



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
MODALIDADE PROFISSIONAL**

MÁRCIA DENISE RODRIGUES ALVES SARAIVA

**CIRANDA INFANTIL:  
VESTÍGIOS DE UMA PRÁTICA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
(UNB, 2012-2022)**

BRASÍLIA

2023

MÁRCIA DENISE RODRIGUES ALVES SARAIVA

**CIRANDA INFANTIL:  
VESTÍGIOS DE UMA PRÁTICA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
(UNB, 2012-2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Educação – Modalidade Profissional, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa

BRASÍLIA

2023

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

MÁRCIA DENISE RODRIGUES ALVES SARAIVA

**CIRANDA INFANTIL: VESTÍGIOS DE UMA PRÁTICA NA UNIVERSIDADE DE  
BRASÍLIA (UNB, 2012-2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa  
Presidente PPGE-MP/FE/UnB

---

Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli  
Titular PPGE-MP/FE/UnB

---

Profa. Dra. Francisca Adma de Oliveira Martins  
Titular PPEHL-UFAC

---

Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos  
Suplente PPGE-MP/FE/UnB

## AGRADECIMENTOS

Ao dono do Universo, aquele que é, que era e que há de vir! Ao supremo autor da minha fé. A Deus por me amar incondicionalmente e gerar tantos sonhos lindos em meu coração. A Ele a honra, a glória e o louvor, e não posso esquecer do querido amigo Espírito Santo, que por vezes me consolou e me deu inspiração para escrever.

Sempre imaginei chegar o dia de escrever esta parte dos agradecimentos e sempre vinham muitas coisas em minha cabeça. Este dia chegou e me arrependo de não ter anotado tanta coisa que foi passando, mas eu preciso dizer que sou muita grata. Sou grata ao reencontro com a vida acadêmica depois de treze anos fora dela, por este encontro com o mestrado; sou grata porque ele foi gerado em sonho quando eu nem imaginava que um dia conheceria a UnB e muito menos que estaria aqui como servidora desta instituição. Apesar disso, minha boca dizia em 2007, quando estava finalizando o curso de pedagogia, que eu seria uma das mestras da minha cidade. Na época, na cidade que vocês conhecerão logo mais, tinha pouquíssimas pessoas com grau de mestre, na Universidade havia apenas um doutor e uma professora doutoranda. Mas aqui não cabe esse conteúdo nesse momento. Parte da minha história vai ficar pra outro espaço desta dissertação.

Quero agradecer à minha família, Inácio, meu esposo, meu companheiro de 22 anos, por me acompanhar de perto, por sempre acreditar em mim e falar diversas vezes que eu era capaz e que eu ia conseguir. Obrigada por seu amor, suas palavras e ombro amigo. Meus filhos, Thiago e Giovana, por me admirarem, respeitarem meu tempo, meu processo de escrita. Giovana esteve muito presente em todo o percurso e diversas vezes perguntava “tá conseguindo produzir, mãe?”, “já conseguiu escrever quantas páginas?”. Ao me ver chorar debruçada no texto, abraçou-me e disse palavras de encorajamento, tão necessárias e tão oportunas. Obrigada, Gigi, por lavar minhas louças e pelas vezes que fizestes a comida em meu lugar (risos). Tudo isso foi muito importante para a minha escrita. Thiago, com sua doçura, apesar de estar servindo ao exército brasileiro, chegava e me dava um abraço caloroso e me chamava de mãezinha linda, sempre dizendo que me amava. Diversas vezes também perguntou: “e a mulher conseguiu terminar o seu trabalho?”, “terminou o mestrado?”. Quando comecei a usar óculos ele disse que eu estava linda. A minha família é muito preciosa. Gratidão!

