam a desenvolver as habilidades por meio de seu uso repetido na interação, ao longo do tempo (p. 54).

Por analogia diremos que o mesmo ocorre quando olhamos os processos de apropriação, reinterpretação e reiteração desenvolvidos pela criança acerca da cultura do mundo do adulto. Donde se entende que a criança se constitui em ser produtor de cultura,

¹⁷ Itálico conforme no original.

em que absorve parte do que recebe e devolve ao mundo adulto, produzindo algo novo que se encontra entre o que lhe é fornecido e os conhecimentos e habilidades de que é possuidora. É, assim, “ser” e “vir a ser”. Dinâmica sempre incompleta e inacabada que faz das crianças, diz uma das teses analisadas, “sujeitos ativos, protagonistas, lutadores, lutadoras, construtoras e construtores de uma sociedade” (ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo - T15 – EDU2002, p.89).

Como diz Alves (1987), as analogias não são elementos que se usam de forma gratuita e sem implicações, mas instrumentos das teorias que servem para que ao lançarmos nossas redes sejamos capazes de recolher “os mais inesperados espécimes, neste mar infinito da realidade” (p. 92).

Esses aspectos podem ser vistos ao examinarmos as músicas que compõem a atuação das Cirandas Infantis. Quando examinamos o acervo de documentos do MST, especificamente a coleção “Plantando Cirandas” as canções se impuseram e apresentaram a discursividade das crianças, assim como a educação como prática política e a infância como tempo geracional de luta política. Cabe esclarecer, como faz o próprio documento que as músicas e brincadeiras das Cirandas são produzidas e inventadas pelas próprias crianças nas vivências com seus pares e educadores.

Como exemplos, ao olharmos a coleção “Plantando Cirandas nº 3”, de 2014, teremos músicas que tratam da luta pela terra, da luta como elemento da vida e da identidade de ser criança no contexto do campo. Diz a faixa 12, intitulada “Herdeiros da luta pela terra”:

Caboclos unidos em luta, na defesa do nosso chão
Homens, mulheres e crianças com pau, foice e facão
Enfrentaram nas batalhas, até balas de canhão
 Contestado ontem, Sem Terra hoje
 Lutando pelo mesmo chão
 Na roda viva da história, com a terra na mão
 Nem com o fogo na ponte a marcha parou
 O latifúndio ocupado, a luta continuou
 Para ser terra viva, cultivar sem agressão
 Acreditar nos princípios combatendo a exploração
 Comida saudável na mesa, alimentando a população
Somos Sem Terrinha, herdeiros da luta pela terra
Nossos sonhos se constroem na Educação do Campo
Educando, educadores, vivendo novos valores (p. 19 – 20 [grifo nosso]).

Ao início de apresentação da música é dado crédito à composição e às vozes, neste caso das “crianças das brigadas das famílias: Maria Rosa, 25 de maio, Justino/SC” (p. 19). Além da explícita nomeação das crianças como autoras e cantoras, ao examinar a

letra, evidencia-se a criança como sujeito social, histórico, político e cultural, tanto quando fala no início das lutas políticas quanto quando trata esses sujeitos como “herdeiros da luta pela terra”. O mais significativo não é apenas esse reconhecimento pelo próprio MST, mas pelas crianças, que se constroem como partes constitutivas do Movimento e de suas lutas.

Outro exemplo dessa mesma perspectiva aparece na primeira coletânea de canções das Cirandas Infantis, o “Plantando Cirandas nº 1”, de 1994, especificamente na faixa número 8, intitulada “Ocupação”. Mas o papel político dessas cirandas é reconhecido já na introdução desse documento, onde se lê:

plantando ciranda significa plantarmos a nós mesmos quando, de braços dados, rodamos sobre a terra e por ela nos sentimos possuídos e nos deixamos impregnar pela energia e beleza dessa relação sublime. Nas cirandas, o encontro...na terra, o motivo...no amanhã, a intenção! Quem brinca cirandas ocupa cantando, produz sorrindo e constrói com a certeza de que o amanhã já começou (p. 04).

A faixa mencionada vem a reforçar a noção de construção social do sujeito criança e seu papel político, ainda de no fazer perceber que a proposta educativa do MST não se restringe à escolarização, ainda que esta seja importante. A educação se dá no próprio espaço do Movimento, no processo de ocupação da terra. Diz essa música:

Pra entrar na ocupação
 Tem que ter união
OBÁ! AGORA EU JÁ POSSO ENTRAR!
 Pra entrar na ocupação
 Temos que RESISTIR
 que COOPERAR
 que PRODUZIR
 que REPARTIR
 que EDUCAR
 Durante a ocupação
 Acontece a Educação (p. 10 – 11).

A integração das crianças às lutas do próprio Movimento e a noção de que são seres sociais, históricos, culturais e políticos se encontra, assim, na intenção declarada das Cirandas Infantis, como se evidenciou na introdução da primeira coletânea de músicas, nas músicas em si, como exemplos o demonstram, mas também nas capas desses três documentos: “Plantando Cirandas nº1”, de 1994, “Plantando Cirandas nº 2, de 2001, e “Plantando Cirandas nº 3”, de 2014. Nessas três capas, as crianças aparecem como participantes do Movimento, por meio da referência da bandeira e de seu uso no momento

das vivências dessas canções e das rodas. Abaixo são apresentadas essas três capas trazendo todos esses elementos agregados:



Figura 6 - Capa "Plantando Cirandas nº 1", de 1994
 Fonte: Site do MST

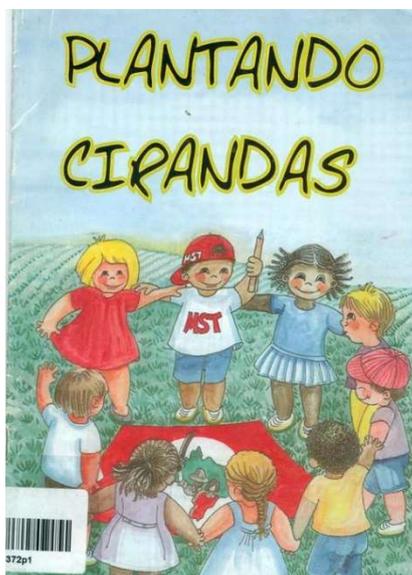


Figura 7 - Capa "Plantando Cirandas nº 2", de 2001
 Fonte: Site do MST

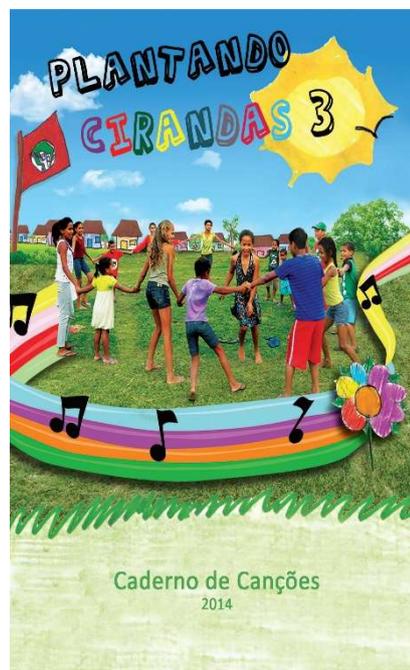


Figura 8 - Capa "Plantando Ciranda nº 3", de 2014
 Fonte: site do MST

A partir dessas capas observamos também que o processo educativo proposto pelo MST por meio das Cirandas Infantis não se restringe ao espaço escolar. Dito de outra forma, a proposta educativa aqui divisada tem o Movimento como espaço educativo, pois as cirandas

ocorrem fora da escola e tem a imagem do assentamento como local de composição das rodas. Assim, as cirandas percebem as crianças como seres sociais, históricos, culturais e políticos, participantes da luta pela terra e constroem um processo educativo que se dá nos extramuros da escola.

Esses aspectos aparecem de forma recorrente nas documentações do MST, especificamente referentes às cirandas, e, ao mesmo tempo, nas fontes pesquisadas, como ocorre na tese de Franciele Clara Peloso (T11-EDU2015) que a liga à construção de vida da própria criança, ou a tese de Neiva Marisa Bihain (T1-EDU2001) que diz: “[...] é urgente garantir espaços de direitos para que a criança seja criança, faça a sua ciranda e seja cirandeira no processo de construção de seu desenvolvimento, rumo a vida adulta”. (BIHAIN, Neiva Marisa - T1 -EDU 2001, p. 33).

Seria nesse espaço de construção da identidade da criança a partir de suas vivências, experiências e brincadeiras que se torna possível a expressão das culturas infantis, as quais deixam ver a condição de classe social e geração próprios da criança. Nesse sentido, por exemplo, se revela a importância das cirandas infantis se tratando de crianças de 0 a 6 anos e sua contribuição para os processos de reprodução interpretativa, decisivos para que as crianças se realizem como atores culturais. Perspectiva defendida na tese de Franciele Clara Peloso (T11-EDU2015), a qual entende que

[a]s 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. D.47.C1 (LUEDKE,2013, p. 85 *apud* PELOSO, 2015, p.143).

Prisma similar aparece nas fontes pesquisadas, o que nos leva a entender que examinar o projeto de educação infantil do MST significa, ao mesmo tempo, confirmar a ideia de que a educação é parte constitutiva do Movimento. Este se configura no próprio espaço educativo. Junto a essa realidade, os princípios gerais que organizam a lógica educacional reaparecem e são exemplificados na educação da criança, tanto é assim que ao longo das teses, dissertações e artigos, esses aspectos são lugar comum e servem como legitimação para se propor a Ciranda como parte específica dessa ação educativa geral, além de portadora, diz a tese de Edna Rodrigues Araújo Rossetto, (T2EDU2009), de “elementos significativos para a construção de uma política pública de educação infantil do campo.”(ROSSETTO, 2009, p.2) que supere a noção de processo educativo formal,

propondo a chamada educação não formal, inerente à luta política, ideológica e hegemônica do MST.

Argumento que nos leva a olhar para o quadro geral educativo do Movimento e seus documentos orientadores, sobre os quais passamos a nos deter, especificamente no que se refere a educação infantil.

4.3. DOCUMENTOS ORIENTADORES DO PROJETO EDUCATIVO DO MST

Propomo-nos a analisar os documentos orientados do MST acerca da educação, especificamente aqueles que tratam da educação infantil. Começamos pelos Cadernos de Educação e nesse espectro nos atemos ao Caderno de Educação Nº 09 - Como fazemos a escola de educação fundamental – em sua parte inicial, sob o título “Nossa Concepção de Escola”, onde o MST expõe seus princípios pedagógicos e, o que nos é muito caro: reafirma o Movimento como primeiro princípio e a criança como sujeito histórico, social e político ativo na luta contra a desumanidade da proposta societária capitalista. Nesse documento se expressa de forma mais sistematizada ideias e experiências, além da própria concepção de escola e educação. Diz:

o MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome *Sem Terra*, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio *movimento*. [...] Ser *Sem Terra* hoje é bem mais que ser um trabalhador ou uma trabalhadora que não tem terra, ou mesmo que luta por ela; *Sem Terra é uma identidade historicamente construída*, primeiro como afirmação de uma condição social: sem-terra, e aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada, mas sim como uma identidade de cultivo: somos *Sem Terra do MST!* Isto fica ainda mais explícito no nome *criança Sem Terra* ou *Sem Terrinha*, que não distinguindo filhos e filhas de famílias acampadas ou assentadas, projeta não uma condição, mas um sujeito social, um nome próprio a ser herdado e honrado. Esta identidade fica mais forte à medida que se materializa em um *modo de vida*, ou seja, que se constitui como *cultura*, e que projeta transformações no jeito de ser das pessoas e da sociedade, cultivando valores radicalmente humanistas, que se contrapõem aos valores anti-humanos que sustentam a sociedade capitalista atual (1999, p. 05).

Ademais, quando o documento trata da materialidade de um “modo de vida”, do estabelecimento de uma cultura específica que transforma indivíduos e a sociedade nos é

possível perceber o potencial de mudança que se insere em toda discussão sobre a formação do *habitus*, que traduzimos como “modo de vida” e o papel relevante desempenhado pela educação. Esta é a ferramenta essencial de composição do *habitus*, o que, poderíamos argumentar, interfere diretamente na própria estruturação da identidade Sem Terra e, por consequência, na possibilidade de luta política desse Movimento.

Ademais o Caderno de Educação nº 9, de 1999 reconhece, logo em seu início, o papel preponderante desempenhado por educadores e educadoras, ou seja, reforça a importância de formação dos docentes, porquanto entenda que são esses os responsáveis por realizar uma reflexão contínua das práticas do MST, vendo-as como elementos pedagógicos que permitem às escolas e aos docentes em processo autônomo colaborar na formação identitária dos sujeitos Sem-Terra.

Olhar a composição da capa desse documento nos traz, justamente essa correlação entre o fazer dos docentes, suas diferentes propostas pedagógicas e ferramentas e a apropriação desse espaço pelas crianças. Em uma análise mais descritiva teríamos o seguinte quadro: é colocada a fotografia de uma sala de aula e seus alunos, com a bandeira do MST na parede ao fundo. Nessa mesma parede há uma série de materiais produzidos pelos docentes e pelos discentes. Música e/ou poema, desenhos, exercícios sobre o Brasil frente ao mundo, entre outros.

Prestemos atenção, especificamente à música e/ou poema ali apresentados, a letra diz:

Vem lutemos
 Punho erguido
 Nossa força
 Nos leva edificar?
 Nossa pátria
 Livre e forte
 Construído (sic) pelo
 Poder popular.

Assim como se viu nas letras das Cirandas Infantis, a acima descrita, reforça a perspectiva de luta do Movimento. Tem na criança um sujeito social, histórico e político que participa dessa luta ativamente. A imagem nos revela, mais uma vez, o protagonismo infantil, não apenas nessa letra, mas também na apropriação do espaço escolar que a capa testemunha. As crianças se apropriam desse espaço, vivem as “culturas infantis”, experienciam contatos com seus pares e com o mundo adulto, num processo ativo de reinterpretação, capitaneado pela forma de ocupação desse espaço, pelos desenhos

expostos e pela música e/ou poema. São capazes, então, de viver na materialidade da escola a “reprodução interpretativa”, de que trata Corsaro no campo da Sociologia da Infância.

Olhemos, pois, para essa parte do documento:

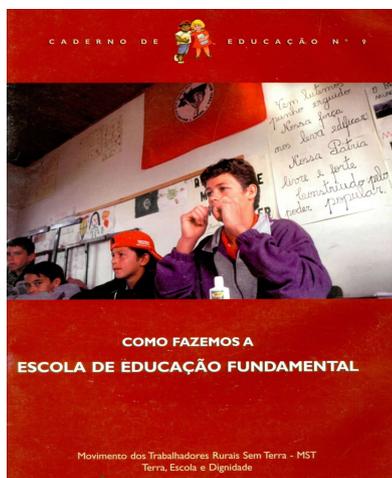


Figura 9 - Capa do Caderno de Educação Nº 9

Fonte: Site do MST

Por isso, falar em pedagogia, defende o mesmo documento, significa conduzir a formação do ser humano e propor práticas e vivências fundamentais à sua humanização, condizentes com o Movimento, instituindo uma Pedagogia do Movimento, o que significa: “[é] do Movimento por ter o Sem-terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E é também do Movimento porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando” (p. 6).

O documento prossegue descrevendo as propostas pedagógicas que regem sua pedagogia, no que se refere à construção de sua Escola de Educação Fundamental. Teríamos oito dentre esses aspectos: 1) Pedagogia da Luta Social; 2) Pedagogia da Organização Coletiva; 3) Pedagogia da Terra; 4) Pedagogia do Trabalho e da Produção; 5) Pedagogia da Cultura; 6) Pedagogia da Escolha; 7) Pedagogia da História e; 8) Pedagogia da Alternância. A escola nesse processo, não é o único lugar por excelência, pois a disputa pelo projeto de educação é o lugar de excelência de luta do MST e não somente à escola, pois não precisa estar insitucionalizado onde se colocam em movimento essas propostas pedagógicas de luta política pela reforma agrária e de humanização do sujeito.

Elementos que contrapõem essa escola daquela desenvolvida oficialmente pelo Estado brasileiro, porquanto seja uma escola “que humaniza quem dela faz parte”, que

considera “o ser humano como centro, como sujeito de direitos, como ser em construção, respeitando suas temporalidades” (p. 11). Contrariamente ao Estado Capitalista, esse espaço escolar se propõe a não ver o educando como um ser em preparação para o mercado de trabalho e que tem na escola o espaço para formação de sua mão-de-obra. Papel que, segundo Paro (1993) é desempenhado pela escola de administração capitalista que tem no aluno seu produto final, ou seja, que o transforma em mercadoria.

Ao mesmo tempo, essa concepção de escola, esclarece esse documento, leva a mudança considerável no que se entende por currículo, sobretudo a perspectiva conteudista da educação oficial, pois se leva em conta os ciclos da natureza e da vida humana, elementos que estão além do domínio de conteúdo, competências e habilidades técnicas. Estaríamos falando da capacidade de ler o mundo, de que fala Paulo Freire, associado ao projeto histórico do MST “[...] que é um projeto de sociedade e de humanidade” (p. 11), também presente fora da escola, o que a obriga a reconhecer e valorizar “as práticas educativas que acontecem fora dela” (p. 11).

Nesse sentido, entende-se por ambiente educativo

[...] tudo o que acontece na vida da Escola, dentro e fora dela, desde que tenha uma intencionalidade educativa, ou seja, foi planejado para que permitisse certos relacionamentos e novas interações. Não é apenas o dito; mas o visto, o vivido, o sentido, o participado, o produzido. [...] O ambiente educativo não é simplesmente o que acontece cotidianamente ou casualmente, e que deve ser aproveitado com sabedoria pelas educadoras. O ambiente educativo implica em permitir a possibilidade de escolhas, com aprofundamento de critérios. É, acima de tudo, o que pode ser realizado pelas educadoras e pelos educandos, como intervenção consciente sobre os jeitos de ser, de se relacionar e de produzir. É saber aproveitar os limites das pessoas para aprofundar o nosso jeito de viver, de ser humano. É perceber as múltiplas escolhas e gestos que acontecem a cada dia (p. 22)

Com base nessa concepção de ambiente educativo modifica-se o espaço escolar e a própria ideia de escola, que passa a ser pensada aos moldes do MST, diz o artigo da Anped de autoria de Irene Alves de Paiva, (GT2EDU2004), “[u]ma escola que se organiza do jeito do MST, educa principalmente através das novas relações que produz e reproduz, problematizando e propondo valores, alterando comportamento, desconstruindo e construindo concepções, costumes, idéias (sic)” (PAIVA, 2004, p.10).

Dentre esses valores teremos a reprodução da mística do Movimento por meio do regate do pertencimento ao Movimento Sem-Terra e o reforço da identidade Sem Terrinha, expressos em músicas, poesias, símbolos, memória das lutas, expressão corporal. Além da valorização da vida e da natureza, da solidariedade, o gosto de ser povo

e classe trabalhadora, o valor do estudo, a esperança, o compromisso com a coletividade, entre outros.

Mas para desenvolver esses valores e a mística era preciso, reconhece o próprio Movimento, entender que criança seria esse educando, e entendê-la como sujeito político, social e histórico, o que provoca o desenvolvimento de uma série de outros documentos além dos Cadernos de Educação, particularmente o nº 9, de 1999, mais focada na educação infantil. Nasce a partir da década de 1990 os Boletins da Educação, o primeiro em 1992, e nos anos 2000 o Caderno da Infância, com a primeira e única edição em 2011.

Quadro 16 - Rerlação de Boletins da Educação produzidos pelo MST

Nº	Título	Ano de publicação
1	Ocupar, resistir e produzir também na educação	1992
2	Como trabalhar a mística do MST com as crianças	1993
3	Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos	1993
4	Escola trabalho e cooperação	1994
5	O trabalho e a coletividade na educação	1995
6	O desenvolvimento da educação em Cuba	1995
7	Educação infantil: construindo uma nova criança	1997
8	Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas	2001
9	Educação no MST - Balanço 20 anos	2004

10	Poética Brasileira - Coleção de Poetas e Poesias do Brasil	2005
11	Educação básica de nível médio nas áreas de Reforma Agrária	2006
12	II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) - Textos para estudo e debate	2014

Fonte: Quadro produzido pela autora a partir de informações contidas no site do MST, em setembro de 2021.

Entre os Boletins da Educação destacamos o nº 7 de julho de 1997 que possui um título sugestivo: “*Educação Infantil: Construindo uma nova criança*”. Nesse documento abordou-se o que se entende por “educação infantil”, concepções de ser criança e o papel dos educadores. No primeiro caso houve destaque para os aspectos legais infraconstitucionais e de leis ordinárias como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e a Constituição de 1988, que reforça o axioma da educação como um direito de todos. Já ao discutir criança, destacou-se o ato de brincar como inerente a este ser e como parte de seu mundo identitário e cognitivo, utilizando-se Lev Semyonovich Vygotsky como base argumentativa.

Destaque para o papel dos educadores infantis, que seriam aqueles indivíduos adultos que desempenham algum papel no processo educativo da criança, sejam monitores, professores e componentes da família. Amplitude que leva esse documento a defender que para ser educador infantil é necessário possuir algumas características: gostar de criança e se identificar com ela; ser verdadeiro nas relações com elas, responsável e cumpridor de suas tarefas; terno e exigente. Necessário ainda, à comunidade, oferecer espaços e oportunidades de lazer e/ou cultura; proteger as crianças e; lutar e organizar a Ciranda Infantil no assentamento.

