

## 6

# A Educação Infantil no contexto dos movimentos sociais: duas leituras possíveis

Adilson De Angelo

### 1 Um jeito de apresentação: duas realidades e um ponto de partida

Ao enveredarmos pela história, podemos perceber que o surgimento de muitos programas de atendimento à infância brasileira tinha como principal finalidade a solução dos problemas sociais do “quarto estrato da população brasileira”, como ambicionava a Ditadura Militar, a partir de abril de 1964.

A investida da Fundação Legião Brasileira de Assistência (LBA)<sup>1</sup>, com o lançamento do “Projeto Creche Casulo”, pretendia, explicitamente, mascarar a realidade depauperada da família e da infância brasileiras. Os diferentes programas educacionais destinados às crianças traduziam um conceito de criança pautado na abstração e na descontextualização sociopolítica, que se constituía na implementação de políticas educativas deficitárias, quer em termos quantitativos, quer em termos qualitativos. Ademais, além de solucionar o problema da miséria, os programas de Educação Infantil deveriam, também, atenuar os altos índices de reprovação no ensino primário. Consolidava-se, cada vez mais, a ideia do atendimento à criança pobre como sinônimo de suprimento de carências nutricionais, não cabendo, portanto, uma dimensão pedagógica nesse trabalho, dicotomizando as dimensões do “cuidar” e do “educar” como especificidades da Educação Infantil.

A participação dos movimentos sociais nas lutas pelo acesso à creche e as discussões e propostas que a partir dela foram sendo construídas são aqui entendidas como contribuições importantes para que a Educação Infantil continuasse a ser pensada e concretizada como espaço que reconhece na criança a sua dimensão de sujeito do direito, do desejo e do conhecimento. Ou seja, não reduzindo a cidadania a uma condição meramente formal, mas considerando uma dimensão que excede a esfera dos direitos meramente reconhecidos, vai vinculá-la a um ato político inacabado para que ela se construa como atividade desejável.

Com o presente artigo, tendo presente esta trajetória acima descrita, pretendemos identificar e discutir o processo de consolidação de propostas de Educação Infantil em movimentos sociais, sobretudo aquelas presentes no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e no movimento comunitário. O nosso intento não é um simples cotejamento destas duas realidades (aparentemente distintas): Educação Infantil e Movimentos Sociais. Assim, procuramos constituir essas duas realidades como ponto de partida para compreendermos a Educação Infantil como projeto de materialidade histórica e também de possibilidade histórica.

Os dados aqui trazidos foram coletados em dois Centros de Educação Infantil e em uma Ciranda Infantil, no município de São Mateus, no extremo norte capixaba, e serviram de base para a elaboração da nossa tese de doutorado defendida na Universidade do Porto, em junho de 2007, na qual se buscou afirmar a contribuição do pensamento freireano para a pedagogia da Educação Infantil. Neste estudo, privilegiou-se o recurso à observação participante (nutrida de muita partilha em tempo vivido), no quadro de uma postura metodológica de cariz etnográfico.

Foi esse estar vivo com capacidade de refletir que nos possibilitou uma maior e melhor compreensão de como a Educação Infantil foi sendo desenhada numa dimensão problematizada no âmbito dos movimentos sociais, afastando-se do mero

assistencialismo que, geralmente, serve à dominação, inibe a criatividade, tolhe a intencionalidade da consciência e nega às crianças a sua vocação ontológica e histórica de ser mais.

Na primeira parte deste artigo, procuramos realizar uma incursão na realidade histórica da educação da infância brasileira, de onde trazemos elementos que nos ajudam a perceber como se consolidaram diferentes programas educativos destinados às crianças pobres brasileiras e as dimensões ideológicas aí presentes, no sentido de uma maior subordinação das camadas populares. Na sequência, a participação dos movimentos sociais nas lutas pelo acesso à creche e as discussões e propostas que a partir deles foram sendo construídas, são aqui entendidas como contribuição importante para que a Educação Infantil pudesse ser pensada e concretizada como espaço que reconhece na criança o seu protagonismo enquanto sujeito do direito, do desejo e do conhecimento. No desejo de não concluir a discussão proposta, finalizamos o texto trazendo, dos movimentos sociais, a ilação de que é possível pensar e construir uma pedagogia para a Educação Infantil, alicerçada na cooperação, na comunicação dialógica, na autonomia, na possibilidade de vir a ser mais e na afetividade.

## **2 Os flagelos educativos e a criança como objeto de compensações: rasgos históricos**

Ao procurar entender a Educação Infantil de forma contextualizada na história brasileira, verificamos que, em meados da década de 1970, sob a constância da ditadura militar, o cenário socioeducacional apresentava conceitos de criança e de educação fortemente revestidos dos preceitos ideológicos que caracterizavam aquela forma de governo. A política de atendimento à infância, sobretudo a pobre e abandonada, na sequência do seu intento de preparar “a criança de hoje para ser o adulto de amanhã”,

trazia consigo toda uma ideia, historicamente construída, em que o assistencialismo se configurava como proposta educacional, dirigindo para a submissão não só as crianças que atendia, mas também as suas famílias. Predominava, não ingenuamente, uma tendência paternalista de proteção à infância, afastando assim qualquer análise que pudesse ligar os problemas das crianças com a divisão das sociedades em classes sociais.

Os flagelos educacionais, causados principalmente pelo insucesso e pela evasão escolar, procuravam justificativas que pudessem corroborar a ideia de que os fracassos se davam na escola, mas não eram da escola.

A este respeito, Kramer (1998, p. 15) destaca que

uma versão marginalizadora e preconceituosa das crianças das classes populares agudizava-se e tornava-se hegemônica, [...] de tal modo que infância pobre e fracasso na escola pública apareciam como elementos de um inseparável e quase insuperável problema social.

Fatores como privação cultural e social, carência afetiva, precariedade de moradia, problemas e atrasos linguísticos e cognitivos “eram temas e termos trazidos para explicar que as crianças pobres não tinham sucesso na escola porque não aprendiam, porque falhavam” (KRAMER, 1998, p.15). Como resposta e este *handicap* sociocultural<sup>2</sup>, acreditava-se que o desenvolvimento de determinados programas de educação poderiam fornecer instrumentos necessários para que os indivíduos escolares pudessem consolidar uma trajetória de sucesso no que se refere à aprendizagem. A Educação Infantil seria, então, o *locus* ideal para o investimento em uma educação compensatória cuja finalidade seria resolver a questão do insucesso e do abandono escolar. Mas, como lembra Saviani (1999, p. 44), a constituição da Educação Infantil brasileira como “mecanismo de solução do problema do fracasso escolar das crianças das camadas tra-

balhadoras no ensino de primeiro grau acaba por configurar-se em forma de contornar a problemática em questão e não em ataca-la de frente". A opção institucionalizada por um modelo de educação compensatória, pautado nestes objetivos, ao buscar suprir as ditas carências de uma população espoliada, acabava por mudar o enfoque das causas do insucesso escolar, relegando-se, inclusive, a ideia de que o fracasso/insucesso escolar poderia estar subjugado a condicionamentos da própria infraestrutura socioeconômica da sociedade.