Quero declarar minha eterna gratidão aos meus amados pais, Edivaldo e Ornália, eles que sempre estiverem do meu lado, incentivando-me e acreditando no meu potencial. Meu pai, que sempre fala de mim com muito orgulho por ter uma filha fazendo o mestrado, eu sei que o

senhor não teve a oportunidade de estudar como eu, mas esse título também é seu. Te dedico (umas lágrimas caíram aqui). Minha mãezinha linda que deixou de me ligar tantas vezes dizendo que era pra não me atrapalhar na escrita. Ela que foi minha primeira professora, incentivou-me a ler, mesmo tendo feito só até a quarta série (hoje 5º ano do Ensino Fundamental 2). Ela dava aula na escola bíblica dominical da igreja e quando ia estudar a lição pra dar aula, me pedia pra eu ler as referências na bíblia que apareciam na revista. Mãe, a senhora é o meu orgulho! Dos meus pais vieram as minhas três irmãs, Zima, Lídia e Elíudes e meu único irmão, Eliel. A vocês gratidão por me apoiarem e acreditarem no meu potencial. Cada um, à sua maneira, em algum momento dessa jornada foi importante.

Agradeço à UnB por me trazer amizades preciosas. Rafaella Eloy, a quem chamo carinhosamente de Rafinha é uma delas, começamos a trilhar um caminho na FUP como parceiras de trabalho e hoje somos amigas. Com ela veio a Mariana, sua filha de 5 aninhos, que em suas palavras me chama de “minha amiguinha”. Mari é um tesouro do céu em nossas vidas. A Rafinha foi a minha maior inspiração para o retorno ao mundo acadêmico. Sua paixão pelos estudos me contagiou, além dela ser minha grande incentivadora. Gratidão minha amiga!

À Joana D’Arc (ora Jô, ora Jôjô), minha amiga, pedagoga e parceira de atividades por esta UnB. Ela é aquela pessoa que a gente diz vamos fazer isso? E ela diz, vamos! Me acolheu em tantos momentos, me ouviu em tantas situações. Me abraçou e esteve comigo. É uma joia preciosa de quem eu tenho muito zelo e apreço. Gratidão minha amiga por sua vida e por sua amizade. Ligia, a Liginha, ela tem o dom de ver as pessoas e nos ajudar a ver através do seu olhar. Ela tem todo um manejo com as palavras e me disse palavras que marcaram meu coração, mas algo do que ela falou me chamou atenção, sobre como ela me vê. Disse-me, uma vez, que eu era muito criativa e que deveria tentar trazer pro meu texto, pra minha escrita, essa criatividade. Liginha, confesso que tentei, mas não foi fácil colocar criatividade em um gênero que exige padrões de escrita e que, muitas das vezes, precisamos dialogar “dentro de caixinhas”. Obrigada, por suas sábias orientações, pelos abraços e acolhidas. O brilho do seu olhar me acolhe.

Ainda de pessoas que a UnB me trouxe, agradeço à minha amiga Regina Jodely, por partilhar suas experiências, por me apoiar e incentivar em momentos cruciais durante o meu processo. Obrigada por cada áudio de *WhatsApp*, por cada mensagem; mesmo tendo nos vistos pessoalmente em 2019, nosso vínculo não encerrou. Vi sua defesa de mestrado entre telas e seu início no doutorado também, mas acredito que logo mais teremos encontros afetuosos e presenciais nessa UnB para tomarmos aquele cafezinho.

Juliana Caixeta, coordenadora da CoEduca, da qual eu faço parte da equipe como pedagoga. Ela não poderia ficar de fora dos meus agradecimentos, chegou no finalzinho do meu processo, mas trouxe um impacto muito positivo com seu bom dia saltitante, rodopiante, alegre e feliz. Sempre me colocando pra cima e cobrando meu retorno à FUP (Um dia, não, dois dias. - risos). Obrigada pelas tardes felizes e doces na FUP e por me fazer lembrar que meus olhos brilham por aquele espaço como um todo. Gratidão, Ju! E, por intermédio de você, quero externar meus agradecimentos à professora Larissa Polejack, por apoiar a nossa formação continuada e me liberar para o afastamento para os estudos. Professora Larissa, você é uma querida e tem a minha admiração pela forma que conduz uma equipe tão imensa dentro da sua diretoria. Quero ainda por meio da Ju agradecer a toda a equipe da CoEduca pelo apoio, incentivo, palavras carinhosas e companheirismo. A CoEduca é um lugar inspirador para a formação continuada. Gratidão, meninas!