A Ciranda aparece no Caderno da Infância, como uma proposta itinerante que funcionou na Marcha Nacional de 2005 e que ensejou as discussões que darão origem ao

primeiro Seminário Nacional sobre Infância no MST, em 2007. A partir desses debates estabeleceu-se que

o lugar da criança do Movimento é no MOVIMENTO. Ela não pode ser pensada em separado da luta de sua família, de todos e todas Sem Terra. Ela está presente no dia a dia da comunidade, nos acampamentos, nas mobilizações, nos Encontros e cursos de formação. Por isso, temos que reconhecer a criança como sujeito do nosso Movimento. Temos que garantir espaços para o protagonismo das crianças, espaços para brincar e com intencionalidade pedagógica. Valorizar os/as educadores/as infantis, garantindo a eles melhor formação pedagógica e humana. Repensar constantemente nossa relação com as crianças. Lutar por políticas públicas que garantam espaços e condições para que nossas crianças vivam sua infância com dignidade (CADERNO DA INFÂNCIA Nº 1, 2011, p. 16).

Ao destacar a criança como parte do Movimento, esse documento a qualifica como um ser social, histórico e político, um sujeito para a luta contra o capital, associado ao trabalho na terra e à construção de uma sociedade socialista. Aspecto destacado nos seguintes termos: “nosso esforço no MST é resgatar, por meio de práticas sociais e coletivas, o trabalho como elemento libertador, capaz de construir novas relações sociais, novas consciências individuais e coletivas e cultivar os valores socialistas” (p. 43).

Esses aspectos também estão presentes no último documento a que nos atemos o Caderno de Educação nº 12, de 2004, que trata especificamente da educação infantil, a pedagogia do Movimento e as Cirandas Infantis, já tratadas no item anterior. Entende-se a educação infantil como um direito da criança que precisava ser garantido para que o Movimento fosse capaz de lutar por justiça e transformação social, a começar pelas próprias famílias assentadas. Quando se trata da pedagogia, a Ciranda e suas práticas se destacam, voltando-se às brincadeiras, as artes visuais, as músicas, as histórias e o teatro.

Quadro 17 - Relação de Cadernos da Educação produzidos pelo MST

Nº	Título	Ano de Publicação
1	Como fazer a escola que queremos	1992
2	Alfabetização	1993
3	Alfabetização de Jovens e Adultos – Como organizar	1994
4	Alfabetização de Jovens e Adultos – Didática da Linguagem	1994

5	Alfabetização de Jovens e Adultos – Educação Matemática	1995
6	Como fazer a escola que queremos: O planejamento	1995
7	Jogos e brincadeiras infantis	1996
8	Princípios da Educação no MST	1996
9	Como fazemos a escola de educação fundamental	1999
10	Ocupando a Bíblia	2000
11	Educação de Jovens e Adultos - Sempre é tempo de aprender	2003
12	Educação infantil - Movimento da vida, dança do aprender	2004
13	Dossiê MST Escola - Documentos e Estudos (1990 – 2001)	2005

Fonte: Quadro produzido pela autora a partir de informações contidas no site do MST, em setembro de 2021.

Todos esses aspectos fundamentados naquelas oito propostas pedagógicas enunciadas no Caderno de Educação nº 9, sobre as quais passamos a nos deter para que sejamos capazes de analisar de forma mais pormenorizada o projeto educativo do MST para a infância. Começamos pelas duas primeiras propostas, a pedagogia da luta social e da organização coletiva.

4.4. PEDAGOGIA DA LUTA E DA ORGANIZAÇÃO COLETIVA

A pedagogia da luta social, parte do princípio de que o que educa é o próprio movimento de luta, com seus conflitos, contradições, vitórias e derrotas. A luta teria a capacidade de transformar as circunstâncias humanas e sociais. Por isso,

[n]uma escola do MST, além de garantirmos que a experiência de luta dos educandos e de suas famílias seja incluída como conteúdo de estudo, precisamos nos desafiar a pensar em práticas que ajudem a educar ou a fortalecer em nossas crianças, adolescentes e jovens, a postura humana e os valores aprendidos na luta: o inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança... (p. 07).

Colocaríamos dentro desse primeiro aspecto a reprodução da mística do MST, a reafirmação da memória do Movimento e dos valores que o fundamentam, sobretudo a solidariedade, o compromisso com a coletividade e a identidade como classe trabalhadora. Nesse sentido destacam-se, como exemplos, os Boletins da Educação, especificamente os de número 1, 2, 4 e 5. O primeiro elencando dez características que devem ter uma escola de assentamento. E entre essas ganha relevância na luta os itens 2, 8, 9 e 10, são eles respectivamente: “a escola deve capacitar para a Cooperação, [...] o professor tem que ser militante, [...] a escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular, [...] a escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética” (1992, p. 3).

Já o Boletim 2 se intitula “Como trabalhar a mística do MST com as crianças” e trata especificamente de formas de preservação e reavivamento da memória de luta do Movimento dentro das escolas, sugere atividades que consigam atingir tal objetivo, como a música, em particular a “Nova forma de aprendizado” composta pelo poeta e cantor Zé Pinto, de Rondônia, que sintetiza os valores defendidos pelo MST. A música apresenta a seguinte letra:

Figura 10 - Música "Nova forma de aprendizado, de Zé Pinto, composta em 1992

NOVA FORMA DE APRENDIZADO	
I	II
Ninguém educa ninguém Ninguém se educa sozinho As pessoas se educam entre si Descobrimo este novo caminho	Como pensa o MST E o Setor pensa a educação Muito além do a, e, i, o, u, Ou um canudo de papel na mão
III	IV
Professor tem que ser militante Ensinar dentro da realidade A importância da Reforma Agrária A aliança do campo e cidade	Discutindo as tarefas da Escola Ensinando como o plano quer Ir gerando sujeitos da história Novo Homem e Nova Mulher
V	VI
Combatendo o individualismo Se educando contra os opressores Aprendendo viver coletivo Construindo assim novos valores	Discutindo o cooperativismo O avanço da organização É na vida do assentamento Que a criança aprende a lição
VII	VIII
Conhecer a caneta e a enxada Afinando estudo e trabalho Aprendendo teoria e prática Nova forma de aprendizado	Avançar nossa pedagogia Construir é bem mais que querer Educando para a sociedade Que implantaremos ao amanhecer.

Fonte: Boletim da Educação nº 2, 1993.

Além da música acima, sugere-se trabalhar com a bandeira, o hino do MST, o hino da bandeira dos Sem-terra, as palavras de ordem, o jornal Sem Terra. No que se refere às palavras de ordem, por exemplo, levantam-se algumas possibilidades, transcritas no documento da seguinte maneira: “Terra não se ganha, se conquista”; “Ocupação é a única solução”; “Terra para quem nela trabalha”; “Reforma agrária na lei ou na marra”; “Ocupar, resistir e produzir”; “Reforma agrária, essa luta é nossa” e suas adaptações para a educação

Os Boletins da Educação números 4 e 5 trabalham as noções de coletividade, cooperação e democracia. Este último se baseia na gestão democrática da escola, na autogestão dos alunos e no desejo de uma escola plenamente coletiva. Mas uma questão se evidencia aqui e em outros princípios educativos. Explicamos: a tese de Marcos Roberto Lima, (T18-EDU2018) diz que apesar de se colocar com espaço de luta política a escola e a educação do campo não pretendem criar uma nova corrente pedagógica, mas realizar “um esforço coletivo de “apropriação com criação”, a partir do diálogo com a realidade específica do MST e sua prática” (LIMA, 2018, p. 373).

Argumento que nos parece um contrassenso, já que ao lutar contra o capital, propor reforma agrária, democratização da terra, além de um conjunto de valores, o MST advoga, na verdade, por um outro projeto societário e coletivo que se fundamenta na proposta socialista. Isso significa que apenas se apropriar de forma criativa das correntes pedagógicas não basta, porque os elementos que as sustentam acabam por reafirmar a

estrutura vigente. Em outras palavras, ao propor outra sociedade, o MST defende outra educação, pedagogia e estrutura coletiva. E ao falar em democracia plena o Movimento quebra com a lógica hierárquica e de poder que alicerça a sociedade capitalista e moderna, necessitando para isso de outra pedagogia que construa um mundo politicamente diverso.

Esses elementos conduzem ao segundo princípio pedagógico do MST, a pedagogia da organização coletiva, em que se entende a escola como uma cooperativa. Nesse sentido, a Ciranda Infantil é uma ferramenta interessante, pois atua no desenvolvimento de novas relações e vivências, ou seja, praticando uma racionalidade coletiva que “difere da burocracia estatal” e visa “garantir a inserção de aspectos políticos e ideológico nas escolas de assentamentos e acampamentos, e se firmarem hegemonicamente, superando as contradições” (SANTOS, Arlete Ramos dos - T3-EDU2013, p. 297).

Esses dois elementos, pedagogia para a luta e da organização coletiva, que resultam na construção de um sujeito politicamente consciente, militante e de racionalidade coletiva, aparecem no material analisado, sobretudo nas teses. Em alguma medida as 18 teses destacam a capacidade transformativa, combatente e revolucionária da educação do MST. Destacamos abaixo algumas dessas falas. Na tese de Célio Ribeiro Coutinho, (T7-EDU2014) se diz:

a concepção do projeto educativo do MST visa a transformação do homem e da sociedade, o que contrasta com o projeto de educação do Estado capitalista, (MST, 2005), por conseguinte, essa relação do Movimento com o Estado se constitui em um espaço de disputas e de conflitos (COUTINHO, 2014, p. 25).

Já na tese de Vanderlei Amboni, (T8-EDU2014) temos uma fala similar. O autor defende que: “[p]ara o movimento, a escola expressa uma vontade política de seus sujeitos que, na trajetória da luta pela terra, projeta uma educação para a formação do novo homem, de um ser coletivo, cuja base social é o socialismo” (170). Argumento muito próximo ao apresentado, na tese de Camila Timpani Ramal (T13-EDU2016), para a qual: “[o] MST se mobiliza pela formação do homem do campo num contexto de transformação social. Movidos pela reforma agrária, atrelam sua proposta pedagógica em bases dialógicas, humanistas e revolucionárias” (RAMAL, 2016, p.15). Ou ainda na tese de Camila Zucon Ramos de Siqueira, (T17-EDU2002), onde se encontra a seguinte escrita: “a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um

agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (SIQUEIRA, 2002, p.12).

Antes de prosseguirmos descrevendo as propostas pedagógicas do MST, cabe uma ressalva significativa: as teses entendem, quase que em uníssono, que um dos fundamentos de sua atuação educativa, é a estreita relação entre o Movimento e o pensamento marxista/socialista, como já foi reconhecido na tese de Vanderlei Amboni (T8-EDU2014), mas também aparece na tese de Arlete Ramos dos Santos, (T3-EDU2013): “educação do MST para nortear a sua prática educativa, destacam, com proeminência, a lógica do pensamento marxista” (p.110). Uma lógica que funciona como princípio filosófico e é reconhecida nos próprios cadernos do MST. Diz o mesmo texto:

os princípios filosóficos do setor de educação, os quais estão subjacentes à orientação para o socialismo marxista de rompimento com os valores dominantes do capitalismo centrado no lucro. Apesar de todos os princípios trazerem, explicitamente, comentários que fazem parte do ideário marxista, no 4º princípio, que diz respeito aos “valores humanistas e socialistas”, o referido material traz o seguinte destaque, ainda de forma mais clara: Estamos chamando de valores humanistas e socialistas aqueles valores, então, que colocam no centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade, mas não como indivíduo isolado e sim como ser de relações sociais que visem a produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos nestes processos (MST, 1996). (SANTOS, Arlete Ramos dos - T3-EDU2013, p.110).

O marxismo como princípio filosófico constitutivo dessa proposta educativa, possibilitaria a transformação radical da sociedade, a instauração de um outro projeto societário humanista e coletivo, que rompa com a noção de propriedade privada e defenda uma “apropriação coletiva de bens materiais e espirituais”. Teríamos, então, uma pedagogia socialista que poderia ensinar a possibilidade de reflexão da prática social, “tendo o trabalho como princípio educativo, sendo que essa prática social passa a ser a matriz geradora de conteúdos, metodologias e debates educacionais (SOUZA, 2006, p. 216 *apud* SANTOS, Arlete Ramos dos - T3-EDU2013, p.248).

Argumentação que nos leva a prosseguir na exposição e debate dos princípios educativos do MST expostos no Cardeno de Educação nº 9, especificamente o terceiro e quarto, sobre os quais nos deteremos na sequência.

4.5. PEDAGOGIA DA TERRA, DO TRABALHO E DA PRODUÇÃO

Dois outros aspectos caracterizam a proposta pedagógica do MST: o primeiro, pedagogia da terra e o segundo, pedagogia do trabalho e da produção. Aquela percebe o homem como parte do meio ambiente onde se insere. Não seríamos seres apartados da natureza, mas parte constitutiva, convivemos numa relação dinâmica. Construímos e somos construídos nessa relação. Por isso se entende que numa escola nesses moldes se estuda sobre

[...] a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra – natureza – para garantir mais vida, a educação ambiental, o aprendizado da paciência de semear e colher no tempo certo, o exercício da persistência diante dos entraves das intempéries e dos que se julgam senhores do tempo. Mas não fará isso apenas com discurso; terá que se desafiar a envolver os educandos e as educadoras em atividades diretamente ligadas à terra (CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 9, 1999, p. 08).

Essa concepção do trabalho educativo se associa no Caderno de Educação nº 9 ao que se entende por ambientes educativos, já que os mesmos estão conectados a espaços escolares e não escolares onde é possível desenvolver a intencionalidade do processo pedagógico, no que se refere a humanizar o sujeito, aprofundar as formas de vida e sermos humanos. E isso implica ampliar as possibilidades de escolha para uma construção consciente do ser para a luta política.

Ao mesmo tempo, atuar segundo a pedagogia da terra significa preservar a mística do MST e defender um de seus valores principais: “a valorização da vida do conjunto da natureza em vista da vida do ser humano” (p. 24). Com isso se reafirma uma educação não fragmentada, mas complementar, em que ser humano e paisagem/natureza caminham em conjunto, o que mais uma vez reforça a necessidade de ir além de uma mera apropriação criativa das propostas pedagógicas já existentes.

Concomitantemente a esses aspectos, a pedagogia da terra está diretamente relacionada à proposta das Cirandas Infantis, que se baseiam nas vivências e experiências das crianças com seus pares e com seu ambiente, o que fica explicitado no Caderno de Educação nº 12, entre os objetivos da Ciranda, sobretudo quando se especifica como finalidades: “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” (p. 30).

Isso é reforçado pelos compromissos dos educadores, especificados no mesmo documento, em que se assume um ensino não fragmentado, mas integrado e que seja capaz de desenvolver na criança uma nova sensibilidade que a leve a conviver com seus

pares, os adultos e a sociedade em seus ambientes de relação, considerando as especificidades de cada sujeito. E, ligado a esses compromissos temos a ornamentação da própria Ciranda que necessita “estar presente nossos símbolos, as canções, a terra, a produção; os animais; as diversas linguagens: as artes plásticas, a escrita (letra), as histórias, etc”. (p. 36)

Essa ornamentação está estreitamente relacionada à *pedagogia da terra*, pois o MST defende uma ornamentação da Ciranda que se refere à complementariedade entre espaço educativo interno e externo e em ambos os elementos associados à natureza aparecem testualmente, tanto na argumentação acima, já exposta, quanto quando o Caderno de Educação nº 12 trata do espaço educativo externo. Diz o documento:

o ambiente externo compreende vários elementos que compõem o embelezamento da Ciranda Infantil e do acampamento ou assentamento, principalmente as relações que os sujeitos desenvolvem no trabalho de Educação Infantil com as crianças, as famílias e a comunidade, etc. [...] O pomar, a horta e o jardim são outros espaços nos quais podemos desenvolver atividades com as crianças, como por exemplo: elas podem ficar com 2 ou 3 canteiros para molhar durante algumas vezes por semana; envolvê-las na colheita faz com que elas aumentem seu conhecimento em relação às verduras, legumes e frutas; no jardim elas podem cuidar das flores, conhecer os animais que as visitam, e aprenderem a cultivar o belo (p. 36 – 37).

Em caminho análogo encontramos a pedagogia do trabalho e da produção, a partir da qual se desenvolve o potencial pedagógico do trabalho, entendendo-o como vinculado e parte da vida do sujeito, ou seja, se conecta à cultura, valores e posições políticas, compondo o *habitus* do educando. Essa associação aproxima a pedagogia do MST de Gramsci, que via no trabalho o mesmo potencial. Esses elementos são reconhecidos nas teses ao citarem o próprio intelectual italiano e ao falarem de um ensino *para e pela vida e para e pelo trabalho*. Um dos exemplos dessa dinâmica seria a Ciranda Infantil, que promoveria essas vivências, assim como no exemplo acima que trata do pomar, horta e jardim.

Como marcas desses argumentos temos a noção de uma educação para a prática, reforçada em algumas falas que serão transcritas a seguir. A primeira delas é:

[...] o ensino deve ir do local ao geral, da observação à ciência, da relação prática-teoria-prática; e, no que tange à Educação Popular, defende questões como: todo currículo centrado na prática, os conteúdos devem ser trazidos de acordo as necessidades da prática. (VENDRAMINI; MACHADO, 2011, p. 66 *apud* SANTOS, Arlete Ramos dos - T3-EDU2013, p.112).

A segunda, defende uma educação *para e pela* vida associada à escola. Em outras palavras, essa educação não se coloca contrária aos espaços escolares, mas em conjunto com os mesmos, por considerar que os objetivos seriam diferentes: “valorizar a história de luta destas famílias, ensinando-as a ler e a escrever através de experiências que também desenvolvem o amor a terra e ao trabalho” (MST, 2005, p. 13 *apud* Ribeiro, Vândiner - T4-EDU2013). Essa escola seria o espaço privilegiado de divulgação das lutas do Movimento e de enraizamento identitário: “a escola é entendida como espaço ‘que ajuda a enraizar a identidade Sem Terra, e forma determinado jeito de ser humano’” (MST, 2005, p. 202 13 *apud* Ribeiro, Vândiner - T4-EDU2013, p.37).

Outro exemplo da relação educação trabalho aparece na tese de Franciele Soares dos Santos, (T16-EDU2002), em que se encontra a seguinte fala:

a matriz vinculada ao trabalho surge da necessidade de articular o trabalho produtivo à educação escolar desde os primeiros acampamentos e assentamentos do MST. É nesse sentido que “o trabalho é a base principal do projeto educativo da escola e que se vinculem os conhecimentos escolares ao mundo do trabalho e da cultura por ele produzida, participando das lutas de superação da forma histórica que o trabalho assume na sociedade capitalista”. (CALDART, 2015, p. 125 *apud* SANTOS, 2002, p.148).

Esses elementos nos levam a associar a proposta educativa do MST a uma educação do campo e ratificam a educação como prática social e espaço de luta política e ideológica, já que ao tratar do trabalho o processo educativo se liga, mais uma vez, à coletividade, à necessidade de olhar e considerar o coletivo e de perceber o ser humano como elemento participante do mundo, sujeito de sua história, mas integrado à terra e à natureza. Ou seja, como alguém que está no mundo e participa dele ativamente, mas também é impactado pela dinâmica dessa vida de relação. Ligado a isso a educação carrega a potencialidade de desenvolver uma postura consciente de intervenção na realidade social e de construção da equidade.

Argumento reconhecido na tese de Franciele Clara Peloso (T11-EDU2015), que diz: “[a] Educação do Campo foi concebida como um direito, como um marco da equidade. Nesse sentido, exige o reconhecimento das especificidades, da cultura, dos saberes e dos modos de produção da vida no/do campo” (PELOSO, 2015, p.67).

Quando se fala de uma educação do campo para a “produção da vida no/do campo” estamos especificamente associando educação/trabalho à prática e essa prática se dá entre os homens e com o ambiente, algo explicitado repetidamente em diversos documentos do MST. Como exemplo citamos: o Caderno de Educação nº 9; o Caderno

de Educação nº 12, e diferentes Boletins da Educação, especificamente, os números 1, 2, 4 e 5. Todos tratados também quando nos ativemos à Pedagogia da Terra, já que a categoria trabalho junto à prática educativa do MST está diretamente ligado ao uso e percepção da terra e seus elementos componentes.

Assim, a *Pedagogia da Terra e a do Trabalho e da Produção* tocam na construção do processo identitário do MST, em sua mística de luta pela terra e pela reforma agrária, em seus valores componentes e, por consequência, no “mundo da cultura” desse Movimento. Em outras palavras, expressam o projeto societário dos trabalhadores Sem-Terra, que integra diferentes realidades, lutas e temporalidades e, por isso, apresenta-se como desafio e como um paradigma em construção. Ideia defendida pela tese de Franciele Clara Peloso (T11-EDU2015), quando argumenta que essa educação do campo “[...] e tudo o que contempla, tudo o que lhe é específico (políticas públicas, formação humana, formação de professores, concepções de campo, de educação, de escola, processos de escolarização) são conceitos em construção” (p.66).

Noções que trazem à discussão dois outros princípios educativos do MST: a *Pedagogia da Cultura e a Pedagogia da Escolha*, que estão diretamente ligados à proposta societária diversa defendida pelo Movimento e à construção de sujeitos de plena democracia, autônomos e conscientes de seu papel como construtores da coletividade.

4.6. PEDAGOGIA DA CULTURA E A PEDAGOGIA DA ESCOLHA

Adentramos, ao falar do “mundo da cultura” e da proposta societária do MST, em dois outros elementos pedagógicos do Movimento: a *pedagogia da cultura e a pedagogia da escolha*. A primeira refere-se ao mundo dos símbolos e da composição da memória. Uma escola nesses termos vai procurar

[...] resgatar os símbolos, as ferramentas de trabalho e de luta, a Mística do Movimento. E fazer do tempo de escola um tempo onde os educandos possam refletir muito sobre as várias dimensões da sua vida, de sua família, e também da grande família chamada Sem Terra. Fará isto não apenas através de conversa, mas principalmente através de práticas e de exemplos que permitam aos educandos olharem para si e para os outros. E as educadoras estarão junto com os educandos neste fazer, alimentando a capacidade de analisar as falhas e propor formas de superar os limites (CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 9, 1999, p. 09).