Nos posicionamentos oficiais, a ideia de compensar as ditas carências culturais era apresentada como importante mecanismo que poderia resolver os problemas da evasão e da repetência escolar. Por nos parecer bastante esclarecedor, trazemos aqui fragmentos deste discurso oficial, apresentado no Documento 45, o Parecer n.º 2.018, publicado pelo Conselho Federal de Educação, de 4 de junho de 1974, onde se ressaltava que

“[...] as crianças [...] apresentam-se destituídas das noções de lateralidade, de alto e baixo, sem coordenação motora, sem vocabulário, sem comunicação e sem sociabilidade. Isto obriga que as escolas, quando bem orientadas, o que ocorre em proporção aquém do desejável, percam alguns meses, no início do ano letivo, na tentativa de compensar em parte essas carências, com a ministração de atividades preparatórias de alfabetização”.

0As análises e as interpretações dos preocupantes resultados apresentados pela escola primária, traduzidos nos altos índices de reprovação e evasão escolar, transformaram-se em motivações para que a Educação Infantil se constituísse um terreno fecundo para compensar aquilo que é designado por carências culturais e necessidades nutricionais existentes nas crianças pobres brasileiras. As justificativas apresentadas (Indicação n.º 45) estavam fundamentadas nos fatos de que este atendimento poderia ser entendido como solução para a defasagem escolar,

uma vez que estudos e pesquisas realizados em determinados países afirmavam que os

cuidados dispensados ao pré-escolar contribuem para a prevenção do retardo escolar e de outros distúrbios oriundos de carências nutricionais e afetivas, e para a promoção do desenvolvimento da criança com pleno aproveitamento de todas as suas potencialidades. [Assim, como forma de salvar a educação brasileira e de superar a desigualdade,] é durante o período de três a seis anos que seria preciso agir (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1974, p. 31-32).

Este posicionamento, que já se apresentava claramente assumido pelo Conselho Federal de Educação, Parecer n.º 1.038, passa a figurar nos seus documentos oficiais conferindo à Educação Infantil as responsabilidades de preparar as crianças para o sucesso escolar, reforçando a ideia de que

[...] a pré-escola se viesse a formar e executar programas de compensação das carências culturais trazidas pelas crianças oriundas de meios sociais menos privilegiados que se situam na periferia urbana e nas zonas rurais, poderia oferecer uma eficaz terapêutica para debelação das mais gritantes deficiências de aprendizagem que essa população apresenta ao iniciar, aos sete anos de idade, o seu processo formal de escolarização. Suprindo o vazio cultural e a insuficiência nutricional com que essa clientela chega à idade escolar, apresentando, não raro, quatro, cinco ou seis anos de idade mental, para sete ou oito da cronológica, os programas compensatórios da pré-escola poderiam minimizar a terrível realidade das reprovações em massa [...]” (CONSELHO FEDERAL DE ENSINO, 1977, p. 81).

Como forma de executar este programa de compensações, o governo brasileiro confere à LBAa responsabilidade de, nos moldes da filosofia do regime ditatorial, elaborar e implementar

um programa de Educação Infantil de massa: o Projeto Creche Casulo. Ao esboçar os fundamentos deste que seria o primeiro programa brasileiro de Educação Infantil de massa, a LBA, além das ilações obtidas em projetos anteriores, parece imprimir, no seu discurso sobre a prevenção, determinados aspectos que iriam contribuir para o seu alargamento em todo o território nacional.

### **3 O Projeto Creche Casulo e o atendimento em (da) massa**

A pesquisadora Fúlvia Rosenberg (1997), ao analisar o contexto e os textos que marcaram a implementação do Projeto Creche Casulo, buscou identificar a sua aproximação com a ideologia da “Doutrina de Segurança Nacional”, bem como com as propostas do programa “Desenvolvimento Comunitário”, ambos instrumentos fortemente utilizados pela ditadura militar. Segundo Rosenberg, foi, sobretudo, destas realidades que vieram as bases teóricas orientadoras da criação do Projeto Casulo que, para ser implementado em larga escala, procurou:

[...] (a) adotar um novo discurso da prevenção; (b) proporcionar uma entrada direta e visível do governo federal em nível local sem passar pelas administrações estaduais; (c) basear-se em pequenos investimentos orçamentários, apesar de ser um programa de massa, adotando a estratégia de participação da comunidade, ajustando-se, pois, ao modelo preconizado pelo Estado de Segurança Nacional (ROSEMBERG, 1997, p.121).

Com o propósito de atender a um elevado número de crianças com um custo muito reduzido, o Projeto Casulo, em 1977, no ano da sua implantação, já estava presente em 243 municípios brasileiros, prestando atendimento a 21.280 crianças em 725 unidades de creches/pré-escola. Em 1984, ano em que o último

presidente do regime militar governou o Brasil, os números apontam a sua presença em 2.627 municípios, com uma clientela de 1.015.037 crianças, atendidas em 679 unidades de creche/pré-escola. Em 1990, eram 1.602.261 crianças atendidas em 23.265 unidades de Educação Infantil, localizadas em 3.286 municípios brasileiros. Estes números poderiam ser entendidos como animadores se determinados problemas estruturais, decorrentes da opção pelo baixo custo, não fossem apontado nos relatórios das avaliações que a própria LBA realizou, comprometendo o tipo de educação e assistência destinado às crianças. Já no primeiro ano do seu desenvolvimento, o Projeto Casulo apresentava inúmeras dificuldades que, de acordo com o relatório anual da LBA de 1978, se caracterizavam pela

[...] falta de pessoal capacitado; pouco conhecimento da cultura das famílias atingidas a cujo nível educacional e econômico eram atribuídas dificuldades no desenvolvimento de atividades; inadequação de espaços físicos e falta de água em que a creche era implantada; falta de verbas e de recursos humanos, materiais e equipamentos (ROSEMBERG, 1997, p.124).

Parte destes problemas poderia ser entendida como consequência das próprias diretrizes traçadas pela LBA que, apostando na improvisação e na ocupação de espaços físicos (cedidos pela própria comunidade) e valendo-se do trabalho leigo voluntário, pretendia resultados quantitativamente expressivos, face ao grande número de crianças brasileiras com idade e necessidade de atendimento em Educação Infantil. As realidades que caracterizavam este atendimento no Brasil, no final da década de 1970 e, sobretudo, durante toda a década seguinte, conforme anteriormente já se fez referência, apresentavam um modelo de Educação Infantil cujas práticas pedagógicas e assistenciais eram objeto de questionamentos.

Assumido oficialmente como projeto, a educação compensatória não trazia uma proposta pedagógica constituída, por isso nas

[...] instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares (KUHLMANN JR., 1991, p.182).

Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação por apresentar-se fortemente marcada por elementos que, por si mesmos, se constituíam como impedimentos. A superlotação das salas e dos centros educacionais (jardins de infância e creches), profissionais despreparados, falta de recursos didáticos e materiais, condicionamento a vontades políticas, e a ausência de projetos pedagógicos sólidos e dinâmicos eram alguns destes problemas. E como não poderia ser diferente, às crianças restava um atendimento duvidoso e... questionável. Pedagogicamente, a dinâmica que se construía pautava-se, geralmente, em atividades cujo objetivo era estimular o desenvolvimento natural das crianças. Os aspectos sociais e culturais em que as crianças se encontravam mergulhadas não eram considerados importantes, como também não eram considerados como capazes de interferir na dinâmica proposta.

#### **4 A Educação Infantil como bandeira nos movimentos sociais: conquistas históricas**

O carácter duvidoso do atendimento das instituições públicas não diminuía o grande contingente de famílias que a elas recorriam diante da crescente necessidade de encontrar um lugar seguro, onde pudessem confiar os filhos pequenos, enquanto realizavam a sua jornada de trabalho. O intumescimento dos centros urbanos, resultado do acelerado e forçado êxodo rural, e também a crescente entrada das mulheres no mercado de

trabalho fizeram com que aumentasse o número de crianças que necessitava de acolhimento em instituições especializadas. Os programas de acolhimento e assistência em creches (para crianças de zero a três anos) e pré-escolas (de quatro a seis) não conseguiam responder à crescente demanda, e o discurso que apregoava o acesso à creche como direito de todos, passa a ser alvo de questionamento por parte da população.

O fortalecimento e a multiplicação dos movimentos populares, já no início da década de 1980, fazem do direito à creche uma bandeira de luta que será empunhada não só pelo movimento feminista, mas por todos os setores que se sentiam minimamente comprometidos com o alargamento das conquistas populares urbanas. Na pauta das reivindicações, estava não somente a garantia deste direito, mas, principalmente, o direito a um modelo de creche diferente daquele, que apresentava precárias condições do atendimento educacional às crianças. Desta mesma forma, a reivindicação e a denúncia estendiam-se também à educação pré-escolar.

A luta por creche, no âmbito da implementação e expansão de uma educação infantil que respeitasse os direitos das crianças e das famílias, continuava a suscitar uma discussão que buscava refletir o direito a uma Educação Infantil de qualidade<sup>4</sup>. O fortalecimento de uma visão crítica que questionava o puro assistencialismo caracterizante das propostas de educação compensatória, levou até mesmo estudantes do curso de pedagogia a somar forças nas discussões políticas da pedagogia para esta modalidade educativa<sup>5</sup>.

Se outrora uma prática puramente assistencialista, configurada como benesse salvadora, se justificava pela simples tentativa de compensar carências socioculturais, agora as exigências pareciam ser outras. Questionamentos sobre a necessidade de uma proposta pedagógica e também sobre a importância da formação dos profissionais que atuavam na Educação Infantil, progressivamente apontavam para as necessidades de consolidação de

uma orientação pedagógica norteadas por pressupostos teóricos que apresentassem outras concepções de criança, de educação e de sociedade; bem como por uma diferente postura teórica, face ao problema do sucesso e do insucesso escolar.

Considerando que a Educação Infantil pressupõe assistência e educação, um questionamento toma forma de movimento: Que assistência? Que educação? Antes de se construir tais respostas, ao que parece, havia já uma certeza: a urgência de uma nova prática pedagógica progressista<sup>6</sup> – que mais que um simples ato assistencialista, fosse um ato político, que considerasse a criança como sujeito do direito e do conhecimento, aliada a uma nova política que respeitasse os direitos da criança e das famílias. Ou seja, a constituição de uma pedagogia da infância fundada nos princípios de uma educação que buscasse nos “diversificados olhares das diferentes áreas do conhecimento subsídios para compreender a educação e nela atuar, e para conhecer a criança e com ela agir, tanto ao nível da investigação científica, quanto ao nível da intervenção educacional” (KRAMER, 1998, p. 30).

Como consequência de todas estas movimentações - aprovação da Constituição Federal de 1988, e todos os avanços por ela trazidos, alguns deles resultantes das grandes mobilizações populares convocadas pelos movimentos sociais – e outras leis que se seguiram, foram abertos caminhos para que a Educação Infantil fosse assumida como um direito de cidadania da criança brasileira. Podemos destacar o fato de que na própria Constituição Federal, a Educação Infantil, em regime de creche e pré-escola, passa a ser reconhecida oficialmente como “um dever do Estado e um direito da criança” (Título VIII, Capítulo III, Seção I, Art. 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado como Lei Nacional em 1990, veio reforçar o direito a este atendimento. Mas é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que vamos encontrar estabelecido, de forma incisiva, o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis

anos e a educação. Ao longo do texto desta lei, acabamos por encontrar diversas referências específicas à Educação Infantil, que passa a ser assumida como primeira etapa da educação básica.

Os movimentos sociais são processos cujas teceduras se dão “face aos problemas estruturais e conjunturais vividos nas diferentes situações nacionais” (SOUZA, 1999, p.40). No caso específico deste recorte que acabamos de apresentar, o acesso das crianças oriundas dos meios populares a uma Educação Infantil que as respeitasse como sujeito de direito, configura-se como problema a ser superado pela mobilização popular.

Souza (1999, p. 38) alude a movimentos sociais como constituição de correntes de opinião e força social, afirmando que

[...] enquanto correntes de opinião, aproximam-se por idéias e sentimentos semelhantes. São grupos de pessoas, com posicionamento político e cognitivo similar, que se sentem parte de um conjunto, além de se perceberem como força social capaz de firmar interesses frente a posicionamentos contrários de outros grupos. Pessoas que agem, afirmam posições e se sentem vinculadas. Expressam-se como correntes de opiniões sobre os diversos campos da existência individual e coletiva, sobretudo dos segmentos sociais explorados, oprimidos e subordinados, cujos temas, quase sempre de maior incidência em suas vidas, em seu cotidiano são: trabalho, habitação, alimentação, participação, dignidade, paz, direitos humanos, meio-ambiente, gênero, etc. portanto são força social atuante que se manifesta através de organizações de grupos de diversas e divergentes naturezas, amplitudes e vigor .