Como forma de composição e questionamento das memórias aparece a Ciranda Infantil, que por meio das brincadeiras consegue configurar

[...] 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. D.47.C1 (LUEDKE,2013, p. 85 *apud* PELOSO, Franciele Clara - T11-EDU2015, p.143).

E nesse processo de formação das memórias ocorre, como se reconhece acima, a composição identitária do sujeito, em um processo similar ao que a sociologia da infância chamou de socialização interpretativa. O educando é, pois, construído e reconstruído nos espaços educativos e forja uma identidade que não é de aceitação e passividade, mas voltada à mudança. Elementos reconhecidos de forma geral nas 18 teses, mas que destacamos em duas falas principais. Uma, presente na tese de Sonia Maria Roseno Munhoz (T9-EDU2014), onde se pode ler:

a escola do MST não se preocupa apenas com o resgate e a transmissão da cultura dos antepassados. Ela também faz isso, mas sua preocupação maior é a produção da identidade cultural das pessoas que participaram das lutas e da organização do Movimento dos Sem-Terra. Essa identidade tem a marca do acampamento, da luta, da angústia, da tensão, do agir coletivo, do enfrentamento, da possibilidade de excluídos se tornarem sujeitos sociais, construindo, no processo, uma identidade própria. É essa (re) produção que a escola tem a finalidade de construir: ao invés da cultura da submissão, a cultura da mudança, da possibilidade, da insubmissão e da independência, mediante um processo de ruptura com a exploração do passado. A conquista da terra e a construção da organização são pegadas nessa direção (PIZETTA, 1999, p. 246) (MUNHOZ, 2014, p.110).

E a segunda fala aparece na tese de Franciele Clara Peloso, (T11-EDU2015), segundo a qual

[o] conceito geral de educação apresentado pelo MST, articula-se a partir de alguns aspectos fundamentais: a educação faz parte da formação da pessoa, conferindo-lhe possibilidade de, ao mesmo tempo, transformar a si e a sociedade na qual está inserida, delimitando a partir disso, um campo de estreita ligação entre a necessidade de apresentar definições relativas a dois aspectos: o projeto político e a concepção de mundo. D.1.C1 (SILVA, 2002, p. 85 *apud* PELOSO, 2015, p.142).

Deparamo-nos, quando focamos na formação do sujeito e transformação da realidade social baseadas no projeto político e na concepção de mundo, com o confronto

de paradigmas e, portanto, a possibilidade de escolha entre projetos societários diversos e inconciliáveis. Estamos na pedagogia da escolha, elemento pedagógico do MST que parte do pressuposto de que o exercício educativo é também um exercício da escolha e responsabilização por suas consequências. Na consecução desse aspecto a Ciranda Infantil demonstra, mais uma vez, sua importância, porque é no uso dessa ferramenta no espaço dos assentamentos que a criança desenvolverá características, habilidades e competências que a tornem efetivamente um sujeito da escolha.

Assentamentos e acampamentos tornam-se espaços educativos que possibilitam a construção de um sujeito criança capacitado para a escolha, assim defende a tese de Franciele Clara Peloso, (T11-EDU2015), quando diz:

os espaços dos acampamentos e assentamentos são educativos e têm o objetivo de desenvolver distintas dimensões da criança Sem Terra, compreendendo-a como pessoa de direitos, valores, personalidade em formação, imaginação, fantasias, dentre outros aspectos. Nesse sentido, nesses espaços estão impregnadas as raízes da luta do MST, assim, o processo de aprendizagem e socialização das crianças compreende: experiências criativas, criticidade, apoio ao desenvolvimento da autonomia, diálogo sobre as questões de gênero, a saúde, o cuidado, a cooperação e luta pela reforma agrária e as mudanças sociais (PELOSO, 2015, p.143).

Perspectiva similar aparece na tese de Vanderlei Amboni, (T8-EDU2014, quando se fala do assentamento como espaço educativo e de trabalho, onde é possível, entre outros aspectos, aprender a participar democraticamente. E a democracia tem como característica fundante ser uma forma de organização política calcada na liberdade de escolha e nos riscos inerentes a esse processo. Argumenta essa tese:

o MST pretende fazer escola 'diferente', profundamente integrada ao assentamento, que seja simultaneamente lugar de estudo e trabalho, em que os alunos aprendam a organizar-se e participem democraticamente. Tem por objetivo formar militantes que dêem continuidade a sua luta, 'sujeitos de práxis', dotados de clareza de objetivos, consciência organizativa, conhecimento teórico e competência prática. (HADDAD 1994. p. 47 *apud* AMBONI, Vanderlei - T8-EDU2014, p.81).

Esse sujeito de "práxis", reafirmam os documentos do MST para a educação infantil, sejam os Cadernos de Educação nº 9 e nº 12, e os Boletins da Educação nº 1, 2, 4 e 5 ou o Caderno da Infância nº 1, são sujeitos que precisam ser construídos pela prática educativa, dentro de uma intencionalidade que provoque a elaboração de um ser humano

consciente e que atue na coletividade de forma efetiva para construir uma outra sociedade possível

Ao mesmo tempo, ao falar da escolha e da cultura estamos reafirmando a proposta educativa do MST como uma disputa ideológica, hegemônica e paradigmática, o que significa que as crianças são inseridas como sujeitos sociais, históricos e políticos, forjados para e pela luta política a partir da socialização interpretativa que é própria do processo educativo.

E aqui cabe uma ressalva: quando tratamos de projetos societários e paradigmas ligados à vida social, falamos também da possibilidade de convivência de um modelo em vias de superação com outro que se assume o mais condizente a responder problemáticas contemporâneas. Por isso, não basta a apropriação dos espaços e propostas pedagógicas já vigentes, mas outros fundamentos educativos para uma outra sociedade.

Dessa forma, percebemos limitações, desafios e problemáticas na proposta educativa do MST, porquanto ao elencar seus valores e, conseqüentemente, a composição de sua cultura consegue ir até a contraposição ao capital, o que já seria válido como proposta de luta, mas que é problemática ao não conseguir superar a dicotomia e mudar os termos desse paradigma para algo além da contraposição.

E aí se estabelece seu maior desafio: há como pensar e propor uma sociedade sem estruturas de poder e de hierarquia para além do capital? O MST divisa esse desafio ainda que de forma incipiente no Caderno de Educação nº 9, quando se detém nas lutas que precisa travar: contra o machismo, as concepções tradicionais de família e o racismo, em nome do respeito às diferenças, levando em consideração as questões étnicas e de gênero. Aspectos que reaparecem nos dois últimos princípios pedagógicos do Movimento, os quais passamos a examinar.

4.7. A PEDAGOGIA DA HISTÓRIA E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Chegamos aos dois últimos aspectos pedagógicos a serem destacados: *a pedagogia da história e a pedagogia da alternância*. O primeiro acaba sendo inerente à pedagogia da cultura, da terra, do trabalho e da produção, pois nesses casos se trabalha com a memória, mas aqui destacamos a história como dimensão relevante do processo educativo, no que se refere ao resgate da memória do Movimento, da luta dos pequenos

agricultores no Brasil e no mundo e na “tarefa de ajudar os Sem Terrinha a perceber nesta memória as suas raízes e a se desenvolver como sujeitos da história” (CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 9, 1999, p. 10).

Nesse sentido a coleção “Plantando Cirandas” com suas músicas e brincadeiras atua não apenas na recuperação da memória, mas como se viu na faixa 12 do livro “Plantando Cirandas nº3”, na reafirmação dessa memória e do pertencimento da criança ao próprio Movimento Sem-Terra. Ademais devemos considerar também as coletâneas “Fazendo História” e “Fazendo Escola”. A primeira colaborando no desenvolvimento de leitores crianças, a partir de narrativas de contos infantis. E a segunda que associa a escola às mobilizações do MST e apresenta falas das crianças no contexto dessas ações. Nessas falas as crianças se apresentam como componentes do Movimento. Vejamos o que estas dizem:

Sou filho de José e Serli Piovesan. Moro no assentamento Nova Ramada, em Júlio de Castilhos. Estudei na Escola Estadual Américo Reginatto. Com meus pais, fui acampar na Fazenda Anonni, em Sarandi, com 1 ano e 4 meses. Hoje, tenho 14 anos de idade. Eu já participei de uma Mobilização Infantil em 1996, em Porto Alegre – RS. Nessa época, eu tinha 12 anos e estava na 6ª série. Lá discutimos sobre os problemas da educação, Reforma Agrária, política e os problemas da sociedade, e como podemos fazer para solucioná-los (Esequiel Piovesan, 1999, p. 14 – 15).

Embora o Esequiel seja uma criança em faixa etária mais avançada, sua fala revela a associação do processo educativo infantil com a pertença ao movimento, além de uma recuperação de sua memória como componente da luta e como sujeito social, histórico e político capaz de discutir problemáticas sociais e propor soluções. Ademais, essas mobilizações demonstram a efetiva execução da pedagogia da alternância, já que o ensino ocorre na própria mobilização.

Assim, entramos no segundo aspecto que é a pedagogia da alternância, a qual está conectada ao primeiro princípio pedagógico: o Movimento é a própria pedagogia, já que por esse elemento se entende que é necessário reforçar os laços entre a escola, o educando, sua família e o próprio assentamento. Nesse sentido há o tempo da escola, com as aulas teóricas, e o tempo da comunidade, em que se aprende na vida, na convivência com a coletividade. A Ciranda Infantil seria um exemplo desse tipo de proposta posto que se baseie justamente nas vivências e experiências sociais da criança.

Aqui reside também um desafio ao MST, promover uma educação que integre as famílias, como foi reconhecido na tese de Ernanes de Queiroz Pereira, (T5-EDU213):

o principal desafio nos assentamentos é desenvolver um projeto educativo amplo, capaz de motivar todas as famílias a participarem, possibilitando a compreensão das questões da realidade em que todos se encontram envolvidos, de modo que se sintam conscientes e comprometidos com um projeto de sociedade coletivo e amplo (p.199).

Argumentos que nos levam a defender que o MST, conforme exposto nos artigos científicos da Revista Brasileira de Educação, entende o trabalho educativo

[...] como o ato de se produzir a humanidade em cada indivíduo singular, a pedagogia histórico-crítica está se pautando na análise marxiana sobre a dialética da apropriação e objetivação do gênero humano, a qual traduz a reciprocidade entre o universal (o gênero) e o singular (o indivíduo) por intermédio da mediação particular do trabalho educativo (LAVOURA, Tiago Nicola - ART2 - EDU2016, p. 07).

Aspecto divisado em outros termos nos artigos dos GTs da ANPED, onde se encontra a ideia de que a própria dinâmica dos movimentos sociais leva à noção de que o trabalho educativo constrói a humanidade do sujeito em razão dos conhecimentos que lhes são inerentes. Diz, nesse sentido, o artigo de Irene Alves de Paiva, catalogado como (GT2EDU2004):

[...] na dinâmica constitutiva dos movimentos sociais, elaboram-se conhecimentos que são apropriados e formam os próprios sujeitos que ao serem construídos se opõem aos papéis sociais e à lógica de dominação. É deste processo que deriva a função educativa dos movimentos sociais, à medida que se tornam espaços por excelência de um aprendizado político e social. Os fenômenos discursivo e político tornam-se para os indivíduos que deles participam referência tanto objetiva quanto subjetiva. Objetiva quanto à estrutura de condução de suas ações e subjetiva enquanto suporte de sustentação de seu modo de agir, através dos sentimentos e emoções, medos; enfim nas relações afetivas, envolvendo todas as esferas de valores normativos e éticos (PAIVA, 2004, p.04).

Um trabalho educativo que ao produzir a humanidade no homem, o faz a partir de conhecimentos que colaboram na construção de sujeitos para a luta, por isso, quando se fala da proposta educativa do MST para as crianças, não se pode apartar dessa noção a criança como sujeito histórico, social, político, forjado para a luta, diverso e constituído nas relações, ser da materialidade, o que faz como que a pedagogia do Movimento e seus princípios sejam diferentes e inconciliáveis em relação à pedagogia tradicional encampada pelo Estado.

Esse aspecto foi reconhecido em um dos artigos da Revista Brasileira de Educação, segundo o qual, “[...] o homem é concebido como síntese de múltiplas relações, unidade na diversidade, e não um ser abstrato portador de uma essência universal a ser alcançada por intermédio do trabalho educativo - como postulava a pedagogia tradicional” (LAVOURA, Tiago Nicola - ART2-EDU2016, p.07). Isto implica falarmos de um projeto societário diverso do proposto pelo Estado brasileiro, ou seja, a proposta educativa do Movimento fundamenta a construção de uma outra sociedade possível: não capitalista, democrática, com crianças como sujeitos históricos, sociais e políticos, construídos nas relações e forjados para a práxis de luta.

Perspectiva que traz ao debate Paulo Freire e sua pedagogia libertadora, aproximação reconhecida no material em análise, assim como a que se estabeleceu com Gramsci. Esses dois intelectuais são expressamente citados, sobretudo nas teses analisadas. Este, último, associado ao trabalho como ferramenta educativa. Já Freire funciona como fundamento pedagógico. Assim o coloca a tese de Sonia Maria Roseno Munhoz, (T9-EDU2014), que diz:

a matriz teórica dos princípios educativos do MST está embasada em Freire, no sentido de uma educação libertadora, na qual os educandos e educandas são investigadores críticos da realidade e problematizam o tempo todo a Educação, para assim refletir seu caráter (MUNHOZ, 2014, p.111).

Nesse contexto é citada a obra “*Pedagogia do Oprimido*” como substrato a partir do qual tornou-se possível rediscutir os fundamentos do processo educativo e o lugar de educadores e educandos dentro dessa realidade, conferindo aos mesmos seu espaço de protagonismo. Ou seja, a possibilidade de pensar e produzir uma educação do próprio Movimento e não produzida externamente para ele, por instituições e pessoas que lhe são estranhas. Argumento desenvolvido na tese de Caroline Bahniuk, (T12-EDU2015) nos seguintes termos:

[...] cotejaram a Pedagogia do Oprimido, da qual se depreende a reflexão de uma formulação pedagógica, desde os próprios sujeitos envolvidos, ou seja, uma educação do Movimento, produzida por ele e não para ele (BAHNIUK, 2015, p.312).

Ao proporcionar – ao menos como tentativa – o protagonismo de crianças e seus educadores, na construção de um espaço educativo democrático e em processo contínuo de construção, a pedagogia freiriana se torna não apenas ferramenta da educação, mas base para se elaborar o educando como agente político. A proposta libertadora de Freire

seria capaz de colaborar na composição de leitura crítica do mundo, na associação entre a ciência ocidental de viés intelectualista e os conhecimentos trazidos pelos sujeitos aqui presentes.

A partir dessa dinâmica, que vai do “contexto” ao “texto” se forjaria a transformação da realidade prática. Esse argumento é expresso na tese, de Camila Zucon Ramos de Siqueira, (T17-EDU2002), segundo a qual, “a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (SIQUEIRA, 2002, p.12). Esse caminho da prática à escola faz reaparecer para um último adendo a essas conversações que desenvolvemos a pedagogia da alternância e dois aspectos a ela associados e complementares: a cognição como elemento corpóreo e a ecologia dos saberes.

Quando dizemos que a cognição é corpórea nos direcionamos ao livro “*A mente corpórea: ciência cognitiva e experiência humana*” de Francisco Varela, Evan Thompson e Eleonor Rosch, obra onde se discute a própria construção do conhecimento no sujeito. Assunto relevante quando tratamos dos processos educativos, sobretudo daqueles que fogem à matriz capitalista e ocidental. Esses autores entendem que a cognição emerge de um mundo além de nós mesmos e que não se separa da nossa corporalidade., já que “[...] organismo e ambiente embrulham-se um com o outro e desembrulham-se um do outro na circularidade fundamental que constitui a própria vida” (ROSCH, THOMPSON e VARELA, 2001, 281).

O conhecimento se coloca como elemento codependente da materialidade corporal, podemos senti-lo e experimentá-lo. Ele não se restringe à intelectualidade e à abstração, que se referem à ciência ocidental, fundamentada na separação mente x corpo, de origem cartesiana. Isso não significa desqualificar a ciência, mas repensá-la, propondo essa reintegração com a vida, que entenda o conhecer como algo que se faz em co-dependência com as pessoas e as coisas.

Para eles nada existe na experiência humana que possa ser classificado como independente, intrínseco ou absoluto, pois para que algo obedecesse a essas três características seria necessário não depender de qualquer relação ou condição para existir, ter uma identidade que transcendesse esses elementos, o que não se confirma na realidade prática, porquanto, dizem os autores, “aquilo que um ponto é, variará a cada forma de descrição” (p. 299). Usam, ainda, para reforçar este argumento um exemplo exposto por Goodman, em seu livro “*Ways of Worldmaking*”. Diz este intelectual:

Se a composição de pontos a partir de linhas ou de linhas a partir de pontos é mais convencional que factual, os próprios pontos e linhas não são menos. Se dizemos que a nossa amostra de espaço é uma combinação de pontos, ou de linhas ou de regiões, ou uma combinação de todos eles, ou que é um simples pedaço, então, dado que nenhum deles é idêntico a qualquer um dos outros, estamos a apresentar uma de entre as inúmeras descrições alternativas em conflito daquilo que o espaço é. E deste modo poderemos encarar os desacordos não sobre os factos (sic) mas como devido às diferenças nas convenções – adotadas na organização ou descrição do espaço. O que é então o facto neutro ou a coisa descrita nesses diferentes termos? Nem o espaço (*a*) como todo invisível nem (*b*) como uma combinação de tudo aquilo que está envolvido nas várias descrições; porque (*a*) e (*b*) não passam de duas entre as várias formas de organizá-lo. Mas o que é assim organizado? Quando removemos, como camadas de convenção, todas as diferenças entre os modos de o descrever, o que fica? A cebola é descascada até ao seu centro vazio (*apud* ROSCH, THOMPSON e VARELA, 2001, p. 299).

Assim, a forma como descrevemos, classificamos e designamos as coisas não é um conhecimento que paira sobre a humanidade e que emana de algo que nos é superior e neutro, mas depende da maneira como lemos o mundo, de como o entendemos, ou seja, da nossa interpretação da realidade prática. Condição que traz como consequência a liberdade, mas não aquela abstrata e irrealizável, embora utopia do mundo moderno. Estamos a falar de um tipo de liberdade, segundo Rosch, Thompson e Varela (2001), que significa viver e atuar no mundo, “significa transformação de toda a nossa maneira de ser, do nosso modo de corporalidade, dentro do próprio mundo vivido” (p. 302).

Estamos falando de um conhecimento que não separe ou seja superior e apartado do homem, mas que o comonha e seja por ele formado, que se encontre dentro da escola, mas que nasça da vida. O Movimento o defende quando fala da pedagogia da alternância e, especificamente, do tempo da comunidade e quando se atem ao ensino prático, voltado ao trabalho. Diz a tese de Arlete Ramos dos Santos, (T3-EDU2013): “o ensino deve ir do local ao geral, da observação à ciência, da relação prática-teoria-prática; e, no que tange à Educação Popular, defende questões como: todo currículo centrado na prática, os conteúdos devem ser trazidos de acordo as necessidades da prática. (VENDRAMINI; MACHADO, 2011, p. 66)”.(p.112)

Ao mesmo tempo, entendemos que a pedagogia da alternância se refere a um tipo de saber que congrega outros saberes, o que nos leva à ecologia dos saberes. Proposta encabeçada pelo sociólogo português, Boaventura de Sousa Santos, que se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos que interagem e se dinamizam, mas continuam autônomos, estabelecendo uma relação de interconhecimento, que é possível desde que se considere um pensamento não cingido, mas complementar. Isto significa escapar da sistemática científica tradicional – entenda-

se ocidental e moderna. Deve-se considerá-la, mas propor uma forma de pensar que, este autor chama de pós-abissal.

Pensar de forma pós-abissal representa, para Santos (2010), atentar-se a outras formas de saber, deixadas de lado pela ciência moderna, em muitos casos tidos como senso comum, feitiçarias, crendices ou seus similares.

Para que isso ocorra é necessário atender a duas condições: a co-presença radical e a diversidade epistemológica do mundo. Esta funciona como premissa que entenda a impossibilidade de ser uma ou poucas epistemologias que decifrem o mundo, já que a forma de leitura do mesmo dependerá de como o descrevemos e designamos, ou seja, relaciona-se ao contexto de cada sujeito. Já a primeira, co-presença radical, se relaciona a reputar igualdade efetiva entre agentes, práticas e conhecimentos dos diversos sujeitos. É preciso considerar as diferentes temporalidades e refutar a noção linear de tempo, que nos classifica entre desenvolvidos e atrasados e laça estes à anterioridade na história.

A partir desses elementos seria possível, defende Santos (2010), produzir o interconhecimento, em que se aprende outros saberes sem abandonar a ciência moderna, que funcionaria como parte dessa ecologia dos saberes. Dessa forma, teríamos uma contra epistemologia vinda dos conhecimentos populares que leva em conta a diversidade de leituras de mundo e que os coloca como parceiros na resistência ao capitalismo global, produzindo e proliferando propostas alternativas da globalização contra hegemônica.

Para Santos (2010), a ecologia dos saberes possui a vantagem de ter como premissa básica a ideia de que todo conhecimento tem limites internos e externos, que estão relacionados à possibilidade de intervir no real, o que abriria espaço para que, por uma comparação entre saberes, fosse possível reconhecer outras alternativas de intervenção advinda de saberes diversos. Por isso, não advoga pela exclusão da ciência, mas pela exploração de suas práticas e epistemologias plurais, promovendo a interação e interdependência entre os saberes científicos e outros saberes.

O conhecimento é, dessa forma, uma prática de conhecimento, pressupõe a possibilidade de usá-lo como ferramenta de intervenção no real, o que faz com que cada saber seja útil a depender dessa capacidade. Contexto e texto se integram, porquanto os saberes sejam dependentes justamente da vida que os compõem, a qual também atua como critério de que saber privilegiar. Essa escolha, argumenta Santos (2010), baseia-se na preferência por aqueles saberes que garantam a maior participação dos grupos sociais diretamente envolvidos na situação e intervenção em voga.