A seguir, trazemos duas realidades desenhadas por movimentos sociais, enquanto correntes de opinião e de força social, como forma de ilustrar o enfrentamento de algumas questões que se põem à Educação Infantil. Entendemos que as realidades aqui trazidas não pretendemos tomar como universais, traduzindo a ideia de que os movimentos por elas empreendidos encerram um caminho que vem sendo discutido e construído no sentido

de configurar a Educação Infantil como um espaço e um tempo pedagógicos “onde se articulam diversos contextos subjetivos, sociais e culturais, e onde as crianças poderão ser assumidas como sujeitos críticos, criativos, responsáveis e, sobretudo, mais felizes” (DE ANGELO, 2007, p.5).

Igualmente, não podemos deixar de assinalar que com as notas que aqui trazemos não pretendemos abarcar as dimensões dos aspectos históricos, políticos e ideológicos dos movimentos aqui referidos, dadas as suas complexidade e expressividade. Temos aprendido que um movimento social se compõe de naturezas diversas e o exercício da sua compreensão começa com a decomposição de sua aparente homogeneidade, pois que “o que nós chamamos de movimento social, muitas vezes, contém uma pluralidade de elementos e devemos ser capazes de distingui-los se quisermos entender o resultado de uma ação coletiva”(MELUCCI, 1997, p. 57).

## **5 A Educação Infantil e a criança como sujeito de direito ao cuidado e à educação**

A realidade tem comprovado que o êxodo rural é um dos maiores responsáveis pelo crescimento desordenado dos centros urbanos, provocando, cada vez mais, o inchaço de suas periferias. Ele se encarrega de produzir uma urbanização desigual, traduzida pelos grandes contrastes e problemas causados por este crescimento desordenado e desorientado das cidades. De acordo com Lopes (1998), uma das exigências da sociedade moderna é o planejamento das cidades. A partir desta ação, torna-se possível a construção do que chamou de uma “cidade intencional”, um espaço urbano construído de forma organizada e planejada, oferecendo aos seus habitantes o acesso a direitos básicos: moradia, transporte público, saneamento básico, saúde, educação escolar, cultura, lazer etc.

A cidade de São Mateus, no extremo norte do Espírito Santo, a partir da década de 1970, passou a receber um grande número de famílias da zona rural que migrou em busca de melhores condições de vida e maiores perspectivas econômicas, uma vez que as dificuldades em fazer com que produzissem, as pequenas propriedades aumentavam consideravelmente. O destino destas famílias passava a ser as cidades de médio ou grande porte ou outras regiões que pareciam oferecer condições mais favoráveis para a sobrevivência na pequena agricultura.

O grande e súbito inchaço nas periferias da cidade de São Mateus não permitiu que ela tivesse tempo de preparar a “cidade intencional”, conforme sugere Lopes. No lugar da “cidade intencional”, São Mateus viu surgir a sua primeira favela, resultante de uma grande ocupação urbana, reunindo famílias oriundas de sua zona rural, de outras cidades, de outros estados. Juntamente com os inúmeros barracos, cresciam, nas periferias, os problemas sociais emergentes destes fenômenos: a violência, o desemprego, a falta de escola, a mortalidade infantil, a falta de estrutura básica... Daqui decorre a sustentação de preconceitos marginalizadores destas comunidades e das suas populações, acentuando o seu sofrimento e a sua exclusão.

A Igreja Católica local procurou se mobilizar para contribuir com a organização comunitária, estimulando a criação de grupos de trabalho social e investindo na constituição de associação de moradores, ajuntamentos cooperativos, grupos de mulheres, grupo de jovens etc. Com as mulheres, os trabalhos organizados giravam em torno de cursos de corte-costura, cozinha alternativa, medicina caseira, planejamento familiar etc., e com os jovens as ações estavam ligadas à horticultura e à fruticultura, além de momentos recreativos.

Este trabalho junto à população feminina acabou por fazer emergir, no bairro Santa Teresa (Comunidade da Ponte), a criação do primeiro Jardim-de-infância a funcionar na periferia da cida-

de. O prédio que abrigaria este serviço comunitário foi cedido pela comunidade católica local, mas as suas adaptações e a sua reforma foram feitas em regime de mutirão, um trabalho coletivo que reuniu moradores do próprio bairro e de bairros vizinhos. Posteriormente, em outras comunidades da periferia, as mobilizações populares acabaram por reproduzir este movimento, abrindo espaços para creches a fim de acolher as crianças de dois a seis anos. Com a implantação do Projeto Creche Casulo, em 1977, estas creches comunitárias passaram a receber parco subsídio oferecido pela LBA.

Nestas experiências comunitárias procurava-se ultrapassar aquela visão de atendimento meramente assistencialista, subordinando crianças e famílias a uma ação domesticadora. A proposta pretendida era a de demarcar aquela ideia que traduzia todo espaço de creche destinado às classes populares como “depósito de crianças”. Esta ideia foi se perpetuando, pois historicamente os projetos políticos e os programas de atendimento às crianças pobres acabavam por configurar a creche espaço, cuja principal função seria o acolhimento à criança pobre, salvaguardando-a dos perigos enquanto os seus familiares estavam a trabalhar, ministrando-lhes algum suplemento alimentar e cuidados higiênicos. Isentava-se, portanto, a creche de atendimentos com intencionalidade pedagógica.

Em muitos discursos e realidades, a preocupação com um trabalho de cunho mais pedagógico dirigido à criança só cabia nos espaços educativos propositadamente pensados para o atendimento aos filhos e filhas das classes privilegiadas. Bifurcava-se, assim, o atendimento à criança pequena, fazendo seguir pelo caminho do mero cuidado as crianças pobres “depositadas” em creches, enquanto seguiam pelo caminho da educação as crianças das classes abastadas. Infeliz dicotomia que, por um lado, macula a história da creche como conquista da classe trabalhadora (garantia da vivência dos direitos cidadãos das crianças) e, por

outro, dissocia cuidado e educação – especificidades fortemente interligadas no que se refere ao trabalho de atendimento à pequena infância.

Era esta bifurcação que as creches conquistadas por esses movimentos comunitário queriam evitar. As suas mobilizações seguiam no sentido de juntar no mesmo caminho a dimensão do “cuidado” e da “educação” no atendimento às suas crianças. Nesta direção, procuravam sensibilizar as educadoras que lidavam com as crianças, desafiando-as para um possível trabalho diferenciado, mesmo consciente das limitações estruturais dos espaços ocupados. Esta sensibilização funcionava como pressuposto para que um programa pedagógico fosse minimamente cumprido no interior das creches, não reduzindo, assim, o atendimento aí oferecido apenas aos cuidados infantis.

Esta possibilidade de interligação entre as dimensões do cuidar e do educar no trabalho com crianças pequenas é apontado por Campos (1994) como um caminho para resolver o antagonismo que se põe entre o que se estabelece como assistência e educação. O caminho desejado por estas creches, traduzindo a ideia de inseparabilidade que se desenha entre educação e cuidado, pretendia afirmar que a necessidade destas duas dimensões extrapolam idades e condições sociais. Prosseguindo com a ideia apresentada por Campos (1994, p. 35), a opção seria por um trabalho onde não haveria a valorização de uma dimensão em prejuízo da outra,

[...] não só todos esses aspectos são recuperados e reintegrados aos objetivos educacionais, como também deixam de ser considerados como exclusivamente necessários à parcela mais pobre da população infantil, e de ser contemplados somente para as crianças menores de 2 ou 3 anos de idade. Todas as crianças possuem estas necessidades e, se todas têm o direito à educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos e seu currículo.

A seguinte reflexão de Kuhlmann Jr. (1999) levanta, também, algumas questões sobre a necessidade de definir que a criança, nas suas realidade e exigências, deve constituir-se como ponto de partida para as proposições pedagógicas, erigindo à sua condição de sujeito, conforme pretendia o movimento comunitário dessas comunidades:

A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de *cuidado-e-educação* adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico consequente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la (p. 60, grifo do autor).

Sublinhe-se, nesta recusa de artifício dicotômico, a sua reverção em práticas integradas, propícias à emergência e consideração dessa condição de sujeito.

É assim que o suporte para este trabalho com princípios pedagógicos é apontado, por um lado, como o envolvimento procurado pela associação de moradores e pela unidade de atendimento às crianças; por outro, a conscientização das educadoras sobre a importância do trabalho que desenvolviam para a transformação da realidade. Neste sentido, duas estratégias eram adotadas: a realização de constantes reuniões comunitárias, onde se procurava discutir a representação da instituição educativa naquela comunidade, e o acompanhamento, de certa forma sistematizado, do trabalho que as educadoras estavam a desenvolver. Para tornar mais consistente esta segunda estratégia, a instituição procurava incentivar a formação e o estudo das profissionais que atuavam com as crianças.

Nos limiares do seu trabalho, as educadoras eram desafiadas

a perceber que a própria criança, a partir das suas necessidades de cuidado e de educação, podia se constituir como uma espécie de grande “tema gerador” de todo um projeto pedagógico, pensado “para” ela e a ser desenvolvido “com” ela. No que se viam também desafiadas a consolidar uma proposta pedagógica que se apresentasse resultante de uma compreensão de criança e de Educação Infantil bastante inovadora e, em certa medida, contrária a alguns discursos pedagógicos e políticos comuns à época.

## 6 A Educação Infantil em movimento

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como corrente de opinião e como força social é um movimento que se tem afirmado a partir da identidade do sujeito Sem Terra, identidade que se forja como sujeito cultural, cuja conscientização e ação produzem e reproduzem um determinado modo de vida, ao mesmo tempo que busca recuperar, fortalecer e projetar valores, princípios e convicções, bem como um jeito próprio de conceber as relações sociais, identificando e desnaturalizando as ambiguidades existentes no seu interior. Esta identidade vem sendo forjada ao longo da própria história da luta pela terra e da implantação da reforma agrária e agrícola no Brasil, como também pela própria transformação da sociedade.

Desde a sua criação, o MST assegurou, na sua agenda política, a luta pela educação e por uma escola mais significativa para a família Sem Terra. Para tanto, tem procurado construir, ao longo de toda a sua trajetória, um projeto educativo cujas dimensões pedagógicas estão assentes em três pontos principais:

- i) resgate da dignidade a milhares de famílias que voltam a ter raiz e projeto; ii) a construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, assentamento; iii) a construção de um projeto educativo das diferentes gera-

ções da família Sem Terra que combine escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e de capacitação de militantes (CALDART, 2003, p. 51).

Estas dimensões revelam como o MST tem construído e tem apresentado a sua pedagogia, ou, melhor dizendo, a sua proposta de práxis para a educação das pessoas que dele fazem parte. É uma construção que procura dar conta de como sujeitos inseridos em uma luta social, integrantes de um movimento “em movimento”, se ocupam e se preocupam com a educação. Ao longo da história, o projeto de educação do MST tem sido forjado no esforço dele mesmo se apresentar como uma referência da prática e da reflexão do que é o próprio Movimento. Toda ação do MST pretende ser, antes de tudo, uma ação pedagógica, uma ação de formação da pessoa humana, portanto, uma prática educativa para a liberdade.

O MST reconhece nos seus integrantes a sua temporalidade própria – são crianças, adolescentes, jovens ou adultos; a sua identidade camponesa, com saberes próprios; e a sua identidade Sem Terra, herdeiros e herdeiras de uma luta histórica. Por isso, na aposta que fazem, a educação deve ser garantida a todos os sujeitos do Sem Terra e em todos os seus níveis: educação infantil, ensino fundamental, médio e superior.

Na fala de uma militante do MST, podemos perceber como a Educação Infantil foi sendo revestida de importância, e colocada em pé de igualdade com outras modalidades educativas:

A educação infantil, o trabalho com as crianças menores, era uma espécie de dívida que o Movimento tinha com seus militantes, com as famílias Sem Terra. Desde o começo, a nossa grande preocupação foi a educação de 1ª à 8ª série, com o ensino fundamental. Isso não quer dizer que nas ocupações e nos assentamentos não tivesse criança. Isso é que não. Onde tem Sem Terra, onde tem qualquer ação do Movimento, tem criança correndo, cantando, gritando palavras de ordem... estão juntas com os pais e os irmãos mais velhos. São também do Movimento.

A dívida para com a criança Sem Terra, no que diz respeito ao seu acesso à educação institucional, identificada no interior do Movimento, se entendida no conjunto das realidades históricas sob a qual se efetivou a Educação Infantil no Brasil, não parece traduzir nenhum negligenciamento. Temos que ter em conta que na sociedade brasileira a educação infantil é uma realidade que se construiu com um cariz muito urbano. A própria luta por creches e por outras instituições de educação para crianças até seis anos, que ganharam maior força na década de 1980, no mesmo momento em que o MST estava a afirmar-se como movimento social de luta pela terra, é traduzido por suas reivindicações como uma luta muito voltada para a realidade citadina e industrial. Um outro dado que nos parece importante referir é que, na cultura camponesa, a educação escolar é, majoritariamente, pensada a partir do ensino fundamental. Também é importante que se tenha em conta que, em termos legais, somente na Constituição Federal de 1988 é que a Educação Infantil foi oficialmente tornada responsabilidade dos Poderes Executivos. Assim, podemos ter em conta que a «dívida» do MST para com a criança Sem Terra é, na verdade, uma dívida de toda a sociedade brasileira.