Essa perspectiva garantiria, concomitantemente, a possibilidade de resistência política, por meio da resistência epistêmica, inaugurando o que Santos (2010) chama de cosmopolitismo subalterno, entendido como um “vasto conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural gerada pela mais recente encarnação (sic) do capitalismo global, conhecido como globalização neoliberal” (p. 42). Para isso, diz o mesmo autor, é necessário “a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos” (p. 42).

Diante do exposto percebemos no projeto educativo do Movimento, para além das características já elencadas, aponta para uma proposta de cosmopolitismo subalterno, fundamentado numa ecologia dos saberes que funciona como elemento de justiça e resistência epistêmicas, que se desenvolve na luta política e que gera uma educação denominada Educação do Campo, em contraposição à educação rural ofertada pelo Estado. Essas práticas de conhecimento são diversas porquanto esta – educação rural – fortalece o agronegócio e a perspectiva utilitarista acerca da terra, aspecto divisado na tese de Vândiner Ribeiro, (T4-EDU2013).

Por outro lado, a Educação do Campo parte de premissas similares ao cosmopolitismo subalterno e à ecologia dos saberes, porque propõe que sejam “implantadas propostas pedagógicas condizentes com o cotidiano e a experiência das pessoas do campo” (PELOSO, Franciele Clara - T11-EDU2015, p.67), garantindo os mesmos aspectos: justiça e resistência epistêmicas, por um caminho condizente com a proposta de Santos (2010), a resistência política, realizada pelo Movimento na luta pela terra, pela reforma agrária e contra o capitalismo.

Cabe a reafirmação de uma última ressalva: defender esses outros saberes não significa negar a importância do ensino escolar e da ciência ocidental a ele agregado. Busca-se associar saberes e conhecimentos. Esse aspecto se evidencia em uma das teses, a de Vândiner Ribeiro, (T4-EDU2013) em duas passagens. Na primeira quando se diz:

educar na e pela vida cotidiana do Movimento não significa negar a importância da escola. Ao contrário, os/as Sem Terra valorizam, desde o início da gestação do Movimento, a importância dos saberes escolares, bem como a permanência de todos/as os/as seus/as integrantes na escola (MST, 2005). Além disso, reforçam que estar na escola é uma forma de luta por direitos: “direito a uma escola de qualidade, capaz de dar respostas adequadas aos desafios do novo tipo de vida nas terras conquistadas” (MST, 2005, p. 11). A escola é entendida como espaço “que ajuda a enraizar a identidade Sem Terra, e forma determinado jeito de ser humano (MST, 2005, p. 202 *apud* RIBEIRO, 2013, p.37).

Já no segundo trecho aparece essa associação de saberes e conhecimentos como algo necessário a uma escola que atenda a realidade do MST e que eduque para a luta. A educação é, então, prática social e instrumento de luta política. Assim se expressa o texto:

uma “escola 'diferente' para as crianças ST [Sem Terra]” (MST, 2005, p. 13). O objetivo dessa escola diferente era “valorizar a história de luta destas famílias, ensinando-as a ler e a escrever através de experiências que também desenvolvem o amor a terra e ao trabalho” (MST, 2005, p. 13). Divulga-se que “todos os conflitos na questão da luta pela terra precisam ser trabalhados pela escola” (MST, 2005, p. 13). Dessa forma, as ações de luta do MST passam a ganhar centralidade, como demandas importantes nos currículos escolares (RIBEIRO, 2013, p.39).

Entende-se, pois, que enquanto ferramenta de luta e prática social a educação intervém em nossas mentes e corpos, nos proporcionando elementos para a composição da resistência epistêmica e política. Perspectiva que colaborou no desenvolvimento argumentativo dessa tese, no tecer da rede de conceitos que levaram ao desvelamento do fio de Ariadne. Um fio que se desenrolou e mostrou um quebra-cabeças que passa a ser exposto nas considerações finais desse capítulo, em que as tensões e confrontos conceituais e de propostas educativas são reveladas de forma mais sistematizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: TENSÕES REVELADAS E CONTRADIÇÕES HISTÓRICAS

Educação no campo

No estudo de História/Gosto de prestar atenção/Falam de Grécia e Roma/Até de Napoleão/Só não lembram do município/Sua origem e fundação/Também falam das Américas/De Colombo e de Cabral/E esquecem do que me interessa/Da história do meu local/Põem a culpa toda no livro/Que vem lá da capital/Mas dizem que contempla os conteúdos/Da avaliação nacional/A Geografia é do mundo/Menos do meu mundo/Não há riachos, nem cachoeiras/Nem grotas, chã ou ladeira/Só uma tal de vertente/De uma realidade tão diferente/ Falam da floresta equatorial/Muito do Pantanal/E quase nada da caatinga/Que é o meu normal/Não falam do umbuzeiro, xiquexique ou calombi/Vegetação tão freqüente/Nas matas do Cariri/Mostram o Himalaia e o Monte Everest/E pouco falam do Planalto do Borborema/Bem aqui no nosso Agreste/Ensinam-me a ler gibi/A escrever em um papel/Mas na biblioteca que quero ir/Não há nenhum cordel/Falam de ponto, vírgula e travessão/Mas esquecem da cultura/Como fala o povão/E não há ortografia/Nem tão pouco Academia/Que mude o sotaque das pessoas do Sul ou do Sertão/A Matemática é tão distante/Que não faz sentido não/Ver expoente e metro cúbico/Estudar tanta função/Mas não saber de quadro ou conta/Pra medir a plantação/Em Ciências é parecido/Falam muito de preservação/Mas não mostram na prática/Como mudar a situação/Não explicam que as queimadas/Provocam desertificação/Que o desmatamento das matas/Intensifica a erosão/Que o pau-arco tão bonito/Está à beira da extinção/Por isso fico a pensar/Se adianta a educação/O porquê de eu estudar/E se tudo não é ilusão/A escola está no campo/Mas os conteúdos não estão não/E se isso não mudar/Vou embora pra cidade/Pra tal da urbanização/Praticar o êxodo rural/Que pelo menos isso vi/Na aula sobre migração

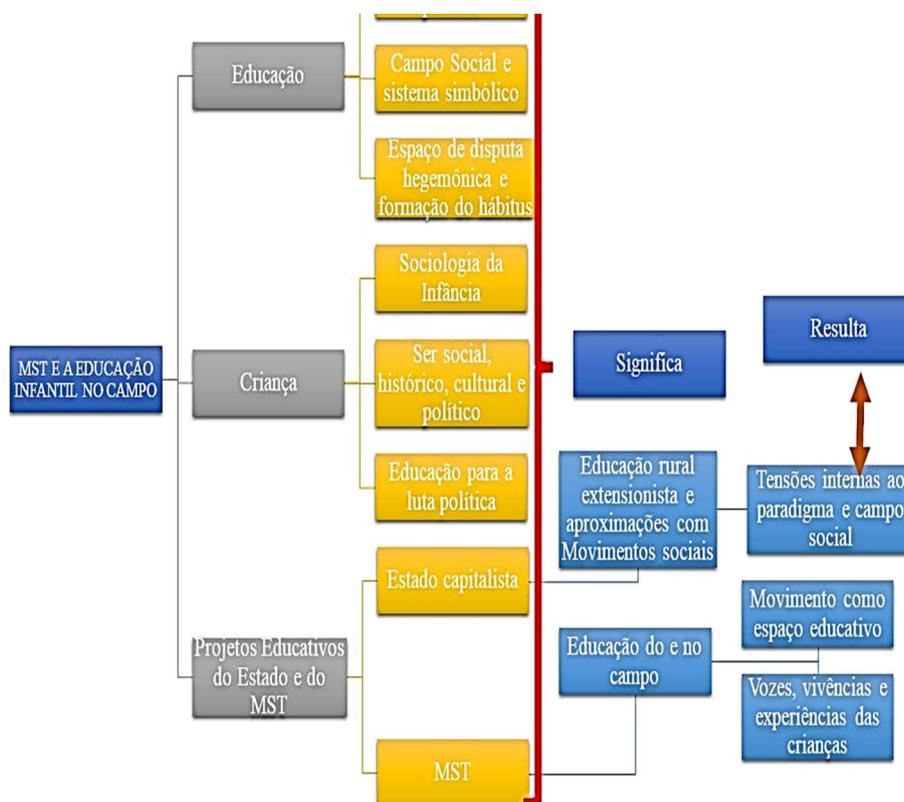
(João Paulo A. de Lima. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias-regionais/2396740>)

A tese central que essa pesquisa defende em suas considerações finais é de que *a proposta educativa para a infância do MST é, na verdade, uma proposta societária contra hegemônica que considera a criança um ser social, histórico, cultural e formado para a luta política, que se apropria da escola, mas que também se desenvolve por meio do próprio Movimento, considerado como espaço educativo, o que leva essa proposta educativa a defender um ensino não formal, baseado nas vivências e experiências das culturas infantis.*

Essa tese, quando apreendida em uma concepção ampla de educação enquanto prática social, encontra tensões e disputas. A luta política é afirmada na luta científica/epistemológica e revela os confrontos internos que cada um desses campos produz. Traduzimos essa condição da seguinte forma: dentro do MST ainda é muito forte uma leitura marxista “presa” à categoria “classe social”, mas sua proposta educativa apresenta características e potencialidades que fazem ir além desse elemento. E o Estado brasileiro apresenta no século XXI documentos que se “apropriam dos discursos do movimento”, mas convertem a proposta educativa numa perspectiva de uma educação rural extensionista.

Apresentamos o infograma geral da tese, conforme segue:

Figura 11 - Sistematização da Pesquisa



Essa tese é marcada por alguns pressupostos:

HÁ UMA DISPUTA DE CLASSE MARCANDO OS PROJETOS EDUCATIVOS

Ao tratar das propostas em disputas, falamos dos projetos societários e educativos diversos e que se contrapõem ao ter no espelho Estado e Movimento Sem-Terra. Uma dicotomia que está no reconhecimento do Brasil como um Estado Capitalista e no MST como um movimento social de base socialista e que propõe uma educação da qual se origina a Educação do Campo, mas que é, defende a tese de Ernanes de Queiroz Pereira, (T5-EDU2013), “de classe, pautada na luta de classes pela especificidade da luta pela terra” (PEREIRA, 2013, p.16).

E nesse sentido a luta contra o capitalismo está associada a dois elementos principais: a visão utilitarista da terra e a educação abstrata, elitista, fragmentada e extensionista oferecida pelo Estado Capitalista no intuito de reforçar uma distinção e uma estrutura de poder que não é apenas objetiva, mas também simbólica, já que interfere na produção dos sistemas simbólicos e do próprio *habitus*. Ademais, ao se falar da visão utilitarista da terra, entendemos que se estabelecem projetos societários inconciliáveis, visto que o capitalismo mercantiliza a todos os bens e pessoas e ao fazê-lo se fundamenta em um prisma utilitário.

Dito de outra forma: teríamos a estrutura de dois projetos societários alicerçados em práticas educativas diversas. O do Estado Capitalista brasileiro que fragmenta o conhecimento e seus conteúdos para forjar distinções e estruturas de poder que garantam a reprodução da cultura dominante e que reafirmam a perspectiva utilitária da terra e das pessoas, transformando a todos em mercadorias a serem vendidas.

E de outro temos a proposta do MST que defende um conhecimento não fragmentado, com diversos saberes, base de uma educação mais voltada para as questões locais, efetivamente do campo, já que se reconhece o nascimento deste tipo de educação no próprio Movimento. Ou seja, as fontes pesquisadas tratam da associação entre MST e educação do campo e entendem que o Movimento pratica uma educação voltada para a luta de classe, até porque vem de uma forte herança marxista e marxiana de Gramsci e de

intelectuais da antiga União Soviética, além de práticas educativas cubanas como os círculos infantis, os quais seviram de inspiração para as Cirandas Infantis.

Esse aspecto é perceptível não apenas nas teses, dissertações e artigos, mas na própria documentação do MST para a educação infantil, ou seja, nos Caderno de Educação, nos Boletins da Educação e nos Cadernos da Infância. Há, ademais, na proposta educativa do Movimento elementos que são relevantes e merecem ser destacados. O primeiro refere-se à concepção de criança, a qual se entende como um sujeito histórico, social e político, forjado para a luta. Essa percepção se contrapõe a uma educação oficial de vies conteúditas e bancária, em que sobrevive a ideia de socialização passiva, onde a criança seria um receptáculo da cultura dominante transmitida pela escola.

O segundo aspecto que merece destaque é a mudança paradigmática e pedagógica que faz com que a proposta educativa do MST defenda, ao menos em tese, a não fragmentação do conhecimento, a incorporação de outros saberes e a pedagogia da alternância, que considera o tempo da escola e o tempo da comunidade como momentos educativos diversos e complementares. Por isso, esta pode estar associada a uma ecologia dos saberes que a transforma em ferramenta de luta política, contra hegemônica e por justiça epistêmica.

As Cirandas Infantis atuariam nesse espaço como elemento que garantiria esse cosmopolitismo e a justiça epistêmica ao propor que o processo educativo se fundamenta nas vivências e experiências das crianças e, ao mesmo tempo, inserindo esses sujeitos como construtores dos espaços e momentos educativos, por meio da própria ornamentação dos espaços para a execução da Ciranda e das atividades propostas, como teatros, músicas, artes visuais, atividades em jardins, hortas e pomares.

A criança é, pois, sujeito construtor de sua realidade social, se autoconstrói e a seus pares nas vivências e relações e é preparada para a luta política. Aspecto inconciliável frente a educação oficial capitalista, já que mesmo com todas as mudanças contemporâneas acerca da criança com relevância ao marketing e ao consumo, esta não é divisada pelo Estado como sujeito político, ou seja, como elemento social autônomo, consciente e capaz de interferir diretamente na estrutura hierárquica e de poder.

Agregar outros saberes e conceber o conhecimento como totalidade trás o terceiro aspecto que merece destaque: a visão não utilitarista da terra, o que, para além da perspectiva de confronto ao capitalismo, é contrária também à noção de modernidade, que se baseia na separação mente x corpo ou cultura x natureza e que nos aparta do ambiente e da paisagem, relegando ao homem a prerrogativa de domínio sobre o meio e

de subjugação da materialidade aos seus valores morais e éticos superiores que visam perpetuar a supremacia humana sobre a Terra.

Assim, ao se colocar em justaposição com a noção da terra como recurso natural, a proposta pedagógica do MST percebe e defende a complementariedade de saberes, o que o aproxima de uma educação do campo que pensa e considera essas outras temporalidades e sujeitos, como os quilombolas, os indígenas, as questões de gênero e a luta contra todas as formas de opressão. E aqui se estrutura outras tensões.

Entendemos que ao olhar comparativamente a documentação do MST e a construída pelo Estado brasileiro as tensões entre esses dois projetos de sociedade se tornam ainda mais complexos. E os conflitos estão tanto entre os projetos, como também no interior do campo. Examinemos a instituição estatal.

Historicamente o Estado desenvolveu uma educação para o campo de viés extensionista, a partir de um mimetismo em relação à educação infantil urbana, que se baseia na inferirização e apagamento da criança do campo. Essa lógica permaneceu vigente ainda neste século, com políticas de educação extensionista junto ao Ministério do Desenvolvimento agrário. Significa que esse homem do campo ainda é visto por um prisma de passividade e desconhecimento.

Esse tipo educação reforça a violência simbólica e seu poder em negativo, aquele que nega a existência do Outro e assevera a hierarquia social, pois, como diz Bourdieu (1989), “a concentração do capital político nas mãos de um pequeno grupo é tanto menos contrariada e portanto tanto mais provável, quanto mais desapossados de instrumentos materiais e culturais necessários à participação activa (sic) na política estão os simples aderentes” (p. 164).

Por “simples aderentes” entenda-se as classes populares e por “participação activa na política” compreende-se a impossibilidade de estruturar um poder criador, o que reforça a perspectiva de que o trabalho e a ação pedagógicos atuam para além do tempo escolar e se realizam na vida ordinária dos sujeitos dessas mesmas classes, se confirmando no *habitus* e no campo por meio da violência simbólica que se encontra institucionalizada na escola. Há, portanto, uma articulação desse fenômeno como elemento que vem em auxílio ao outro e o reafirma, assim como a estrutura estruturante de que trata Bourdieu em relação ao ensino.

Contudo, ao examinarmos a documentação produzida pelo Ministério da Educação, no âmbito da Educação Infantil do Campo, os conflitos se tornam perceptíveis. A visão extensinista, contrária à educação como liberdade, ainda permanece, mas é

questionada e mesmo revisada e/ou desconstruída em meio a esse material. Isso se revela, por exemplo, no documento “Educação Infantil do Campo: proposta para a expansão da política”, de março de 2014, em que se expõe o tratamento histórico da educação infantil do campo no Brasil com seus marcos legais, as diretrizes para composição de uma política pública, propostas e recomendações e o monitoramento dessas políticas.

Essa forma de exposição revela os conflitos históricos do Estado frente a composição de políticas públicas para a educação infantil do campo e ao levantar propostas e recomendações, bem como apresentar as diretrizes para uma política pública assevera os choques e conflitos de estrutura de uma educação do campo que não seja meramente extensionista. Temos, assim, entre as diretrizes:

na formulação, implantação e acompanhamento da política da educação infantil do campo deve-se garantir a efetiva participação social, por meio do diálogo entre o Estado, as comunidades locais e os diferentes movimentos que lutam pela educação infantil no campo, dentre os quais se destacam o movimento feminista e os fóruns de educação infantil e do campo; - A educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental devem ser oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças para as áreas urbanas; - O acesso à educação infantil deve ser compatível com as especificidades do campo e com as necessidades das mulheres-mães, famílias e das próprias crianças (BRASIL, 2014, p. 21 – 22).

Os conflitos e tensões entre o tratamento histórico do Estado brasileiro e sua atuação mais contemporânea se acirram dentro das diretrizes quando nos atemos às suas propostas pedagógicas, sobretudo as aqui destacadas:

I – reconhecer os modos de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis; III – flexibilizar, se necessário, calendários, rotinas e atividades, respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. VI - Garantir interações e brincadeiras como práticas cotidianas da Educação Infantil do Campo e experiências significativas de aprendizagem (BRASIL, 2014, p. 22- 23).

Essas propostas reafirma a tensão e conflitos no interior da proposição de políticas públicas para a educação do campo, aspecto que já havíamos divisado anteriormente, mas que necessita ser recolocado, não apenas porque começa a revelar mudança de proposta educativa e de percepção do campo e da criança pelo Estado brasileiro, mas também por

mostrar uma relativa aproximação do Estado e dos movimentos sociais de luta por uma educação do campo, sem nos esquecermos que esse mesmo Estado continua a elaborar ações e programas de extensão rural, no âmbito do Ministério de Desenvolvimento Agrário.

Nesse sentido, devemos considerar a elaboração da “*Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012*”, documento subdividido em três relatórios que apresentam: Relatório I – a produção acadêmica sobre educação infantil em áreas rurais entre 1996 e 2011, Relatório II – dados quantitativos sobre as condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos das áreas rurais e, Relatório III – mapeamento e análise das realidades investigadas.

O primeiro relatório resultou na constatação de existência de 80 trabalhos entre mestrados, doutorados e trabalhos de conclusão de curso, desses mais de 60% relacionam-se a estudos desenvolvidos em cursos de pós-graduação no campo da educação, localizados sobretudo na região sudeste do país. E o Centro-Oeste aparece como o de menor incidência de estudos. Mas quando se associa a educação infantil e a educação do/no campo esse universo se reduz. O levantamento encontrou apenas 9 trabalhos, sendo um doutorado, seis mestrados e dois trabalhos na ANPEd. Isso revela uma diminuta preocupação acadêmica com esse campo de estudos e, ao mesmo tempo, um franco espaço aberto a questionamentos e estudos.

O relatório síntese mostrou que quando examinados os dados apresentados pelo segundo relatório, teríamos, então, mais de três milhões de crianças entre 0 e 6 anos de idade vivendo em áreas rurais, sendo 50% delas na região nordeste, segundo dados do censo de 2010. E quando confrontamos os dados educacionais, estes são inferiores em relação às áreas urbanas. Teremos:

de acordo com os resultados quantitativos da pesquisa, no universo de crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais, 12,1% frequentam creches e 67,6% frequentam pré-escolas, um valor inferior ao das áreas urbanas, onde a cobertura é de 26% de frequência para a creche e de 83% em turmas de pré-escola. O Censo Escolar do INEP (2010) demonstra que a oferta de vagas em Educação Infantil é realizada, principalmente, em escolas situadas nas áreas urbanas e para as crianças de mais de 4 anos (RELATÓRIO SÍNTESE, 2012, p. 24 – 25).

A falha na oferta de vagas para a educação infantil no campo é seguida no relatório síntese pela recuperação de algumas análises fornecidas pelo relatório III de mapeamento

e análise das realidades investigadas, que apresenta a fala das famílias sobre o que é ser criança no campo, em conjunto com análises a partir autores ligados à Sociologia da Infância e usados nos debates dessa tese, como Sarmiento, por exemplo. A criança é, pois, nesse documento, apresentada como ator social e histórico, algo próximo ao que os movimentos sociais já defendem. Mas seu protagonismo como ser político e formado para a luta social passam desapercebidos ou, ao menos, não são enfatizados.

Embora esses documentos reconheçam avanços na proposição de política públicas para a educação do campo, que aproximam-se relativamente das demandas dos movimentos sociais, demonstram as limitações no que se refere à oferta de vagas, garantia de infraestrutura e necessidade de garantir o que estabelece o Plano Nacional de Educação 2011 – 2020. Acrescentamos a isso as contradições de permanência de propostas extensionistas, ainda que estas estejam focalizadas no trabalhador rural e não na criança, posto que revele uma visão do homem do campo como ser inferior, passivo e não possuidor de conhecimento. Visão que em alguma medida pode comprometer as políticas públicas para a educação infantil no campo.