O MST (2004a, p. 47), não estando alheio a estas dificuldades, reconhece que

[...] a questão da Educação Infantil é complexa para toda a sociedade, que acredita que ela é menos importante que as demais. Parece complicado dizer para as pessoas que um bebê de colo está participando da história. Que já é militante, embora não grite palavras de ordem. A idéia é que a medida em que estão com seus pais as crianças participam do Movimento, e dão sua contribuição ao integrar a caminhada de sua comunidade.

A opção do Movimento Sem Terra é encarar a Educação Infantil como um desafio. Um desafio que pode ser traduzido pelo compromisso de construir um projeto educativo para a

criança, pensando-a como um sujeito de sua educação e de sua história, já parte de todo o movimento que integra o Movimento, a luta pela terra, a transformação da sociedade. A criação da Frente de Educação Infantil, um campo específico dentro do Setor de Educação do MST, vem representar esta preocupação com o respeito à vivência da infância e o reconhecimento de que é necessário pensar para a criança um projeto educativo que lhe seja adequado. Esta Frente assumiu como principais desafios da Educação Infantil do MST um conjunto de ações que buscava:

Ampliar a discussão sobre a educação familiar, a necessidade das famílias compartilharem a educação de crianças de 0 a 6 anos com a comunidade, o coletivo, a escola infantil, em nosso caso, as Cirandas Infantis; lutar por políticas públicas para educação infantil do campo – uma educação infantil que respeite a diversidade dos sujeitos que formam e transformam o campo brasileiro; lutar contra a exploração do trabalho infantil, trazendo como contraponto a participação amena das crianças em tarefas ao lado das famílias, o aprendizado do trabalho do campo, o aprendizado da terra, de ser um homem, uma mulher da terra (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004b, p. 24).

Ao tomar como ponto de partida a criança na sua materialidade histórica, ao assumir a infância como uma construção social, a proposta de educação infantil que o MST passa a apresentar está muito mais vinculada ao projeto educativo que ele tem construído e dado a conhecer. A própria configuração de criança que apresenta está muito mais próxima da identidade da criança Sem Terrinha que, orgulhosamente, vemos referida em diferentes documentos e discursos do Movimento. Assim, a criança que integra a Educação Infantil é também assumida como Sem Terrinha, conquistando o direito a esta denominação que, até então, estava mais vinculada à identidade da criança Sem Terra a partir dos sete anos.

O termo “Sem Terrinha” foi atribuído às crianças e adolescentes que integram as realidades Sem Terra por elas e eles próprios. Em 1997, o MST do Estado de São Paulo organizou um encontro estadual de crianças e adolescentes do MST, e neste evento os seus participantes tornaram público o desejo de serem (re)conhecidos como Sem Terrinha, vinculando a sua identidade à grande identidade do Movimento. Dada a significativa articulação existente entre as instâncias organizativas e a facilidade de circulação de informação no MST, rapidamente o termo Sem Terrinha passou a identificar a grande população de crianças e adolescentes que se encontra presente nos acampamentos e assentamentos do MST.

É esta a imagem de infância e de criança que emerge na proposta que o MST vem agora apresentar. O sujeito da educação infantil é a criança Sem Terrinha, marcada por sua identidade histórica, social, cultural; configurada como protagonista de um processo educativo que a reconhece como sujeito de direito, de desejo, de conhecimento. Uma criança que só cabe dentro de um projeto político e pedagógico e dentro de uma proposta educativa de vivência de valores, de sentido de pertença a um movimento que luta pela transformação da sociedade. Uma criança (a)gente.

O endereçamento da Educação Infantil que o MST e os seus educadores e educadoras fazem, vai no sentido de uma Educação Infantil pensada como espaço/ tempo de um trabalho dialógico entre educadores e educandos, assumindo a criança na sua materialidade histórica, possibilitando uma compreensão da realidade e desafiando uma possibilidade de intervenção com ela. Um projeto apresentado como resultante de um movimento que procurou se pautar sobre: i) o reconhecimento da identidade da criança Sem Terrinha; ii) a construção de uma identidade do/a educador(a) de infância; iii) a valorização de espaços/tempos e de instrumentos pedagógicos próprios para o trabalho com a infância; e, por fim, ii) a definição de um projeto político e pedagógico que procura traduzir os princípios filosóficos e peda-

gógicos do MST, bem como a sua organicidade (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1996). Tudo isto como resposta aos desafios que o trabalho com a criança Sem Terrinha veio apresentando ao Movimento, ao seu projeto educativo, ao setor de educação, aos seus educadores e suas educadoras, às famílias Sem Terra.

A proposta político-pedagógica para o trabalho com a criança Sem Terra é apresentada a partir da aprendizagem como possibilidade de interação dos sujeitos entre si, e destes com o mundo. A grande finalidade da educação aí apontada é a construção da criança como sujeito capaz de estar no mundo para compreendê-lo mais e melhor, transformando-se ao transformá-lo. Uma compreensão, apropriação e possibilidade de transformação do mundo como movimento que utiliza as mais diferentes linguagens, que valoriza a imaginação e a criatividade, que não se distancia das vivências e das experiências vividas. Um projeto pedagógico, portanto, que não violenta o sujeito infantil, mas que o reconhece como protagonista de uma ação desenvolvida com ele.

Nesta proposta, a criança é constituída como agente da linguagem, capaz de pronunciar o mundo. Uma pronúncia que antecede o domínio da linguagem alfabética escrita, uma leitura de mundo que precede a leitura da palavra – reportando àquela perspectiva freireana. Aqui, também, o MST subverte a lógica de Educação Infantil defendida em determinados projetos oficiais que, como já anteriormente procuramos observar, concebem este trabalho pedagógico como tempo de preparação para “a escola”, munindo, apenas, a criança de mecanismos para o domínio da cultura alfabética, não importando se este processo se autentique numa perspectiva bancária de educação.

Quando se tira da criança este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento. Porque o ato de co-

nhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola em geral tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e, também, os professores [sic] o construam. Só assim a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim para a vida, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola. Muito temos que caminhar para isso, mas é no hoje que vamos viabilizando esse sonho (FREIRE, 2002, p. 15).

Este sonho a que a educadora Madalena Freire faz referência, tem procurado ser concretude pedagógica entre os Sem Terra. O projeto de Educação Infantil que apresentam é pensado para conduzir, orientar, criar, oferecer condições para que as crianças se desenvolvam como sujeitos históricos autônomos, críticos, criativos, solidários, cooperadores. Criança promotora e vivenciadora da cidadania. A realidade da infância, a presença da criança como sujeito concreto em movimento no Movimento, a ocupação da escola, a construção de uma proposta educativa resistente e alternativa, a consciência da humanidade do ser humano como processo de construção histórica foram vivências propulsoras deste projeto.

A proposta de Educação Infantil do MST também pode ser assumida como uma alternativa educativa. Um projeto construído historicamente, forjado nas necessidades do Movimento de compartilhar com as famílias Sem Terra o cuidado e a educação de suas crianças, em consonância com os direitos infantis e com a transformação da sociedade. A própria denominação da proposta que apresentam é reveladora desta identidade alternativa de Educação Infantil. A designação “Ciranda Infantil” procura traduzir o olhar que o MST tem sobre a educação que pretende para suas crianças. “Ciranda” é uma palavra fortemente associada à ideia de movimento, de ritmos, de alegria, de mãos que se entrecruzam, de passos que são dados conjuntamente, de vozes que interagem.

A Ciranda Infantil é um projeto que procura trazer as lutas dos Sem Terra para a educação a ter lugar com crianças peque-

nas, que procura estar inserida na realidade da luta pela terra, da transformação da sociedade. Uma prática educativa que considere as especificidades dos jeitos que a compõem, mas que não perca, do seu horizonte, que toda prática educativa tem de estar vinculada às questões da produção, da cultura, da história.

O projeto da Ciranda Infantil procura confirmar que o aprendizado da criança se dá em todos os espaços que tornam possível a interação entre os sujeitos humanos. Assinam que, no MST, a grande realidade coletiva é educadora dos sujeitos Sem Terra, e que as crianças se educam entre si e na convivência com os adultos. As realidades dos acampamentos e assentamentos acabam por aproximar famílias que se encontram na mesma luta, e este processo é um processo educador.

Embora reconheçam que a educação da criança é transversal a toda dinâmica vivida, a Ciranda Infantil é uma forma instituinte de educação da infância como expressão de cidadania. Neste sentido, afirmam que

Cirandas Infantis são espaços que devem ser organizados em todas as atividades, instâncias e ocasiões que estiverem presentes crianças de zero a seis anos. São momentos e espaços educativos intencionalmente planejados, nos quais as crianças receberão atenção especial, e aprenderão em movimento a ocupar o seu lugar na organização que fazem parte. É muito mais que espaços físicos, são espaços de troca de saberes, aprendizados e vivências; de relações humanas (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004b, p. 37).

Assim, prevê-se a realização da Ciranda Infantil em duas modalidades, como formas de responder às demandas existentes nas realidades do MST: a presença itinerante, e a presença permanente de crianças nos espaços do MST.

A “Ciranda Infantil Itinerante” é uma organização da Educação Infantil pensada e preparada para a locomoção onde se está a realizar

alguma atividade do MST e onde estejam presentes crianças de zero a seis anos. A primeira experiência de Ciranda Infantil Itinerante aconteceu no Encontro Nacional de Educadores e Educadoras do MST, em 1997, reunindo 80 crianças de todo o Brasil.

Em 2000, por ocasião do IV Congresso Nacional do MST, o Coletivo de Educação organizou uma Ciranda Itinerante que atendeu a 320 crianças, cujos pais e encarregados de educação estavam presentes neste evento. “O espaço da Ciranda Infantil foi organizado com intencionalidade pedagógica, para que houvesse troca de experiências e saberes. Este acontecimento tornou-se um marco de referência para a organização das cirandas por parte do setor de educação nos estados” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004b, p. 25). A partir daí o projeto de Educação Infantil do MST sofreu um grande impulsionamento, culminando com um projeto de formação de educadoras e educadores infantis e de implementação da Ciranda em vários municípios do Brasil.

A “Ciranda Infantil Permanente” vem a ser um espaço educativo organizado nos acampamentos, assentamentos, centros de formação e escolas do MST. O atendimento aí prestado estará condicionado às realidades e às necessidades das crianças que serão atendidas. Esta modalidade não pretende substituir ou contrapor o papel da família, mas ser colaboradora com o processo educacional da criança.

“A Ciranda Infantil não pode ser vista apenas como um direito dos pais e das mães que participam do MST, mas principalmente como um direito das crianças que também são sujeitos construtores do movimento” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004b, p. 37), e representa para o MST uma conquista no processo de **ocupar** e **fazer produzir** a educação escolar. “A educação infantil é mais que a ciranda. Como a educação é mais que a escola. Mas é na ciranda que se exercita toda a prática pedagógica pensada para a criança” (MOVIMENTO DOS

TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2004a, p. 47).

## **7 Contribuições dos movimentos sociais... ou para não concluir**

No contexto da realidade educacional brasileira, que continua a representar um enorme desafio a ser enfrentado de forma responsável, a Educação Infantil não permite estar sendo ignorada. Uma grande movimentação social, sobretudo a luta por mais e melhores creches, bandeira fortemente empunhada pelos movimentos sociais, foi permitindo que a consolidação da Educação Infantil como lei estivesse expressa na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Constata-se, portanto, que tardiamente a educação da criança brasileira (em instituição educativa) passa a fazer parte do sistema educacional, sendo a primeira etapa da Educação Básica. Por muito tempo, os diferentes projetos para o atendimento à infância estiveram vinculados a uma proposta de educação assistencialista, promovendo uma pedagogia da submissão que acabava por reforçar, nas camadas populares, os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais com a conformação da situação em que se encontravam.

As experiências advindas do movimento comunitário num contexto mais localizado e as reflexões construídas pelo MST, numa dimensão mais ampliada, são aqui entendidas como importantes contribuições à prossecução do debate sobre a possibilidade de uma proposta de trabalho com criança, que tenha como desígnio contribuir com o processo de construção e vivência da sua dimensão de sujeito cidadão. Neste sentido, a construção e a afirmação da autonomia do sujeito infantil reclama uma caminhada conjunta, a par e passo do seu desenvolvimento pleno e da sua aquisição de conhecimentos historicamente construídos, “ou até mais amplamente falando, de uma pedagogia da infância que terá, pois, como objeto de preocupação, a própria criança:

seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 2000, p. 69).

As contribuições dos movimentos sociais aqui trazidas nos permitem uma maior compreensão da Pedagogia da Educação Infantil, cujo foco principal é a criança mesma, marcada por processos que a constituem como sujeito humano, que se realiza em diferentes contextos sociais e culturais que valorizam e desafiam suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. Mais do que nunca, a Educação Infantil tem reclamado a necessidade de se tomar a criança como ponto de partida para a organização de todo o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com ela, aproximando, cada vez mais, as instituições educativas aos universos infantis.