Ao percebermos essas tensões dentro do próprio Estado, o entendemos como um campo social entremeado, portanto, por disputas entre paradigmas. Situação que também se configura no MST e em seus documentos acerca da educação infantil, porquanto, como observamos, há a elaboração de uma série de propostas pedagógicas extramuros como as Cirandas Infantis, mais associadas a uma educação informal e popular e, ao mesmo tempo, a focalização no processo educativo escolar que visa se apropriar das escolas.

Teríamos, assim, uma série de propostas pedagógicas fundamentadas, descritas e experienciadas que vão além da escolarização mas que, podem ter seu impacto reduzido, no que se refere à formação da criança, por um, ao menos aparente, reducionismo no que se entende por educação. Condição complexa ao se considerar o uso de fundamentações como Paulo Freire para a proposta educativa do Movimento. A crítica aqui é sobre o lugar da escola formal como espaço de acesso aos conhecimentos sistematizados historicamente. A formação/luta política como componente formativo no MST não pode negar o espaço escolar institucionalizado/formal que se constitui como direito das crianças. Do nosso ponto de vista, as duas perspectivas não são dicotômicas, mas necessárias.

Com essa ressalva não queremos dizer que a escolarização deva ser desconsiderada, mas repensada ao ter no espelho o público infantil diretamente impactado por uma educação do campo. Prova dessa necessidade é a tabela apresenta no Relatório

II da “*Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012*”, que trata das produções acadêmicas entre 1996 a 2011, subdividida por públicos investigados.

Nessa tabela, concentrada nos 80 trabalhos identificados e que tratam de educação infantil, populações inteiras estão quase que invisibilizadas, posto que os estudos ainda se focalizam nas populações que podem ser inseridas, ainda que adaptativamente, na categoria “classe social”. Isso faz com que os estudos estejam ligados a trabalhadores assalariados, assentados e agricultores familiares, com mais de 50% dos estudos, conforme aparece na informação reproduzida abaixo.

Quadro 18- Populações investigadas em trabalhos acadêmicos (1996 - 2011)

Populações Investigadas	Número de Trabalhos
Acampados	3
Agricultores Familiares	15
Assentados	16
Caiçara, Praiano	2
Chacareiros, Caseiros	3
Extratores de coco	1
Indígenas	1
Moradores em APP	2
Quilombolas	5
Ribeirinhos	6
Trabalhadores Assalariados	12
Rural não específico	22

Fonte: adaptada de Relatório II, 2012, p. 40

Essa informação não vem a reduzir a importância do projeto educativo/societário do MST, ao contrário, busca mostrar que suas propostas pedagógicas, ferramentas e estudos revelam a possibilidade de uma construção societária mais diversa, profícua na possibilidade de instauração de um processo educativo que signifique efetivamente liberdade, assim como defendia Paulo Freire. Mas, revela, em contrapartida, que os trabalhos investigativos ainda não consideram a complexidade das populações do campo. Em outras palavras, o que chamamos de “educação do campo” traz uma potencialidade de estudos científicos ainda não explorada, seja nas populações investigadas e/ou na educação infantil do campo proposta pelo MST.

Problemática que se coaduna com os conflitos e tensões divisadas no próprio Estado brasileiro e que também estão associadas às disputas paradigmáticas e suas revoluções. Segundo Kuhn (1970), em momentos revolucionários, os cientistas vêm pontos já examinados mas enxergam “coisas novas”, ainda que estejam como instrumentais familiares. Essas “coisas novas” são vistas porque no momento de crise de

um paradigma o olhar é reeducado e uma nova percepção se forma. O mundo pode ser o mesmo, mas o olhar que lançamos para ele é outro, por isso a impressão de que o mundo estaria diferente.

Como somos treinados para ver o que vemos, ou como diz Kuhn (1970), como “[o] que um homem vê depende tanto daquilo que ele olha como daquilo que sua experiência visual-conceitual prévia o ensinou a ver” (p. 148), quando estamos em situação de crise paradigmática e, portanto, o modelo que formata nosso olhar está em questionamento, vivemos uma situação atordoante em que o mundo já não nos parece o mesmo. Como consequência, “embora o mundo não mude com uma mudança de paradigma, depois dela o cientista trabalha em um mundo diferente” (p. 157).

Tal é a condição em que vivem os dois paradigmas em disputa: a educação infantil estatal de viés extensionista, mas em crise no confronto com a proposta de educação no campo, vinda dos movimentos sociais, que também está se transformando em razão da crise das categorias que anteriormente pareciam suficientes para lidar com essa problemática. Em uma condição como essa, explica Kuhn (1970),

tudo isso parecerá mais razoável se recordarmos mais uma vez que, nem o cientista, nem o leigo aprendem a ver o mundo gradualmente ou item por item. A não ser quando todas as categorias conceituais e de manipulação estão preparadas de antemão — por exemplo, para a descoberta de um elemento transurânico adicional ou para captar a imagem de uma nova casa — tanto os cientistas como os leigos deixam de lado áreas inteiras do fluxo da experiência. A criança que transfere a aplicação da palavra “mamãe” de todos os seres humanos para todas as mulheres e então para a sua mãe não está apenas aprendendo o que “mamãe” significa ou quem é a sua mãe. Simultaneamente, está aprendendo algumas das diferenças entre homens e mulheres, bem como algo sobre a maneira na qual todas as mulheres, exceto uma, comportam-se em relação a ela. Suas reações, expectativas e crenças — na verdade, grande parte de seu mundo percebido — mudam de acordo com esse aprendizado. Pelo mesmo motivo, os copernicanos que negaram ao Sol seu título tradicional de “planeta” não estavam apenas aprendendo o que “planeta” significa ou o que era o Sol. Em lugar disso, estavam mudando o significado de “planeta”, a fim de que essa expressão continuasse sendo capaz de estabelecer distinções úteis num mundo no qual todos os corpos celestes e não apenas o Sol estavam sendo vistos de uma maneira diversa daquela na qual haviam sido vistos anteriormente (p. 164).

Ao examinar essas duas propostas educativas/societárias percebermos situação similar a apresentada acima: os paradigmas vivem momentos revolucionários, de significativa transformação, próprio de realidades dialéticas e complexas, e ao se modificarem, mudam suas categorias de análise para que seja possível olhar as problemáticas desse mundo em permanente crise a partir de distinções que ainda sejam úteis para entendê-lo. Mas essas mudanças não são abruptas ou marcam o fim definitivo

de uma paradigma, já que as análises e ciências pós-revolucionárias mantêm, segundo Khun (1970), linguagens e instrumentos semelhantes. O mudaria, então? Ele responde: as relações com o paradigma e os resultados concretos.

Entendemos, assim, que as duas propostas analisadas e confrontadas ao longo dessa tese vivem os processos de transformação e convivem no bojo de seus próprios modelos com paradigmas e categorias analíticas anteriores e em situação de questionamento. Mas devemos reconhecer que mesmo convivendo com essas tensões e conflitos entre si e internamente, acaba que um desses “proponentes dos paradigmas competidores praticam seus ofícios em mundos diferentes” (KHUN, 1970, p. 190). Por isso se configuram não apenas em propostas da educação infantil diversos, mas em construções societárias diferentes. Estado e MST veem mundos diferentes e propõem processos formativos outros, que os levam a formar crianças e a entendê-las diversamente, ainda que possam se aproximar em alguma medida.

O LUGAR DA CIÊNCIA E DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA COMO ESPAÇO DE AFIRMAÇÃO DA LUTA

Começamos essa discussão nos interrogando sobre o papel das ciências e de nós, cientistas. Questionamento que se coaduna com as discussões desenvolvidas por Khun, Bourdieu e outros autores nas páginas acima e que se traduz, parafraseando Bourdieu (2004b), na seguinte pergunta: “Quais são os usos sociais das ciências?” (p. 18). Para responder, Bourdieu (2004b) evoca a categoria de *campo*, elemento que nos leva a entender que não somente compõe uma dada realidade o texto e seu contexto, mas todo um espectro de disputas e conflitos, um mundo social em que estão inseridos “os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência” (p. 20).

Nesse sentido, a ciência, campo social de atuação dos cientistas é um espaço, já defendia Bourdieu (1983), com uma dinâmica própria, seguindo leis e estabelecendo relações *sui generis* entremeadas de disputas e conflitos de poder e de construção de hegemonia. É, ao mesmo tempo, um campo simbólico, posto que o poder ali disputado se fortalece na sua invisibilização, é um elemento arbitrário que se naturaliza por meio

dos sistemas simbólicos, com as artes, línguas e a própria ciência, a qual se constitui em uma estrutura estruturante.

Usar a noção de *campo* e as categorias a ela associadas: capital, poder simbólico e *habitus* fez com que, assim como quer Bourdieu (2004b), conseguíssemos fugir da dicotomia tradicional ligada as produções culturais. De um lado há a perspectiva da semiologia que se prende à leitura exclusiva da palavra, texto ou enunciado. De outro, há a tradição marxista que une texto a contexto e examina a realidade social e econômica correlata.

Com Bourdieu, além de examinar texto e contexto, passamos a entender a ciência e o processo educativo que lhe é relacionado como campos sociais, que relacionam texto, contexto, agente e instituições, formando um espaço de disputas pela “política geral de verdade”. Em outras palavras, cumprimos a perspectiva de Paulo Freire de ir do texto ao contexto, entendendo que a leitura do mundo precede a da palavra. Examinar a realidade social a partir da noção de campo nos possibilitou lançar um olhar mais complexo para nosso objeto de estudo, compreendendo que qualquer estudo de coletividades trata da construção reinterpretativa dos sujeitos que as compõe.

Assumimos que a escolha por Bourdieu significou discutir nossa temática a partir do micro olhar sobre o *campo*, que considera agentes e disputas de poder internas às próprias produções culturais, entre elas as ciências. E esse micro olhar fez com que fôssemos capazes de dinamizar os estudos, percebendo seus movimentos tanto nas relações que se estabelecem entre os dois projetos paradigmáticos de educação vistos em confronto, quanto as mudanças no interior dos mesmos.

Por isso, quando Bourdieu pergunta sobre os papéis sociais das ciências e utiliza a categoria campo na tentativa de construir uma resposta a essa problemática, entendemos que ele não apenas revele as dinâmicas de poder e de garantia de manutenção de uma estrutura hierárquica, baseada no poder simbólico e que tem como estrutura estruturante a educação, mas assume um sentido criador que deixa vestígios para se pensar na ciência como ferramenta de transformação, assim como a entende Gramsci ao tratar do intelectual orgânico, que tem na ciência uma ferramenta que reafirma e propõe instrumentais para a luta política.

POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO

Quando a Sociologia da Infância, em seus estudos mais recentes, trata das culturas infantis e do protagonismo das crianças, considerando suas experiências e vivências, reinsere esse público sob novo olhar. Criança e infância já não são categorias analíticas submetidas ao mundo adulto ou passivas diante do processo de socialização. Esse conceito durkheimiano caiu por terra, em seu lugar se insere a “reprodução interpretativa”, que considera justamente os mundos das diferentes crianças e infâncias.

A pluralidade aqui revelada traz a criança como sujeito participante da estrutura social, correlacionada ao mundo adulto, bem como as culturas de seus pares. E como sujeito, o processo educativo onde esta se insere também é repensado, tendo em conta as dinâmicas simbólicas inseridas nessas relações. Um repensar necessário posto que ao falarmos das culturas infantis e seus confrontos com o mundo adulto tratamos da esfera do simbólico associado às disputas ideológicas, de poder e hegemônicas.

A “nova Sociologia da Infância” constrói uma criança que também se considera sujeito histórico, cultural e político, além de seu anterior reconhecimento como ser social. De mãos com esse paradigma, passamos a examinar o processo educativo da infância do campo, como um espaço de disputas entre seus diferentes agentes e instituições. A educação se revela uma ferramenta de luta política. Reiteramos Charlot (2014), para quem educação é política.

Ao mesmo tempo, agregar o MST a essa discussão acerca da educação como política nos levou a tratar da educação infantil do/no campo por outra perspectiva: passamos a falar da escolarização como uma possibilidade, mas não como meio último. O movimento se configura em espaço educativo, assim sendo, este também é educação e a apropriação da escola se torna um dos aspectos da luta política por uma educação libertadora.

Os documentos do MST nos revelaram uma proposta educativa que não desconsidera a importância da escola, ao contrário, propõe a reapropriação desse espaço, mas vê a educação do/no campo para além da escola. Ou seja, quando se fala nesse tipo de educação, fala-se de uma educação extramuros, que se configura, seguindo Paulo Freire (2013), numa reapropriação do espaço a partir do seu próprio fazer. Outro mundo se configura, um mundo cultural diverso, da intersubjetividade e intercomunicação, sem os quais o mundo social e histórico não existiria.

Por isso, ao tratarmos da educação do campo, não a apartamos de seu lugar de fala, que é justamente o campo. A educação é do e no campo, já que deve considerar essa

intercomunicação entre os sujeitos que a compõem e o espaço territorial onde é produzida, porquanto como diz Freire (2013), “o mundo social e humano, não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano” (p. 56).

Falar de uma educação do e no campo significa, assim, tratar de um processo educativo que é comunicação, ou seja, que pressupõe sujeitos que se interrelacionam e constroem conhecimento a partir do entrecruzar de seus mundos culturais, históricos e de luta política. Aspecto indicado na documentação do MST, por exemplo, quando se fala da pedagogia da alternância e, sobretudo, quando se insere a criança na luta política pela terra, como ocorre nas músicas desenvolvidas nas Cirandas Infantis ou na reapropriação do espaço escolar pela recuperação da mística do movimento e a dinamização desse local com a colocação da bandeira do Movimento, como se viu na capa do “Caderno de Educação nº 9”. Documento que apresenta um título bastante sugestivo a essa discussão: “Como fazemos a escola de educação infantil”.

POR UMA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA BRASILEIRA

Se, como defende Paulo Freire (2013), “[o] mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação” (p. 57), teríamos que aquele que conhece é uma consciência dirigida ao mundo e se interrelaciona com outros homens e com a vida prática para construir a si mesmo e a própria realidade. Construir conhecimento pressupõe uma relação dialógica e esta pressupõe sujeitos que falem e tenham suas falas, formas de pensar e entender as dinâmicas sociais consideradas. Esse é o espaço de atuação científica e política legada à sociologia da infância”.

A recuperação do percurso histórico da sociologia da infância revelou as tensões e disputas desse campo científico. E como se dá essa dinâmica? Para responder voltemos a Khun (1970). Esse autor defende que os modelos científicos ou paradigmas representam formas de perceber a realidade, de confrontá-la a partir de instrumentais que mesmo parecidos podem ser utilizados de maneiras diversas. Essas formas de utilização acabam resultando em percepções diferentes sobre a mesma realidade.

No caso de campos científicos como a sociologia da infância, ainda que a dinâmica seja parecida, há uma proliferação de perspectivas mais profícuas onde

paradigmas diferentes convivem e se confrontam, mas não necessariamente se superam. E aqui está a condição *sui generis* dessa ciência: enquanto para Khun (1970) numa situação de confronto paradigmático chegaremos a uma condição revolucionária em que há a superação de um modelo por outro, entendemos que a sociologia da infância vive essa dinâmica revolucionária, sem a obrigatoriedade da sobreposição.

Cabe reconhecer que Khun (1970) ao realizar tal argumentação discutia as chamadas “ciências duras”, ligadas à física, química e biologia e, aqui, tratamos da complexidade de um campo científico que trata do humano e de suas relações com o Outro e com a realidade que o cerca. Ainda assim, a análise de Khun (1970), nos leva a perceber que a sociologia da infância é um campo prenhe de conflitos e disputas, em situação revolucionária constante. O exame de sua história é reveladora nesse sentido.

Essa história nos apresentou a construção e desenvolvimento de um capital simbólico que perpassa as diferentes vozes e espaços. Conhecimento cumulativo que chegou às diferentes realidades brasileiras e propiciou inúmeros debates, os quais bebem nessas fontes e procuram elaborar outras contribuições. Teríamos, por exemplo, a apropriação da categoria “reprodução interpretativa” e seu uso em estudos acerca das culturas infantis. E o plural no Brasil é um aspecto relevante.

Ao tratar da educação infantil do/no campo, a sociologia da infância acaba por demonstrar toda sua expressão como campo científico, pois para fazê-lo expõe a pluralidade dos mundos infantis no Brasil. Há diversas crianças e infâncias e essa diversidade precisa ser considerada e colocada no espelho das discussões sobre educação. Concomitantemente, a sociologia da infância brasileira se coaduna com as disputas políticas ligadas ao campo científico como espaço de proposição de novos modelos de sociedade ao se voltar a estudos relacionados com as políticas públicas.

A conexão entre sociologia da infância e proposição de políticas públicas, divisada por Sarmiento e que a liga aos estudos sociológicos portugueses, confirma a noção de campo científico e seu papel revolucionário, além de ligá-la ao Estado e à formulação de políticas públicas. As tensões, conflitos e confrontos entre diferentes projetos societários e educativos são revelados, ao menos seus indícios, já que esta ciência se entende em situação revolucionária constante a partir da convivência de diferentes categorias analíticas e percepções diversas dos campos sociais.

Uma dinamicidade prenhe de possibilidades e incompletudes. Muito ainda há que ser estudado pela sociologia da infância no Brasil: as falas das próprias crianças a partir de metodologias específicas ou o estudo de crianças em mais tenra idade, aspecto difícil

seja por falta de instrumental metodológico analítico, seja pela dificuldade de dimensioná-las como sujeitos históricos, sociais, culturais e, sobretudo políticos. Uma das perguntas que ficam nesse sentido é: como dimensionar a atuação política dessa faixa etária de crianças? Poucos estudos foram realizados nessa direção.

POR NOVOS ESTUDOS SOBRE A TEMÁTICA

Estudar a educação infantil do campo revelou-se tarefa árdua e com inúmeras possibilidades. Estas se revelaram quando nos defrontamos com uma série de percalços analíticos. Começamos pelas pedras do caminho. A primeira a se apresentar foi a escassez de estudos dessa temática no Centro-Oeste do país, falamos a partir de um local que pouco discute a infância e a criança, menos ainda sua educação e ainda menos aquela do campo. Isso se dá por razões históricas. Goiás se inseriu na realidade brasileira por uma apropriação territorial predatória, baseada em atividades como mineração e agropecuária que seguem a visão utilitarista da terra.

Aspecto que não é novidade ao considerarmos a própria dinâmica brasileira. Mas no caso de Goiás essa lógica permanece, compõe grande parte de nosso substrato econômico e, diriam alguns, fundamenta a estruturação de “nossas riquezas”. Ainda pensamos a terra e o campo como recursos naturais à produção e ao domínio do homem sobre o meio em que vive. Se ainda entendemos assim, o homem do campo prossegue sendo visto como ser inferior e seu processo educativo não pode ser comunicativo e emancipatório, mas extensionista.

Essa “pedra” revelou a necessidade de se estudar e questionar o paradigma da terra como recurso produtivo, o que só pode ser feito ao se considerar os diversos “homens” que compõem a população do campo e, por consequência, as diversas crianças e infâncias. Pensar no plural significa visibilizar essa humanidade que o campo científico ainda tem dificuldade de perceber. Pouco se estudou acerca da educação do campo quando se considera as crianças, os indígenas, caiçaras, ribeirinhos, chacareiros, extratores de coco, por exemplo.

Outra “pedra” que se apresentou foi a pouca ou ausente instrumentação metodológica para se discutir a criança a partir de sua própria voz. Geralmente se usa os mesmos instrumentais já consagrados pelo campo científico, mas ligar com esse objeto

de estudo revela a necessidade de novos instrumentais que considerarem as diferentes formas de expressões e de vozes das infâncias. Os discursos são diversos e suas formas também, não há apenas o verbo, mas a música, as experiências, as vivências, as imagens/desenhos, entre outros. Aspecto ainda pouco explorados nos estudos.

Os estudos precisam ser ampliados para que se desenvolvam instrumentais analíticos e metodológicos que nos ajudem a divisar essas infâncias e crianças em mais tenra idade efetivamente como atores sociais, históricos, culturais e, principalmente políticos. Essa dificuldade se tornou evidente a partir da leitura e análise das fontes de pesquisa: as teses, dissertações e artigos falam da criança e sua educação do/no campo, mas pouco a apresentam a partir de si mesma. Suas falas pouco aparecem e quando se mostram são crianças em faixa etária mais elevada.

Essas “pedras” divisadas e vividas no caminho tortuoso de construção dessa tese, como disse Carlos Drummond de Andrade, jamais serão esquecidas, ainda que as retinas estejam cansadas. É justamente o caminho e as retinas cansadas que fazem dessas “pedras” tão significativas. Revelam as limitações desse texto científico, mas demonstram as possibilidades dos próximos estudos e do campo científico como expressões de luta política.

O CAMPO CIENTÍFICO COMO CONTRACULTURA HEGEMÔNICA

Retomamos uma das questões chaves dessas considerações finais: “Quais são os usos sociais das ciências?” Uma pergunta que volta ao nosso espelho ao nos depararmos com a possibilidade contra hegemônica do campo científico revelada a partir de Pierre Bourdieu e da fertilidade de seus estudos. Muitos poderiam reduzi-lo a uma percepção determinista. Diriam que ele revela a violência e o poder simbólico, suas dinâmicas de funcionamento, o impacto da composição do *habitus* ao longo da vida do indivíduo e a montagem de uma estrutura hierárquica e desigual baseada na “distinção”.

Bourdieu efetivamente trata dessas categorias de análise, revelando suas dinâmicas, mas ao visibilizar esse retrato hierárquico e desigual, que visaria sua própria manutenção, esse intelectual revela, ao menos em indícios, as possibilidades contra hegemônicas do campo científico. Atua como um intelectual orgânico e nos leva a também assim atuar, mostrando o cientista como um sujeito forjado para a luta política.