E, neste sentido, podemos muito aprender com a lição dos movimentos sociais.

## NOTAS

<sup>1</sup> A LBA, instituição criada em 1942, no disseminado movimento pós-guerra de apoio aos combatentes brasileiros e suas famílias, era o órgão oficial federal de desenvolvimento dos programas de assistência social. Abandonando o apoio restrito aos pracinhas e suas famílias, a LBA desenvolveu diferentes atividades destinadas à população pobre brasileira, buscando no voluntariado o seu grande contingente de colaboradores. No que tange à infância, a LBA chegou a desenvolver alguns programas, geograficamente restritos, de proteção à maternidade e à infância, cumprindo a sua política de ação preventiva, orientando “sua atividade e seus recursos ‘na defesa (da) raça, cuidando das mães e das crianças, os homens de amanhã’ (LBA, Boletim, 1946, p. 10-11); (buscando) evitar ‘a ociosidade e a mendicância, vistos como conseqüência do abandono infantil e da decadência moral do meio’ (LBA, Boletim, 1960, p. 15)” (ROSEMBERG, 1997, p. 122). A sua extinção, em 1995, através da Medida Provisória n.º 813, de 1º de janeiro de 1995, foi um dos primeiros atos realizados pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, na sua primeira gestão (1995-8). Em sua substituição foi criada a Secretaria de Estado de Assistência Social – SEAS, que, fazendo cumprir o Programa “Atenção à Criança”, destinava recursos financeiros para que as unidades de Educação Infantil pudessem oferecer alimentação, atividades pedagógicas em horário integral ou parcial, além do trabalho socioeducativo com as famílias e com as próprias crianças.

<sup>2</sup> O conceito de carência sociocultural esteve fortemente influenciado por teorias

- e pesquisas estadunidenses que imputavam o insucesso e a evasão escolar dos alunos de classes baixas às deficiências de carácter nutricional, afetiva e cultural das crianças economicamente desfavorecidas. Este discurso traduzia-se em uma visão eminentemente preconceituosa e discriminatória, atribuindo à família pobre e ao seu ambiente sociocultural as causas do fracasso escolar. Como ressalta Connel (1995), o surgimento da noção de cultura da pobreza nos meios urbanos, o que teria afetado diretamente o conceito de educação compensatória em países ricos (sobretudo os Estados Unidos e alguns países da Europa), com repercussões também no Brasil, particularmente a partir da década de 1970, momento em que a educação passou a ser concebida como meio através do qual o subdesenvolvimento poderia ser superado e o progresso acelerado.
- <sup>3</sup> Muito embora a educação compensatória tivesse recebido as mais contundentes críticas em países onde havia sido apresentada como *tábua salvadora* (Labov, 1972; Bernstein, 1985), no Brasil insistiu-se na implementação de políticas educativas que reproduziam a sua ideologia e os seus contraditórios objetivos (KRAMER, 1982; SILVA et al., 1984; CORNNEL, 1995; SAVIANE, 1999).
  - <sup>4</sup> Este movimento ganhou fortes proporções em todo o Brasil. As grandes mobilizações populares foram fatores importantes para que a Educação Infantil, enquanto direito da criança e da família e dever do Estado, fosse garantida na Constituição Federal de 1988.
  - <sup>5</sup> Moysés Kuhlmann Jr., em *Políticas para a Educação Infantil: uma abordagem histórica* (1998, p. 198-199), aponta: “Olhávamos para o cotidiano das creches e ali víamos – como ainda hoje podemos ver em muitas delas – que elas funcionavam como um depósito de crianças. [...] Como resposta ao desejo de transformar essa triste realidade, passou-se a defender que as creches – e também a pré-escola que atendia as classes populares – precisavam de um projeto educacional. Afinal, se a creche era uma instituição desconhecida no curso de Pedagogia, isto seria porque ela não era ainda educacional”.
  - <sup>6</sup> O termo “progressista” foi muito utilizado no Brasil a partir da década de 1970. De forma simplificada, pode-se dizer que “progressista” é o que se opõe ao “reacionário”. Uma “educação progressista” será aquela que, em oposição ao modelo vigente, envolve a escola na constituição de um cidadão crítico e coparticipante na mudança social.

## Referências

BERNSTEIN, B. Uma crítica ao conceito: educação compensatória. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **Democratização do ensino: meta ou mito?** Rio de Janeiro: Francisco Alves, p. 43-57, 1985.

CALDART, R. S. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2003.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (Org.). Coordenação de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, p. 32-42, 1994.

CONNEL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n.º 2.018, de 1974. Propõe a elaboração de legislação contendo normas e procedimentos que regulamentem a implantação de programas dirigidos às populações em idade pré-escolar, além de recomendar que sejam buscadas novas fontes de recursos financeiros para subvencionar a educação pré-escolar. **Pedagogiaemfoco online**, [S.l.], [200-?]. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

DE ANGELO, A. **Os meninos e as meninas fizeram um belo balão**: contribuições de Paulo Freire para uma leitura do mundo da Educação de Infância. Recife: Edições Bagaço, 2007.

FREIRE, M. A **paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 54-62, ago.1982.

\_\_\_\_\_. Pesquisando infância e educação. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1998.

KUHLMANN JR., M. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago. 1991.

\_\_\_\_\_. **Políticas para a Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto

Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

LABOV, W. **Sociolinguistics patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LOPES, R. **A cidade intencional**: o planejamento estratégico de cidades. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

\_\_\_\_\_. Movimentos sociais e sociedade complexa. In: **Movimentos Sociais na Contemporaneidade**. São Paulo: PUC- Serviço Social, n.2 Abril, p.11-32, 1997.

MELUCCI, Alberto. **Nomads of the present**: social movements and individual needs in contemporary societies. Filadelfia: Temple Un. Press, 1989.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (Brasil). Princípios da educação no MST. **Caderno de Educação**, São Paulo, n. 8, [p.?], 1996.

\_\_\_\_\_. Educação no MST: balanço de 20 anos. **Boletim da Educação**, São Paulo, n. 9, [p.30], dez. 2004a.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil: movimento da vida, dança do aprender. **Caderno de Educação**, São Paulo, n. 12, nov. 2004b.

ROCHA, E. A. C. **A Pedagogia e a Educação Infantil**. Revista IBERO AMERICANA de Educação, Madrid, n. 22, p. 61-74, 2000.

ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez: USF, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, M. de L. F. et al. A descompensação da educação compensatória: o caso da FEBEM do Mato Grosso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, p.89-90, nov. 1984

SOUZA, J. F. de. **A democracia dos movimentos sociais populares**: uma comparação entre Brasil e México. Recife: Edições Bagaço, 2000.

Recebido em: 6 de setembro de 2009.