O que isso significa? Alguns significados se apresentam. Nossas dúvidas sobre os papéis sociais das ciências e as funções dos cientistas são dirimidas ao nos reconhecermos como intelectuais orgânicos e as ciências como “armas” construídas por meio dos discursos verbais para as lutas políticas. Se a educação é política, a ciência também o é. E como política a ciência se configura em um campo social que lida e participa das disputas ideológicas, de poder e hegemônicas.

Como consequência, a ciência atua na composição e disputas para a formulação da “política geral de verdade”, sendo parte na construção da hegemonia. Em outras palavras, a ciência atua na fundamentação da estrutura da liderança moral. Recuperando Gramsci, diremos que a partir do intelectual orgânico é possível instrumentalizar a ciência para o desempenho de seu papel político.

Cabe uma ressalva: Gramsci trata do intelectual orgânico ligado à luta contra hegemônica. A ciência e seu intelectual apresentam a potencialidade revolucionária da transformação das estruturas sociais, mas Bourdieu nos revela essa atuação como uma possibilidade. Ao atuar na luta hegemônica, a ciência pode ser forjada para a mudança, mas ao considerarmos a noção de campo, entendemos que há disputas e confrontos que dinamizam essa atuação.

Pensar e propor um outro projeto societário contrário à estrutura de poder historicamente existente, ou seja, contra hegemônico é possível e perceptível em Gramsci, mas Bourdieu nos revela que apenas a mudança de hegemonia, a presença de uma outra liderança moral, fundamentada nos mesmos elementos da modernidade não bastam para expor a potencialidade de mudança da própria ciência.

Só inverter, em situação diametralmente oposta, os termos científicos não é suficiente para abarcar as potencialidades libertadoras da ciência de se intelectual. Estes podem propor outros termos e com isso, mudanças paradigmáticas e maneiras diversas de ver e de experienciar as realidades sociais. Ao examinarmos a sociologia da infância e suas mudanças de percepção acerca da criança e da infância; o campo social e suas tensões e confrontos; a formação do *habitus* nos processos educativos escolares, do Movimento e das dinâmicas familiares das crianças, essas potencialidades se revelam.

Bourdieu nos levou a entender, por fim, que quando discutimos a educação infantil do campo consideramos um ensino não fragmentado. Entendemos e examinamos uma totalidade composta pelo espaço escolar, que precisa ser reapropriado ideológica e fisicamente pelas crianças do campo, pelas estruturas familiares, que atuam no processo educativo seja quando se considera o “gosto popular” ou a formação do *habitus* e do

confronto com o mundo adulto, pelo próprio Movimento como espaço educativo e de formação na luta histórica pela terra e sua apropriação produtiva, e ainda, pelas culturas infantis que se forjam nas vivências e experiências das próprias crianças.

POR UMA DISCURSIVIDADE EMANCIPATÓRIA

A tese tratou de diferentes vozes na tentativa de compor um discurso científico que é múltiplo, pois diverso e complexo é seu objeto de análise. Composição que nos trouxe mais uma vez Carlos Drummond de Andrade e a pergunta que move um de seus poemas: José. Pergunta ele na primeira estrofe: “E agora, José?/A festa acabou,/a luz apagou,/o povo sumiu,/a noite esfriou,/e agora, José?/e agora, você?/você que é sem nome,/que zomba dos outros,/você que faz versos,/que ama, protesta?/e agora, José?”. “José” que se refere a nós, individualidades coletivizadas no campo social da ciência. Intelectuais orgânicos que instrumentalizam a ciência para que cumpra seu potencial transformador.

Esse potencial se revela e dinamiza nas discursividades expostas e analisadas ao longo da tese. Dissertações, teses, artigos, legislações, documentos estatais e do MST, as crianças e nós mesmos como intelectuais falamos. Essas falas confrontadas revelam tensões que compõem o campo social da educação do campo e, ao mesmo tempo, proporcionam a constituição de um processo comunicativo que fundamenta, segundo Freire (2013), a própria educação.

Como consequência, entendemos que as discursividades expostas e discutidas levam a um processo educativo, já que se baseiam no entrecruzamento de falas e na estruturação de um diálogo múltiplo, além de pressupor uma relação composta de ao menos três elementos: um sujeito que pensa, um objeto pensado e a comunicação entre ambos. É, para Freire (2013), na metiatização desses elementos que se pode falar em “ato de pensar” e educação emancipatória.

Expor esses discursos e confrontá-los significou nessa pesquisa, então, pensar um processo educativo infantil do/no campo que considerasse as diferentes crianças e infâncias como sujeitos sociais, históricos, culturais e políticos portadores de falas, experiências e vivências que representam formas de se apropriar das realidades sociais e de estar no mundo que se relacionam e acabam por forjar a própria dinâmica coletiva.

Esses diferentes sujeitos e suas falas se configuram no outro pensante, exigência necessário tanto quanto o sujeito pensante e o objeto a ser pensado.

Pensar e produzir uma educação emancipatória – acrescentaríamos uma ciência – representa considerar esses outros pensantes como elementos de companhia, necessários para que o pensar ocorra. Como defende Freire (2013),

o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso”, e não o contrário. Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. Daí que, como conteúdo da comunicação, não possa ser comunicado de um sujeito a outro. Se o objeto do pensamento fosse um puro comunicado, não seria um significado significante mediador dos sujeitos. Se o sujeito “A” não pode ter no objeto o termo de seu pensamento, uma vez que este é a mediação entre ele e o sujeito “B”, em comunicação, não pode igualmente transformar o sujeito “B” em incidência depositária do conteúdo do objeto sobre o qual pensa. Se assim fosse — e quando assim é —, não haveria nem há comunicação. Simplesmente, um sujeito estaria (ou está) transformando o outro em paciente de seus comunicados (p. 57 – 58).

A comunicação entre diferentes falas aqui apresentadas exigiu, assim como defende Freire (2013), reciprocidade. Ou seja, entender que os diferentes discursos dialogam entre si, confrontam-se e nesses confrontos se estabelece a comunicação, o ato educativo e, por extensão, se dinamiza o próprio campo social da ciência, que consegue garantir a si mesma um papel social de participante na luta contra hegemônica.

Por isso, parafraseando Carlos Drummond de Andrade, no poema “No meio do Caminho”: “Nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas”. Ainda que fatigadas, nossas retinas tentaram construir um entrecruzamento de falas e discursos pensando coletivamente um processo educativo da infância do/no campo que fosse reapropriada por uma ciência contra hegemônica, emancipatória e dialógica, que concebe crianças conscientes de seu papel na luta política pela terra.

POR UMA SÍNTESE POSSÍVEL

Diante do exposto nessa tese e os pressupostos que a reafirmam, é possível trazer para esse momento uma síntese possível. Nela, reafirmamos a educação como condição que se revela mais uma vez como prática social, associada aos movimentos sociais e à cultura. Mas essa educação reafirma-se também como política, e enquanto tal nos parece

ir além da escolarização, ainda que nos falte nesse momento examinar as práticas educativas do MST para confirmar ou não essa aproximação.

Voltemos ao poema que inicia essas considerações. Esse poema, intitulado “*Educação no Campo*” fundamenta-se num desassossego: “a escola está no campo/Mas os conteúdos não estão não” e aqui se expõe de forma sucinta a dicotomia divisada entre Estado brasileiro e MST no que se refere à educação. O confronto se desenrola entre a Educação Rural extencionista, de viés capitalista, e a Educação do Campo, que trata de outros saberes e experiências. E nesse embate reside a angústia, a invisibilização das crianças e homens do campo e a possibilidade de luta política

A proposta Educativa do Movimento Sem-Terra para a criança se constitui como uma ferramenta de luta política contra hegemônica e confrontá-la com a educação encampada pelo Estado brasileiro, significou reafirmamos a educação como condição política, e como tal, parte na regulação do poder, elemento que compõe todas as nossas relações sociais. Ao mesmo tempo, o poder tem uma face criativa e social que podemos chamar de hegemonia, posto que esta se constrói fundamentada na liderança moral. O que é a moral senão a execução prática da ética? Chegamos novamente à educação, porque é sua ação que nos leva a aprender a como executar a ética, por meio da elaboração de sistemas simbólicos e estruturação do *habitus*. Mas o que a autoriza a agir dessa forma?

A educação está revestida de um poder simbólico que, muitas vezes, mascara seu potencial ideológico e hegemônico sob a capa da ciência, como saber superior e legitimado pelo método. A ideologia lá está e os confrontos que a constituem também, o que nos levou a tratar do campo científico como um campo de disputas ideológicas e confrontos entre projetos societários diversos e, muitas vezes, inconciliáveis.

Se olhar para a educação é falar de poder simbólico e de campo de luta política, científica e societária, aqueles que tomam lugar nas escolas e espaços educativos também participariam desses confrontos, certo? Não, segundo a visão tradicional acerca da função do processo educativo. Este serviria para socializar o indivíduo, nos ensinando a viver em sociedade e nós passaríamos a reproduzir passivamente a forma dominante de vida.

Aquilo que se produz no campo científico, o conhecimento, tem um impacto social, capaz de contribuir para intervir no real e, além disso, ser capaz de promover a participação dos grupos sociais porque os considerava sujeitos sociais, históricos e políticos.

Os autores de base dessa tese Pierre Bourdieu, Antônio Gramsci, Michel Foucault, Bernard Charlot e outros, contribuíram para a compreensão da criança em seu sentido

histórico e sociológico, as tensões inerentes a essas diferentes percepções e, sobretudo, a sociologia da infância como campo científico que analisa a criança como ser social, histórico, cultural e político. Esse olhar sociológico a partir da sociologia da infância foi essencial para que nos fosse possível defender a noção de que já na infância o homem se configura como sujeito para a luta política.

A compreensão assim construída e o desvelamento das disputas desse campo científico e suas tensões, revelados tanto entre os autores do próprio campo quanto nas fontes da pesquisa: artigos, teses e dissertações, levaram a que se percebesse a criança como sujeito ativo frente ao processo educativo, a qual não apenas se socializa, aos moldes durkheimiano, mas constrói uma “reprodução interpretativa”, a partir da qual interrelaciona vivências com as culturas infantis e adultas e, assim, experiencia seu mundo e o elabora individual e coletivamente.

Somente dessa forma é possível entender a educação como prática social e elemento para luta política, onde a infância aparece como categoria geracional ativa e participante, em um processo formativo que, nesse momento, apresenta indícios de ir além da escolarização, compondo seus traços culturais e de pertencimento.

Essa tese, a partir da discussão sobre o *campo* e *capital* científicos, poder, poder simbólico e hegemonia, reafirmou a educação como uma prática social e política que transcende os espaços escolares, o que faz dos movimentos sociais também espaços educativos. Cabe esclarecer, que a escola, ainda que limitada, é relevante nesse processo. Deve ser reapropriada pela sociedade e seus grupos, mas não pode ser entendida como o principal espaço educativo, pois a disputa pelo projeto de educação é o lugar de excelência de luta do MST e não somente à escola, pois não precisa estar insitucionalizado.

Pensamos a partir de uma história de longa duração. É necessário trabalhar aquilo que engendra suas continuidades e rupturas. A isso chamamos de historicidade. Nesse contexto é possível destacar que a proposta do governo para a educação no campo é marcada pela formação do Estado brasileiro, uma instituição que nasce patrimonialista, com visão utilitária da terra e da natureza. Visão que se coaduna com o desenvolvimento da ciência como técnica. Nesse caso, a ciência está, pois, a serviço da produção capitalista.

Em contrapartida temos o Movimento Sem-Terra e seu projeto educativo, que se apresenta em relação diametralmente oposta ao apresentado pelo Estado. A que se considerar também que esses dois projetos se fundamentam em paradigmas diversos e inconciliáveis, o que significa que escolher por um deles é também optar por propostas societárias diferentes. Por essa razão, quando discutimos as ações educativas do Estado e

do Movimento estamos, em última análise, debatendo leituras de mundo. E essas leituras foram – ao menos em tentativa – confrontadas e seus fundamentos expostos.

A partir desses elementos e dos confrontos, as tensões foram relevadas e o quebra-cabeças se apresentou com algumas considerações relevantes: primeiro, há um confronto que se materializa na educação, na escola e nos espaços educativos entre duas leituras de mundo opostas, uma capitalista, utilitarista, instrumental e moderna, representada pelo Estado brasileiro; outra anticapitalista, contra hegemônica e de reconhecimento da diversidade, defendida pelo Movimento e sua educação infantil.

Segundo, nesse confronto o Movimento acaba por propor uma educação que se fundamenta em ferramentas pedagógicas que saem do “texto” e vão ao “contexto” do aluno como o caso da Ciranda Infantil, baseada nas experiências e vivências das crianças. Concomitantemente, há o uso do trabalho como elemento educativo, a perspectiva da terra como parte integrante e não dissociada da vida humana. A terra não é, portanto, instrumento e/ou matéria-prima a serviço do capital, mas espaço que dá sentido à vida coletiva.

Terceiro, nessa proposta educativa há espaço para a diversidade de conhecimentos e saberes, há o tempo da escola e há o tempo da comunidade. A ciência não se aparta de nossa realidade prática, mas se integra a ela, a compõe, assim como outros saberes populares. O conhecimento é, aqui, interconhecimento e possui relevância desde que possa servir a uma intervenção no real que leve à maior participação dos grupos sociais na vida coletiva. Além de interconhecimento, o saber é instrumento de luta política e, por conseguinte, tem a potencialidade de transformar a realidade.

E, por fim, quarto, essa é uma educação que lida com as memórias, histórias e fazeres populares, a partir de uma racionalidade coletiva que promove justiça cognitiva por meio de uma resistência radical e dupla: política e epistêmica, que nasce não na academia, mas nos movimentos, organizações e iniciativas que lutam contra qualquer forma de exclusão advinda da estrutura capitalista e moderna ocidental, que em termos mais contemporâneos poderíamos chamar de globalização neoliberal. Como resultado, esse processo educativo reafirma a nossa humanidade por garantir que somos seres livres e autônomos quando, e somente quando, saímos do “texto”, do abstrato, do científico e adentramos a corporalidade do mundo vivido.

Muitas pesquisas se levantam com potencialidades a serem realizadas diante do que foi discutido nessas páginas, mas entendemos que as tensões reveladas e os projetos educativos e societários expostos nas páginas acima atuam da mesma forma que a utopia.

Quanto mais nos aproximamos dela, mas ela se distancia. Não conseguimos alcançá-la, mas esse é seu papel: fazer com que continuemos andando, participando do mundo vivido, exercitando nosso ser político e nossa liberdade.

REFERÊNCIAS

ABU-LUGHOD, Janet L. *Before European Hegemony: The World System A.D. 1250-1350*. Nova York: Oxford University press, 1989.

ALVES, Rubem. **Conversas para quem gosta de ensinar**. São Paulo: Editora Cortez, Editora Autores Associados, 1980. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 1).

_____. **Filosofia da ciência: Introdução ao jogo e suas regras**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 92-107

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo [recurso eletrônico]**. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo.** Tradução de Vera Ribeiro; revisão de tradução de César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Col. Por uma Educação Básica do Campo, n. 2.

ARROYO M. G. *A educação Básica e o Movimento social do campo.* In: ARROYO M. G, CALDART R. S. e MOLINA M. C. **Por uma educação do campo.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar - a aventura da modernidade.** São Paulo. Companhia de Letras, 1986.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política I.** Tradução de Carmen C, Varriale et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização.** 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico.** In: ORTIZ, Renato (org.). *Bourdieu – Sociologia.* São Paulo: Ática, 1983, p. 122-155. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39).

_____. **O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. (Coleção Memória e Sociedade).

_____. **Por uma sociologia da ciência.** Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2004a. (Coleção Sociologia).

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: UNESP, 2004b.

_____. **O campo econômico.** Revista Política e Sociedade. Nº 6, p. 15 – 57, abril de 2005.

_____. **Distinção: crítica social do julgamento.** Tradução de Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. **O senso prático.** Trad. Maria Ferreira. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992. (Educação em Questão).

BRASIL. **Educação Infantil do Campo: Proposta para a expansão da política.**

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16264-gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&Itemid=30192. Acessado em 24 de agosto de 2021.

BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850.** Coleção das Leis do Brasil. 1850. V. 1., p. 307. Disponível:

http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lim%20601-1850?OpenDocument. Acesso: 24/06/2021.

BRASIL. **LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394.** 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 de agosto de 2021.

BRASIL. MEC. CNE. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de Abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília:

MEC/CNE/CEB, 2002. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb00102-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12/09/2021.

BRASIL. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012: Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural (1996-2011).** Brasília: MEC/CEB/UFRGS, 2012.

BRASIL. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012: Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural.** Brasília: MEC/CEB/UFRGS, 2012.

BRASIL. **Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012: Relatório Síntese.** Brasília: MEC/CEB/UFRGS, 2012.

BRAUDEL, Fernand. **História e ciências sociais. A longa duração.** In: *Escritos sobre a história*. Trad. Jacó Guinsburg e Tereza da Mota. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CALDART, Roseli Saete. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção.** In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; osfs CALDART, Roseli Saete (Orgs.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.* – Brasília,

DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzáles; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli S.; STEDILE, Miguel E.; DAROS, Diana. [Orgs.]. **Caminhos para transformação da Escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. Expressão Popular, 2015.

CAMPOS, Jeferson de; MARTINEZ, Flávia Wegrzyn. A sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Eletrônica da FEATI**, nº 11, Julho/2015.

CARNOY, Martin; LEVIN, Henry M. **Escola e trabalho no Estado capitalista**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. **A formação das almas: o imaginário da república no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CASTAÑON, Gustavo Arja. *Construtivismo e Ciências Humanas*. **Ciência & Cognição**, v. 05, p. 36 – 49, 2005.

CERVO, Amado Luiz. *Hegemonia coletiva e equilíbrio: a construção do mundo liberal (1815-1871)*. In: SARAIVA, José Flávio Sombra (org.). **Relações Internacionais – dois séculos de história: entre a preponderância europeia e a emergência americano-soviética (1815-1947)**. Brasília: Ibri, 2001, p. 59-103.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber. Formação dos professores e globalização [recurso eletrônico]: questões para a educação hoje**. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed: 2007.

_____. **A mistificação pedagógica [livro eletrônico]: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. 2ª Reimp. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001. (Coleção História do Povo Brasileiro).

_____. **O que é ideologia**. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. **Sobre a violência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017 (Escritos de Marilena Chauí; v. 5).

- CHEVALIER, Jean-Jacques. **Dicionários de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)**. Traduzido por Vera da Costa e Silva, Raul de Sá Barbosa, Angela Melim, Lúcia Melim. 11ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- _____. **As grandes obras políticas – De Maquiavel a nossos dias**. Tradução de Lydia Cristina. 8ª Ed. / 3ª reimp. Rio de Janeiro: Agir, 2001.
- CLAVERO, Bartolomé. **Derecho indígena y cultura constitucional em América**. México D. F.: Siglo Veintiuno Editores, 1994.
- COMENIUS. **Didática magma**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 2010. 312f. Tese. (Doutorado em Estudos da Criança, área Sociologia da Infância) - Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2010.
- CRESPO, Jorge. **As práticas e as representações do jogo no antigo regime**. In: FERNANDES, Rogério; FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Alberto (Orgs.). *Para a compreensão histórica da infância*. Porto – Portugal: Campo das Letras, 2006, p. 13 – 19.
- DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. *Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas*. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005.
- FANON, Frantz. **Black Skin, White Masks**. Traduzido do francês por Richard Philcox. Nova York: Grove Press, 2008.
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 12ª ed. São Paulo: Globo, 1997.
- _____. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3ª ed. Rev. São Paulo: Globo, 2001.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Formação do MST no Brasil**. 2ª Ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2000.
- FERRARI-NUNES, Rodrigo. **Indigeneity and consciousness in Brazil: Analyzing Sousa (1587) and Mendes Jr (1912)**. *Critique of Anthropology* 31(3) 185–209, 2011.
- FERREIRA, A.B. de H. **Novo Dicionário Aurélio: século XXI**. Versão eletrônica 3.0. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
-

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 18ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Extensão ou Comunicação?** [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, Olga Franco. *Los círculos infantiles em Cuba: uma obra de la revolución*. **Laplage em Revista (Sorocaba)**, vol.3, n.1, jan.-abr. 2017, p.117-126.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. *Movimentos Sociais na Contemporaneidade*. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. p. 333 - 513. Disponível em: << <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf> >> Acessado em: 13/04/2021.

GÓMEZ, A. I. Pérez; SACRISTÁN, J. Gimeno. **o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOUVÊA, Maria Cristina; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Apresentação: olhares sobre a criança e a infância**. In: _____. *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

GOUVÊA, Maria Cristina. **A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites**. In: FERNANDES, Rogério; FARIA FILHO, Luciano Mendes;

- LOPES, Alberto (Orgs.). *Para a compreensão histórica da infância*. Porto – Portugal: Campo das Letras, 2006, p. 21 – 42.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere (Volume 2)**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GREENBLATT, Stephen. **Possessões Maravilhosas: o deslumbramento do Novo Mundo**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- GUIMARÃES, Manuel Luis Salgado. **Nação e civilização nos trópicos: O instituto histórico e geográfico brasileiro e o projeto de uma história nacional**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 1, 1988, p. 5-27.
- JOURDAIN, Anne; NAULIN, Sidonie. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Petrópolis – Rio de Janeiro: vozes, 2017.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 1970. (Coleção Debates – Ciência).
- LACERDA, Gustavo Biscaia de. Augusto Comte e o “positivismo” redescobertos. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 17, n. 34, p. 319-343, out. 2009.
- LIMA, José Milton de; LIMA, Márcia Regina Canhoto de; MOREIRA, Tony Aparecido. **A sociologia da infância e a educação infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas**. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 14 - n. 1 - jan-abr 2014, p. 95 – 110.
- LOVITTS, B. E. *Making the implicit explicit: creating performance expectations for the dissertation*. Virginia: Stylus, 2007
- LUZ, Iza Rodrigues da. **Contribuições da sociologia da infância à educação infantil**. Revista Paidéia, 2008, p. 11 – 40.
- MALDI, Denise. *De confederados a bárbaros: a representação da territorialidade e da fronteira indígena nos séculos XVIII e XIX*. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 1997, V. 40 nº2, p. 183-221.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, março de 2008, p. 71 – 114.
- MARÍN, José. **Interculturalidade e descolonização do saber: Relações entre poder local e saber universal no contexto da globalização**. Visão Global, Joaçaba, v. 12, n. 2, jul./dez. 2009, p. 127-154
- MARX, K. *Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório*, AIT, 1868. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.
- MELUCCI Alberto. **A invenção do presente**. Petrópolis: Vozes, 2001.
-

- MENDONÇA Sonia Regina de. *Estado e Ensino Rural no Brasil na Primeira Metade do Século XX: Balanço Historiográfico*. **Estudios Rurales**, 2012, p. 269-279.
- MIGNOLO, Walter D. *A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. In.: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, setembro 2005, p. 71 – 103. (Coleção Sul Sul)
- MOROSINI, M.C.; FERNANDES, C.M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.
- NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. *Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância*. **Horizontes**, v. 27, n. 2, jul./dez. 2009, p. 31-36.
- NOGUEIRA FILHO, Durval Mazzei. *Há uma nova infância?* In: **Revista Educação**. São Paulo: Editora Segmento, v.2 – Educação e Psicologia, 2009, p. 06-17.
- NOZOE, Nelson. **Sesmaria e apossamento de terras no Brasil Colônia**. Revista Economia, Brasília (DF), v. 7, n. 3, set./dez. 2006, p. 587 – 605.
- OLIVEIRA, Fabiana Luci de. *Sociologia da Infância no Brasil: quais crianças e infâncias têm sido retratadas?*. **Contemporânea**, v. 8, n. 2, Jul.–Dez. 2018, p. 441-468.
- PÁDUA, José Augusto. **Um sopro de destruição: Pensamento político e crítica ambiental no Brasil Escravista, 1786-1888**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar. Introdução crítica**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- PAZ, Octavio. **O labirinto da solidão e post-scriptum**. 2ª ed. Tradução de Eliane Zagury. Rio de Janeiro: Paz E Terra, 1984. (Testemunhos, volume 3).
- PEIXOTO, M. **Extensão rural no Brasil: uma abordagem histórica da legislação**. Texto de Discussão 48, Brasília, out. 2008. 50 p. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-48-extensao-rural-no-brasil-uma-abordagem-historica-da-legislacao>. Acesso em: 09 de setembro de 2021.
- PRESTES, Zoia. *A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações*. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 22, n. 49/1, maio/ago. 2013, p. 295-304.
- PROUT, Alan. *Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância*. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez. 2010, p.729-750.
-

- QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.
- QVORTRUP, Jens. *A infância enquanto categoria estrutural*. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 2, maio/ago 2010, p. 631-643.
- _____. Nove teses sobre a “infância como fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.
- RAFFESTIN, Claude. *O poder*. In: _____. Por uma geografia do poder. São Paulo: Ática, 1993. Capítulo 3, p. 51-64.
- ROSCH, Eleonor; THOMPSON, Evan; VARELA, Francisco. **Mente corpórea: Ciência Cognitiva e Experiência Humana**. Tradução de Joaquim Nogueira Gil e Jorge de Sousa. Lisboa – Portugal: Instituto Piaget, 2001.
- ROSSETTO, Edna R. A. *Educação das crianças sem-terrinha nas Cirandas Infantis – A construção de uma alternativa em Movimento*. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas – SP: Autores Associados, 2011, p. 81 – 102. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 102).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.
- SANTOS, Romafly Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**. v. 18, n. 51, Out./Dez. 2017.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. vol.26 nº.91 Campinas. Maio/Agost. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200003>> Acessado em: 07/04/2021.
- _____. *Sociologia da Infância: correntes e confluências*. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.
- _____. *Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais*. **Revista O Social em Questão**. Revista da PUC-Rio de Janeiro, XX, nº21, 2009, p. 15-30.
- _____. Primeira Infância no Século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DA OMEPE, 28., 2012. **Anais...** 2012.
-

. *A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos*. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013, p. 13-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade e Cultura**, Braga, n, 25, p. 183-206. 2007. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>>.

Acesso em: 10 jan. 2015.

SCHERER-WARREN, Ilse; KRISCHKE, P. (orgs.). **Uma revolução no cotidiano?: os novos movimentos sociais na América do Sul**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SEETON, Maria Graça Jacintho. A teoria do habitus em Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 20 Maio/Agost., Rio de Janeiro, 2002, p. 60 – 70.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Cad. Cedex**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo [manuscrito]: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. Tese (Doutorado). Orientadora: Dr^a. Anita Cristina Azzevedo Resende e Co-Orientador: Dr. Manuel Jainto Sarmiento. Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, Goiânia, 2011.

SILVEIRA, Maria Eduarda Medeiros da. **Conceitos de Participação Infantil na Sociologia da Infância: Diálogos entre Categorias**. Dissertação (Mestrado). Orientadora: Dr^a Julice Dias. Universidade do Estado de Santa Catarina – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

SOUSA, Gabriel Soares de. **Tratado descritivo do Brasil em 1587**. Organização de Fernanda Trindade Luciani – São Paulo: Hedra, 2010.

SOUZA, Rodrigo Matos de. **Rizoma deleuze-guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação**. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 18: maio-out/2012, p.234-259.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. 8^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. **Infância e Psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena.** In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da Infância: Educação e práticas sociais.* Petrópolis: Ed. Vozes, 2008, p. 62-81.

VEIGA, Cynthia Greive. **Cultura e escrita: representações da criança e o imaginário da infância. Brasil, século XIX.** In: FERNANDES, Rogério; FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Alberto (Orgs.). *Para a compreensão histórica da infância.* Porto – Portugal: Campo das Letras, 2006, p. 43 – 78.

VIANNA, Luiz Werneck. *Raymundo Faoro e a difícil busca do moderno no país da modernização.* In.: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lília Moritz. (Orgs.). **Um enigma chamado Brasil: 29 intérpretes e um país.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 364 – 377.

DOCUMENTOS DO MOVIMENTO SEM-TERRA

MST. **Boletim da Educação nº 1, de 1992.** Disponíveis em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>. Acessado em: 05 de agosto de 2021.

MST. **Boletins da Educação nº 2, de 1993.** Disponíveis em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>. Acessado em: 05 de agosto de 2021.

MST. **Boletins da Educação nº 4, de 1994.** Disponíveis em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>. Acessado em: 05 de agosto de 2021.

MST. **Boletins da Educação nº 5, de 1995.** Disponíveis em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>. Acessado em: 05 de agosto de 2021.

MST. **Boletins da Educação nº 7, de 1997.** Disponíveis em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>. Acessado em: 05 de agosto de 2021.

MST. **Cadernos de Educação nº 9, de 1999.** Disponíveis em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>.

Acessado em: 05 de agosto de 2021.

MST. **Cadernos de Educação nº 12, de 2004.** Disponíveis em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>.

Acessado em: 05 de agosto de 2021.

MST. **Caderno da Infância nº 1: Educação da Infância Sem Terra – Orientações para o trabalho de base, de 2001.** Disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>. Acessado em: 05 de agosto de 2021.

MST. **Fazendo Escola nº 2: crianças em movimento: As mobilizações infantis no MST, de 1999.** Disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>. Acessado em: 12 de setembro de 2021.

MST. **Coleção Fazendo História Nº 01 - A comunidade dos gatos e o dono da bola, de 1994.** Disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>. Acessado em: 12 de setembro de 2021.

MST. **Coleção Fazendo História Nº 02 - 1995: 300 anos de Zumbi, de 1995.** Disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>. Acessado em: 12 de setembro de 2021.

MST. **Coleção Fazendo História Nº 03 - A história de uma luta de todos, de 1996.** Disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>. Acessado em: 12 de setembro de 2021.

MST. **Coleção Fazendo História Nº 04 - Ligas Camponesas, de 1997.** Disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>. Acessado em: 12 de setembro de 2021.

MST. **Coleção Fazendo História Nº 05 - Nossa turma na luta pela terra, de 1998.** Disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>. Acessado em: 12 de setembro de 2021.

MST. **Coleção Fazendo História Nº 06 – Semente, de 2000.** Disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>. Acessado em: 12 de setembro de 2021.

MST. **Coleção Fazendo História Nº 07 - A história do menino que lia o mundo, de 2001.** Disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>. Acessado em: 12 de setembro de 2021.

MST. Plantando Cirandas 1 - Caderno de letras e cifras de músicas, de 1994.

Disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>. Acessado em: 12 de setembro de 2021.

MST. Plantando Cirandas 2 - Caderno de letras e cifras de músicas, de 2001.

Disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>. Acessado em: 12 de setembro de 2021.

MST. Plantando Cirandas 3 - Caderno de letras e cifras de músicas, de 2014.

Disponível em: <https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>. Acessado em: 12 de setembro de 2021.

MST. Pra soletrar a liberdade Nº 01 - Nossos Valores, de 2000. Disponível em:

<https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>.

Acessado em: 12 de setembro de 2021.

MST. Pra soletrar a liberdade Nº 02 - Somos Sem Terra, de 2001. Disponível em:

<https://mst.org.br/biblioteca-da-questao-agraria/?tipo=Caderno%20de%20estudo>.

Acessado em: 12 de setembro de 2021.

APÊNDICE 1

Planilhas de Análise das Fontes de Pesquisa

Artigo:

Educação do MST e crise do paradigma moderno de ciência

Planilha de análise das produções teóricas

Identificação do material:
ART.03EDU2014

Problema de estudo:

22. Dados de identificação do trabalho:

Fonte:

() Tese

() Dissertação

() Trabalho publicado n

artigo completo em periódico

Educação do MST e crise do paradigma moderno de ciência

23. Dados Gerais:

Trabalho teórico

Trabalho teórico resultado de análises de pesquisa empírica.

Abordagem da pesquisa empírica: quantitativa

qualitativa

etnográfica

participante

estudo de caso

pesquisa-ação

bibliográfica

outra: _____

Instrumentos de Pesquisa: entrevistas

desenhos/registro/apontamento dos sujeitos

observação participante

grupo focal

questionários

filmagem

fotografias

Análise de documentos

Outros:

24. Palavras chaves expressas no resumo do trabalho:

Quais?

MST; experiência; alternância; produção de conhecimento.

Não apresenta, mas é possível identificar:

Não apresenta resumo do texto

25. Sobre os objetivos do trabalho:

Descreve. Qual(ais)?

“Analisamos o princípio da alternância adotado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PONERA) nas práticas pedagógicas do MST– assumindo--se que tais práticas interpelam a tentativa do pragmatismo de harmonização entre indivíduo”. (p.1)

Não está claramente explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não está claramente explicitado e não é possível de ser identificado

26. Área(s) disciplinares de abrangência do trabalho:

Psicologia

Educação

Filosofia

Sociologia

Outras. Quais?

Área predominante quando o enfoque for interdisciplinar:

27. Abordagens de Pesquisa e enfoques teóricos explicitado pelo autor:

Abordagens	Enfoque teóricos
<input type="checkbox"/> funcionalismo	

<input checked="" type="checkbox"/> positivismo	“Nosso desafio é refletir – num esforço teórico de construção de nosso método de análise –, levando em conta a heterogeneidade discursiva, acerca dos processos de ampliação da subjetivação coletiva. Remeter a tais processos significa não renunciar à possibilidade de construir horizontes políticos estratégicos, ainda que reconheçamos, com Dewey, a inexistência de uma verdade “à espera de ser descoberta”. (p.07)
<input type="checkbox"/> materialismo histórico	
<input type="checkbox"/> fenomenologia	
<input type="checkbox"/> outros. Quais?	
<input type="checkbox"/> Não é explicitado, mas é possível de ser identificado. Qual?	
<input type="checkbox"/> auto-denominação. Qual?	
<input type="checkbox"/> Não é possível de ser identificado	

28. Sobre o conceito de INFÂNCIA:

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

29. Sobre o conceito de CRIANÇA:

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

30. Conceito de movimentos sociais

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

“Com isso, o Movimento insere seus assentamentos num projeto de desenvolvimento popular e socialista que, *tentando desvencilhar-se das lógicas sociais hegemônicas capitalistas*, volta-se para a construção de “áreas liberadas” – conforme nos explicou a militante 1. O MST investe no princípio metodológico da alternância no bojo de uma *estratégia* que envolve uma desestabilização do polo ontológico, apontando para o rompimento com a unidade do Estado-nação”. (p.16)

31. Conceito de Educação

É explicitado, a saber:

“O pragmatista John Dewey (1971, 2010), ao defender, no bojo de um projeto político democrático, a estreita relação entre vida e educação, traz à baila o conceito de *experiência* – sendo sua perpétua reconstrução e *redireção* a própria razão de ser do fazer educativo. A escola deveria ser uma espécie de pequena comunidade simplificada, responsável pela *direção da experiência* das novas gerações. A experiência, nesse modelo de escola, ao dialogar com o conhecimento acumulado pelas gerações predecessoras, estaria inextricavelmente ligada ao tecido social. A finalidade da educação seria forjar cidadãos democráticos que habitariam essas instituições, tornando-as – e a própria sociedade como corolário –, numa perspectiva construtiva, democráticas.”. (p.03)

() Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

32. Conceito de educação do campo

() É explicitado, a saber:

(x) Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

“Faz-se necessário, para tal, nessa perspectiva militante, fortalecer a educação do campo como *área própria do conhecimento*, que tem o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a *relação hierárquica que há entre campo e cidade, sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como lugar de atraso*. (Molina, 2002, p. 39, grifos nossos)”. (p.16)

33. Conceito de cultura e cultura popular

() É explicitado, a saber:

(x) Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

“Os saberes, assim, ao se aproximarem da *doxa* (opinião), são inevitavelmente permeados por interesses conflitantes, o que invalida pretensões como a de Teixeira: forjar um ambiente escolar livre de “influências antagônicas”. Há aqui uma flagrante politização da dimensão cultural que, tensionando a noção homogênea de cultura nacional e de equivalência desta com o “popular”. (p.05

34. Conceito de educação popular

() É explicitado, a saber:

(x) Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

“estruturação do social, nesse contexto, remete à existência de múltiplas realidades, mas os vetores delas resultantes mais apontam para uma retórica generalizada do que para processos capturáveis desde uma racionalidade superior que a tudo engloba – crença presente tanto em John Dewey (e na forma como se estruturou nosso sistema nacional de ensino) como no discurso educativo do MST – e, por que não dizer, na tradição de nossa educação popular.(p.20)

35. Conceito de Hegemonia

() É explicitado, a saber:

(x) Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

“A *luta criativa* por hegemonia, ao interditar a existência de um sistema fechado de identidades relacionais (como no estruturalismo, em que a agência é mero efeito da estrutura) (Laclau; Mouffe, 2001), está umbilicalmente ligada à construção de espaços favoráveis às experiências coletivas em curso, ampliando o leque de possibilidades de sua reorientação e, como corolário da *elevação da potência do sujeito coletivo*, da própria estruturação do social”. (p.10)

36. Conceito de poder

() É explicitado, a saber:

(x) Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

“Favorece essa intuição aquela percepção de que há uma relação indissociável entre conceito e contexto, o que questiona a existência dos universais (a “matéria” em Dewey) como um ato político e contingente de poder”. (p.10)

37. Sobre o projeto educativo do MST para as crianças, destaca-se:

“O processo educativo de redireção coletiva da experiência, ao desestabilizar o discurso científico, possibilita a utilização de muitos de seus valores numa perspectiva diacrônica, particular e contingente, que remete a tradições e memórias específicas.³ Há aqui, quando a própria linguagem científica ganha ares de narratividade, uma abertura para a *possibilidade de modificação das regras que regem os processos enunciativos*”. (p.08)

38. Sobre o projeto educativo do governo para a educação no campo o trabalho destaca:

“Quando o MST investe, no desenho metodológico do PRONERA, na construção de um “compromisso” entre governo federal, instituições de ensino e movimentos sociais e sindicais (Brasil, 2004, p. 44), ele nos faz perceber a existência da necessidade de estabelecer relações com os meios instituídos (nossa segunda categoria analítica). Razões de ordem diversa concorrem para essa necessidade. Centrando nossa análise no campo educacional, destacamos duas: a) as universidades são responsáveis pela esmagadora maioria da produção científica (Santos, 2005), firmando-se como um lugar autorizado para a produção da verdade; b) os camponeses, sendo sujeitos historicamente submetidos a massivos processos de exclusão e “desqualificação” política e econômica (Caldart, 2004), tornam-se pouco potentes para dirigir sua experiência coletiva com o grau de autonomia desejável”. (p.09)

39. Outras Categorias de análises explicitadas no texto:

() _____

40. Recortes temáticos e de DESTAQUES abordados no texto:

“Analisamos dois documentos do MST aos quais tivemos acesso por meio dos militantes entrevistados: um de circulação interna, que trata de aspectos estratégicos dos assentamentos e discute, nesse contexto, a articulação da educação com o projeto de economia popular do movimento; outro, de circulação externa, que esboça os princípios basilares de sua proposta educativa. O primeiro documento foi produzido num Encontro Estadual do MST-PE e contou com a participação de militantes do setor de educação. O segundo foi produzido exclusivamente pelo setor de educação do MST”. (p.11)

“A militante 2, ao comentar que, além dos “cursos ligados à educação”, o PRONERA começou a organizar cursos de direito e veterinária, entre outros, afirma que o referido programa contribui para o projeto anticapitalista de desenvolvimento do MST, na medida em que capacita “seu próprio povo pra conduzir seu movimento”. A militante 3, por sua vez, demanda da universidade o saber “fazer com que a teoria consiga contribuir com nossa prática; e nossa prática consiga ter um vínculo com a teoria”; e mais adiante esclarece que uma turma da Via Campesina é “diferenciada de uma turma comum, porque a gente tem uma prática diferente; *a gente tá sempre na luta*”. (p.16)

41. Conclusões importantes do Texto

“Poderíamos falar de “experiência” como eixo de uma *estruturação conflitiva do social*. Esta, remetendo à impossibilidade de fechamento das totalidades sociais, tem uma *continuidade* sempre opaca e fugidia, impossível de ser interpelada por investimentos científico-rationais. Conduzir criativamente a experiência significa romper – assim como o faz o MST ao tensionar as modernas narrativas urbano--industriais – com a noção racionalista de cumulatividade na formulação de princípios. Isso porque os espaços que se constroem para imprimir factibilidade a nossas intenções – sendo relacionais, conflitivos e constitutivos de identidades – nos possibilitam perceber que os sujeitos, ao (re)conduzirem suas experiências, sendo instados a constituir aqueles espaços, igualmente se constituem. Parece ser difícil pensar estratégias pela abordagem aqui proposta sem indagar radicalmente a forma escolar hegemônica”. (p.20)

42. Autores de base mais citados no texto:

Caldart (2004;2011) (07)
 Dewey (1971) (21)
 Laclau (2005) (14)
 Maingueneau (1997) (16)
 Mesquita (2009) (19)

Teixeira (07)

Referência Bibliográfica do Material consultado e analisado:

ESQUITA, Rui Gomes de Mattos de; NASCIMENTO, Gisele Wanessa do. Educação do MST e crise do paradigma moderno de ciência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2014, vol.19, n.59, pp.1077-1099.

Planilha de leitura das produções selecionadas

Artigo:

MST e Escola Nacional Florestan Fernandes: Formação, comunicação e socialização política

Planilha de análise das produções teóricas

Identificação do material:
Art.01EDU2016

Problema de estudo:**43. Dados de identificação do trabalho:**

Fonte:

 Tese Dissertação Trabalho publicado no GT artigo completo em periódico

MST e Escola Nacional Florestan Fernandes: Formação, comunicação e socialização política

44. Dados Gerais: Trabalho teórico Trabalho teórico resultado de análises de pesquisa empírica.Abordagem da pesquisa empírica: quantitativa qualitativa etnográfica participante estudo de caso pesquisa-ação bibliográfica

outra: _____

Instrumentos de Pesquisa: entrevistas desenhos/registro/apontamento dos sujeitos observação participante grupo focal questionários

- filmagem
- fotografias
- Análise de documentos
- Outros:

45. Palavras chaves expressas no resumo do trabalho:

Quais? Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); formação política; hegemonia popular; campo e cidade.

Não apresenta, mas é possível identificar:

Não apresenta resumo do texto

46. Sobre os objetivos do trabalho:

Descreve. Qual(ais)?

“Este artigo apresenta resultados de pesquisa desenvolvida, entre 2010 e 2015, com o objetivo de compreender como se desenvolve historicamente a relação e articulação política entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a cidade, entre trabalhadores rurais e urbanos na luta pela hegemonia popular, a hegemonia da classe trabalhadora (BASTOS, 2015) e o que representa esta relação para a formação, a força, a prática e luta política dos Sem Terra². Isso implica compreender a capacidade dialógica do MST, a disposição e intencionalidade pedagógica e comunicativa para as alianças políticas e de classe com o trabalhador urbano”. (p.02)

Não está claramente explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não está claramente explicitado e não é possível de ser identificado

47. Área(s) disciplinares de abrangência do trabalho:

- Psicologia
- Educação
- Filosofia
- Sociologia
- Outras. Quais?
- Área predominante quando o enfoque for interdisciplinar:

48. Abordagens de Pesquisa e enfoques teóricos explicitado pelo autor:

Abordagens	Enfoque teóricos
<input type="checkbox"/> funcionalismo	
<input type="checkbox"/> positivismo	
<input type="checkbox"/> materialismo histórico	
<input type="checkbox"/> fenomenologia	
<input type="checkbox"/> outros. Quais?	
<input type="checkbox"/> Não é explicitado, mas é possível de ser identificado. Qual?	
<input type="checkbox"/> auto-denominação. Qual?	
<input checked="" type="checkbox"/> Não é possível de ser identificado	

49. Sobre o conceito de INFÂNCIA:

É explicitado, a saber:

--

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

--

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

50. Sobre o conceito de CRIANÇA:

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

--

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

51. Conceito de movimentos sociais

É explicitado, a saber:

--

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

“A pesquisa antropológica realizada na ENFF teve como intuito conhecer o cotidiano da escola, a consubstanciação do projeto pedagógico, os visitantes, amigos, parceiros, a comunicação e socialização política entre os militantes de diferentes movimentos sociais que frequentam, vivem e convivem no espaço. A maioria dos movimentos sociais que participam dos cursos da Escola compõe a Via Campesina Brasil, a quem eles chamam carinhosamente de “primos”. De fato, na genealogia desses movimentos podemos compreender uma “linha de parentesco”, sobretudo na relação umbilical com a terra, o território e a natureza”. (p.06)

52. Conceito de Educação

É explicitado, a saber:

--

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

“Nesse íterim, a formação de novos intelectuais orgânicos, oriundos das camadas populares, é prática central na luta pela hegemonia política e conquista do dirigismo político-ideológico, para a transformação histórica e constituição de novo bloco de poder. Indubitavelmente, a luta da/na educação é o nível hegemônico primordial tanto para a reprodução da cultura dominante como para a construção da hegemonia popular para a prática da educação libertadora que possibilite, freireanamente, eticizar o mundo”. (p.04)

53. Conceito de educação do campo

É explicitado, a saber:

--

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

“Esse diálogo com o momento histórico fortalece o potencial comunicativo e pedagógico da mística. Com a participação cada vez maior da juventude, o diálogo intercultural entre campo e cidade se torna mais efetivo. Dirime-se aos poucos o polêmico debate que envolve a negação absoluta de tudo o que vem da cidade, a valorização incondicional das tradições culturais camponesas e a crescente aproximação entre o rural e o urbano. Essa aproximação se deve principalmente a três processos: a espacialização do capital e do MST, que aproximam materialmente e simbolicamente o campo e a cidade, a formação teórica nos setores de comunicação, cultura e formação, com foco no conceito gramsciano de hegemonia, e as experiências comuns entre a juventude do campo e da cidade, cada vez mais próximas”. (p.13)

54. Conceito de cultura e cultura popular

(x) É explicitado, a saber:

“Temos a cultura popular como a cultura do povo, do senso comum, concepções de mundo e de vida que existem de forma concreta, geralmente com elementos progressistas e reacionários, como demonstrou Gramsci (1966); e como projeto popular que existe como possibilidade histórica concreta, que brota dessa cultura para superá-la e constituir outra cultura, outra realidade”. (p.03)

() Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

55. Conceito de educação popular

(x) É explicitado, a saber:

“Por isso há força política do popular nas narrativas, temas e palavras de ordem do MST – poder popular, educação popular e reforma agrária popular –, porque pensam a totalidade da classe trabalhadora a partir da perspectiva de hegemonia”. (p.03)

() Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

56. Conceito de Hegemonia

(x) É explicitado, a saber:

“Os conceitos de contra-hegemonia e hegemonia popular podem se equivaler, mas, na compreensão aqui desenvolvida, a ênfase recai sobre o potencial emancipatório do projeto popular contido na acepção de hegemonia popular. O conceito de contra-hegemonia foi desenvolvido por Raymond Williams, em 1971. Ao analisar hegemonia como processo, que possui estruturas internas complexas e precisa ser renovado e recriado continuamente, o autor inglês destaca que a hegemonia “sofre uma resistência continuada, alterada, desafiada por pressões que não são as suas próprias pressões”. (p.03)

() Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

57. Conceito de poder

() É explicitado, a saber:

(x) Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

“Hegemonia se torna um amplo e complexo processo político, pedagógico e comunicacional de construção e manutenção do poder, nacional e internacional, que envolve o consentimento e o conjunto das classes sociais, instituições da sociedade civil e o Estado, em equilíbrio historicamente conjuntural com possíveis instabilidades, estruturado na base econômica e na direção moral, intelectual, política e cultural da maioria dos cidadãos”. (p.04)

58. Sobre o projeto educativo do MST para as crianças, destaca-se:

“A outra grande Campanha para a ENFF foi externa, a partir da exposição do “Projeto Terra”, com as fotografias de Salgado, do CD produzido por Chico Buarque e do “Livro Terra”, que contou com a contribuição do escritor português José Saramago. O “Projeto Terra” se tornou o maior símbolo da “Campanha de Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes”. O “Projeto Terra” foi o principal elemento comunicativo da campanha nacional e internacional, que projetou mundialmente o MST e trouxe recursos de organizações, inclusive internacionais, para a construção da Escola”. (p.06)

59. Sobre o projeto educativo do governo para a educação no campo o trabalho destaca:

Não consta menção no trabalho.

60. Outras Categorias de análises explicitadas no texto:

() _____

61. Recortes temáticos e de DESTAQUES abordados no texto:

“A mística presente na sala de aula, com bandeiras, instrumentos e frutos do trabalho, reforça a identidade camponesa no processo de ensino-aprendizagem. É algo que possui seu aspecto positivo, tendo em vista a histórica supremacia da cultura citadina nas escolas brasileiras”. (p.10)

“O assunto mais trazido pela militância dos movimentos sociais para aplicar os conceitos de hegemonia foi a teledramaturgia. As mulheres todas criticaram a minissérie que estava em exibição pela Rede Globo, “Amor e Ódio” que, segundo elas, mostrava as mulheres como “vagabundas”. Toda a discussão foi muito fecunda. A reflexão crítica que fazemos é que poderiam ter usado mais exemplos de luta pela hegemonia popular que envolvessem os trabalhadores urbanos, com o intuito de gerar maior identificação de classe com a militância de movimentos urbanos participantes do curso”. (p.11)

62. Conclusões importantes do Texto

“A ENFF possui potencial para se constituir como espaço de construção da hegemonia popular por meio da sociabilidade entre os movimentos sociais, pela produção simbólica comum e pela educação universalizante, porém é um espaço em que ainda prevalecem a hegemonia política e a cultura do MST, com pouca participação de movimentos populares urbanos bastante representativos, sejam ligados às lutas por moradia, centrais sindicais ou organizações estudantis. Há maior diálogo entre os movimentos sociais que compõem a Via Campesina, mas estes não possuem participação massiva e comunicação junto a outros movimentos populares e instâncias representativas do ambiente urbano. A proposta de um Projeto Popular para o Brasil pode evoluir a partir de um trabalho de base consistente e se a classe trabalhadora de fato construir a consciência política no processo de luta, nas alianças, diálogos e arranjos sociais”. (p.13)

63. Autores de base mais citados no texto:

Bastos (2016) (12)

Fernandes (2000) (26)

Gramsci (1966; 1978) (08)

Referência Bibliográfica do Material consultado e analisado:

BASTOS, Pablo Nabarrete. MST e Escola Nacional Florestan Fernandes formação, comunicação e socialização política. *Intercom, Rev. Bras. Ciênc. Comun.* [online]. 2017, vol.40, n.2, pp.129-142.

Planilha de leitura das produções selecionadas

Artigo:

Educação escolar e cultura corporal em áreas de reforma agrária: a emancipação humana em análise

Planilha de análise das produções teóricas

Identificação do material:
ART3EDU2009

Problema de estudo:

64. Dados de identificação do trabalho:**Fonte:** Tese Dissertação Trabalho publicado n artigo completo em periódico **65. Dados Gerais:** Trabalho teórico Trabalho teórico resultado de análises de pesquisa empírica.Abordagem da pesquisa empírica: quantitativa qualitativa etnográfica participante estudo de caso pesquisa-ação bibliográfica

outra: _____

Instrumentos de Pesquisa: entrevistas desenhos/registro/apontamento dos sujeitos observação participante grupo focal questionários filmagem fotografias Análise de documentos Outros:**66. Palavras chaves expressas no resumo do trabalho:** Quais? Não apresenta, mas é possível identificar: Não apresenta resumo do texto**67. Sobre os objetivos do trabalho:** Descreve. Qual(ais)?

"O presente trabalho tem como objetivo analisar algumas das produções visuais do Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desde sua bandeira até imagens retiradas de suas mídias". (p.02)

 Não está claramente explicitado, mas é possível de ser identificado: Não está claramente explicitado e não é possível de ser identificado**68. Área(s) disciplinares de abrangência do trabalho:** Psicologia Educação Filosofia Sociologia

- Outras. Quais?
 Área predominante quando o enfoque for interdisciplinar:

--

69. Abordagens de Pesquisa e enfoques teóricos explicitado pelo autor:

Abordagens	Enfoque teóricos
<input checked="" type="checkbox"/> funcionalismo	“Essa visão está na base dos estudos sobre multiletramentos e multimodalidade (BRASIL, 2006; COPE; KALANTZIS, 2000; KRESS, 2000; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; MENEZES DE SOUZA, 2005; MONTE MÓR, 2006). Segundo Cope e Kalantzis (2000, p. 5), essas habilidades são também “modos de produção de significado”, pois se caracterizam como recursos semióticos em situações de comunicação e Representação”. (p.02)
<input type="checkbox"/> positivismo	
<input type="checkbox"/> materialismo histórico	
<input type="checkbox"/> fenomenologia	
<input type="checkbox"/> outros. Quais?	
<input type="checkbox"/> Não é explicitado, mas é possível de ser identificado. Qual?	
<input type="checkbox"/> auto-denominação. Qual?	
<input type="checkbox"/> Não é possível de ser identificado	

70. Sobre o conceito de INFÂNCIA:

- É explicitado, a saber:

--

- Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

--

- Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

71. Sobre o conceito de CRIANÇA:

- É explicitado, a saber:

--

- Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

--

- Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

72. Conceito de movimentos sociais

- É explicitado, a saber:

--

- Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

<p>“A consolidação do MST como um movimento político organizado se deu em 1984 (HISTORY..., 2003), ainda no período do governo militar. O primeiro congresso do movimento, no ano seguinte, reuniu mais de 1.500 delegados, representando os sem-terra de 23 estados. Mas os participantes não se limitavam aos trabalhadores rurais”. (p.03)</p>

73. Conceito de Educação

- É explicitado, a saber:

--

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

74. Conceito de educação do campo

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

75. Conceito de cultura e cultura popular

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

“Produção, Cooperação e Meio Ambiente; Educação e Formação Política; Gênero; Comunicação; Saúde; Direitos Humanos; Relações Internacionais; Cultura. O movimento tem duas publicações periódicas: o *Jornal Sem Terra*, de circulação mensal, foi fundado há 27 anos; e a *Revista Sem Terra*, bimestral, começou a circular há doze anos. Há ainda uma emissora de rádio virtual, a Vozes da Terra”. (p.04)

76. Conceito de educação popular

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

77. Conceito de Hegemonia

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

78. Conceito de poder

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

Em jogo estão questões de poder e ideologia: consideramos qualquer tipo de imagem como totalmente pertencente à esfera das realizações e instanciações da ideologia, como um meio – sempre – para a articulação de posições ideológicas. A questão é que nem o poder nem o seu uso desapareceram. Simplesmente ficou mais difícil seguir seu traçado e localizá-lo. Nesse contexto há uma necessidade absoluta, em termos democráticos, de tornar disponíveis os meios para se entender as articulações do poder em qualquer lugar, em qualquer forma

79. Sobre o projeto educativo do MST para as crianças, destaca-se:

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

80. Sobre o projeto educativo do governo para a educação no campo o trabalho destaca:

Não é explicado e não é possível de ser identificado.

81. Outras Categorias de análises explicitadas no texto:

() _____

82. Recortes temáticos e de DESTAQUES abordados no texto:

“Ainda com respeito à discussão sobre realismo, as fotos do MST a serem analisadas a seguir apresentam uma curiosa relação com suas legendas. Conforme já foi exposto anteriormente, os responsáveis pelas mídias do MST fizeram uma opção consciente de privilegiar fotos que mostrem o engajamento dos sem-terra, ainda que elas retratem eventos e circunstâncias distintas daquelas que elas supostamente estão ilustrando”. (p.16)

“Assim, a cerca adquire outra simbologia, pois sua relação com o problema fundiário brasileiro é clássica e tornou-se quase que um símbolo de latifúndio. Ela não apenas cerca, mas também separa e, portanto, adquire o significado de exclusão e acesso interrompido. Se o participante em destaque na imagem parece estar numa prisão, ele mais provavelmente está do lado de fora e não de dentro da cerca”. (p.19)

83. Conclusões importantes do Texto

“As figuras analisadas na seção anterior evidenciam o potencial de manipulação no uso de imagens na mídia. O MST procura representar-se como um grupo de ativistas e lutadores e enfatiza esse aspecto em grande parte de suas imagens, mesmo que elas entrem em conflito com o texto escrito” (p.23)

“Além disso, como já mencionado anteriormente, o processo de identificação se dá em dois níveis, o interno e o externo. Internamente, o uso das imagens como modo de produção de significados fornece elementos de coesão grupal e instiga o sem-terra a identificar-se coletivamente. Ao mesmo tempo, o MST lança um olhar para fora e dialoga com sujeitos individuais e coletivos externos ao grupo, identificando-se com eles e convidando-os a identificar-se com o movimento”. (p.23)

84. Autores de base mais citados no texto:

Kress (2000) (25)

Branford (2004) (5)

Cope (2000) (6)

Referência Bibliográfica do Material consultado e analisado:

ZACCHI, Vanderlei J. Imagem e movimento: o modo visual na construção da identidade do sem-terra. Rev. bras. linguist. apl. vol.9 no.2 Belo Horizonte 2009, p415-439.

Planilha de leitura das produções selecionadas

Artigo:

Educação escolar e cultura corporal em áreas de reforma agrária: a emancipação humana em análise

Planilha de análise das produções teóricas

Identificação do material:
ART2EDU2016

Problema de estudo:

85. Dados de identificação do trabalho:

Fonte:

Tese

Disertação

Trabalho publicado n

artigo completo em periódico

Educação escolar e cultura corporal em áreas de reforma agrária: a emancipação humana em análise

86. Dados Gerais:

Trabalho teórico

Trabalho teórico resultado de análises de pesquisa empírica.

Abordagem da pesquisa empírica: quantitativa

qualitativa

etnográfica

participante

estudo de caso

pesquisa-ação

bibliográfica

outra: _____

Instrumentos de Pesquisa: entrevistas

desenhos/registro/apontamento dos sujeitos

observação participante

grupo focal

questionários

filmagem

fotografias

Análise de documentos

Outros:

87. Palavras chaves expressas no resumo do trabalho:

Quais?

Educação escolar; Cultura corporal; Pedagogia histórico-crítica; Emancipação humana.

Não apresenta, mas é possível identificar:

Não apresenta resumo do texto

88. Sobre os objetivos do trabalho:

Descreve. Qual(ais)?

“O presente artigo teve o objetivo de apreender os fundamentos pedagógicos do ensino da cultura corporal na educação escolar do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST”. (p.01)

Não está claramente explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não está claramente explicitado e não é possível de ser identificado

89. Área(s) disciplinares de abrangência do trabalho:

- Psicologia
 Educação
 Filosofia
 Sociologia
 Outras. Quais?

- Área predominante quando o enfoque for interdisciplinar:

90. Abordagens de Pesquisa e enfoques teóricos explicitado pelo autor:

Abordagens	Enfoque teóricos
<input type="checkbox"/> funcionalismo	
<input type="checkbox"/> positivismo	
<input type="checkbox"/> materialismo histórico	
<input type="checkbox"/> fenomenologia	
<input type="checkbox"/> outros. Quais?	
<input type="checkbox"/> Não é explicitado, mas é possível de ser identificado. Qual?	
<input type="checkbox"/> auto-denominação. Qual?	
<input checked="" type="checkbox"/> Não é possível de ser identificado	

91. Sobre o conceito de INFÂNCIA:

- É explicitado, a saber:

- Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

- Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

92. Sobre o conceito de CRIANÇA:

- É explicitado, a saber:

- Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

- Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

93. Conceito de movimentos sociais

- É explicitado, a saber:

- Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

“Reconhecemos o MST como o movimento de organização social popular que historicamente mais tem expressado a luta da classe trabalhadora do campo contra o capitalismo, se confrontando com um dos seus pilares fundamentais, a propriedade privada da terra e dos meios de produção”. (p.01)

94. Conceito de Educação

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

“sua luta por uma educação que se pretende emancipadora, deve estar atrelada ao acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico e, ainda, à busca por um tempo livre e de lazer no qual se almeje um tempo para o gozo de uma atividade livre, universal e criativa e que permita o usufruto da arte, da literatura, da música, do jogo e do esporte, da dança, da ginástica, enfim, de tudo aquilo que chamamos de cultura, mesmo que ainda na complexa e contraditória totalidade das relações sociais do modo de produção capitalista”. (p.01)

95. Conceito de educação do campo

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

“Conforme aponta D’Agostini, a secundarização da teoria e, notadamente, a fragilidade teórica acerca do materialismo histórico-dialético na educação do campo vem permitindo desvios da prática política e pedagógica, o que acarreta implicações também na materialização da educação do MST e na sua consolidação como uma pedagogia de vertente marxista e socialista”. (p.05)

96. Conceito de cultura e cultura popular

É explicitado, a saber:

“à busca por um tempo livre e de lazer no qual se almeje um tempo para o gozo de uma atividade livre, universal e criativa e que permita o usufruto da arte, da literatura, da música, do jogo e do esporte, da dança, da ginástica, enfim, de tudo aquilo que chamamos de cultura, mesmo que ainda na complexa e contraditória totalidade das relações sociais do modo de produção capitalista”. (p.01)

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

97. Conceito de educação popular

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

98. Conceito de Hegemonia

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

“Esta pesquisa trata de uma contribuição ao debate sobre as alternativas revolucionárias a ordem burguesa, bem como, a necessidade de análise crítica dos projetos políticos pedagógicos da educação e da cultura corporal do MST os quais se propõe a contribuir para a transformação social, mas, que em suas formulações teórico-metodológicas podem acabar se articulando às concepções hegemônicas do campo educacional”. (p.04)

99. Conceito de poder

É explicitado, a saber:

() Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

(x) Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

100.Sobre o projeto educativo do MST para as crianças, destaca-se:

“Ao conceber o trabalho educativo como o ato de se produzir a humanidade em cada indivíduo singular, a pedagogia histórico-crítica³⁻⁴ está se pautando na análise marxiana sobre a dialética da apropriação e objetivação do gênero humano, a qual traduz a reciprocidade entre o universal (o gênero) e o singular (o indivíduo) por intermédio da mediação particular do trabalho educativo. Neste sentido, o homem é concebido como síntese de múltiplas relações, unidade da diversidade, e não um ser abstrato portador de uma essência universal a ser alcançada por intermédio do trabalho educativo - como postulava a pedagogia tradicional”. (p.07)

101.Sobre o projeto educativo do governo para a educação no campo o trabalho destaca:

“É a Suprof a responsável por enviar os Planos de Curso de todos os cursos de educação profissional do governo estadual, os quais devem ser recebidos, adaptados e implementados pelos Centros de Educação Profissional, conforme necessidades, demandas e características de cada território ou região. É desta maneira que o CEEP Milton Santos recebe os Planos de Curso dos cursos de educação profissional os quais são promovidos no Centro. No que diz respeito ao componente curricular Educação Física, a única referência feita pela Suprof é a de que se possibilite aos alunos a prática de atividades físicas e desportivas”. (p.03)

102.Outras Categorias de análises explicitadas no texto:

() _____

103. Recortes temáticos e de DESTAQUES abordados no texto:

“Nos programas de ensino da Educação Física para estes cursos de formação profissional, não há nenhuma referência explícita sobre a teoria pedagógica a pautar o trabalho a ser desenvolvido, tampouco sobre a metodologia de ensino da Educação Física escolar adotada. O método de ensino assim está descrito nos documentos da professora: “Trabalhar teoria e prática; projetos de intervenção e visita técnica”. (p.04)

“Segundo a professora, o fato de a Educação Física possibilitar o desenvolvimento de projetos de intervenção em determinados espaços e com as demais pessoas do assentamento, isto já faz com que haja um envolvimento deste componente curricular com o contexto mais geral das lutas e reivindicações do MST. Não obstante, o que a pesquisa de campo aponta é uma lacuna quanto a dois elementos essenciais do trabalho educativo e da prática social no âmbito do MST: a) a relação dos conteúdos trabalhados em âmbito escolar na Educação Física com a prática social mais ampla dos indivíduos e; b) a contribuição dos conteúdos da cultura corporal para o projeto de emancipação humana do MST e da classe trabalhadora”.(p.04)

104. Conclusões importantes do Texto

“Ciente da necessidade de se debater mais amplamente e aprofundadamente o objeto de estudo em questão, esperamos que este artigo tenha conseguido apontar algumas contradições e possibilidades de superação da educação escolar e da cultura corporal na prática social do MST, notadamente ao apontar a importância do trabalho educativo do MST em priorizar a apropriação, de cada aluno singular, dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos, ainda nos estreitos limites da sociedade capitalista, o que implica no caso da Educação Física, o ensino intencional e sistematizado dos conteúdos da cultura corporal historicamente acumulados e que se constituem enquanto patrimônio cultural humano, devendo os mesmos, portanto, serem socializados por intermédio do ensino escolar”.(p.07)

105. Autores de base mais citados no texto:

Duarte (2007;1993) (05)

Saviani (1991; 2008; 2009) (04)
Santos (2009;2012) (11)

Referência Bibliográfica do Material consultado e analisado:

LAVOURA, Tiago Nicola. Educação escolar e cultura corporal em áreas de reforma agrária: a emancipação humana em análise. Rev. bras. educ. fis. esporte [online]. 2016, vol.30, n.4, pp.1079-1086.