Não poderia deixar de fora a Shirley, que apesar de ter tido pouco convívio, me deu palavras de encorajamento durante todo esse processo. Oh, minha amiga, você foi tão importante! Muito obrigada por segurar a minha mão. À Nádia, que apareceu como uma luz e iluminou o meu coração com a sua amizade. Amiga que sempre abria uma janela pra gente tomar um cafezinho, diminutivo só no nome, pois me levou em várias cafeterias com chocolates, cafés e tortas deliciosas. Vamos caminhar juntas em 2023, eu não vou soltar a sua mão e obrigada por não soltar a minha. Ao Bispo Gerson, o que falar de ti meu líder? Palavras são poucas e não conseguiriam expressar aqui o tamanho da minha gratidão que tenho pela sua vida e pelo que o senhor representa pra mim. O senhor é um homem de referência e me sinto honrada em ser liderada por ti. Gratidão!

Cida, você achou que seu nome não estaria aqui? Imagina se eu deixaria você de fora. Minha amiga de tempos de sala de aula na SEEDF, a quem tenho tanta estima. Passamos por tantas coisas juntas, né minha amiga? Me lembro dos nossos perrengues com os meus filhos crianças e a sua filha adolescente, que hoje se tornou essa advogada linda que eu tenho tanto orgulho. Amiga, você teve grande influência na minha trajetória, lembra que você me dizia “o que você está fazendo aqui”? “você é grande!”, “esse lugar é pequeno pra você”, “as pessoas aqui não sabem o talento que estão desperdiçando”? Quero dizer que eu acreditei em suas palavras e cresci, viu? Nosso amigo Edson dizia que eu era uma retirante do Piauí (risos), uma atrevida. É esse atrevimento que tem me feito chegar onde eu estou. Gratidão por sua amizade e por suas comidas deliciosas! Quero agradecer também às meninas do grupo de *WhatsApp Só entre nós*, Mariane, Luana, Cida e Vânia, companheiras da SEEDF que se estenderam para a

vida, com mais de uma década de amizade, e que nos últimos encontros (nos encontramos uma vez a cada ano) tiveram a paciência de me ouvir falar do meu projeto e até de me ouvir lendo a introdução. Gratidão, meninas!

À minha querida orientadora Etienne Baldez pelos ensinamentos, pela parceria, pelos incentivos, por me fazer crescer nesse processo da escrita, que foi tão difícil. Por vezes eu quis forçar e sair do casulo, mas você me fez enxergar que eu não estava pronta, que havia um processo, havia um caminho a ser trilhado e que nenhum escritor nasce da noite pro dia, que errando em alguns momentos a gente também aprende. Esse processo da escrita acadêmica foi muito doloroso pra mim. Tive que entender muitos processos, amadurecer com muitas quedas, me envolver quando não queria e pensar muito para conseguir dialogar com a própria escrita. Você me fez entender que cada sujeito tem o seu jeito próprio de escrever e que não há certo ou errado nisso. Gratidão por ser mais que uma orientadora! Gratidão por me chamar de filha e me fazer sentir acolhida (a parte dos áudios que eu precisava desacelerar pra não achar que estava brigando comigo a gente pula). Gratidão por não me deixar sair do casulo e me fazer passar pelo processo de transformação até ser borboleta. Que para além da relação orientadora/orientanda, a gente posso estreitar laços, pois adoro a sua energia, sem falar no seu sotaque carioca. Aqui em Brasília você tem uma amiga, conte comigo.

Gratidão às meninas do grupo de estudos da professora Etienne. Aqui destaco a Cristiane, a Débora, a Lígia e a Lucinete. Vocês tiveram um papel muito importante nesse processo. A acolhida, a escuta, as palavras de apoio, as partilhas e os compartilhamentos, tudo isso me deu suporte e me fiz sentir que eu podia contar com vocês. Obrigada por tanto!

À Universidade de Brasília, que me possibilitou o afastamento remunerado para estudos. À FUP, pela autorização para realizar a pesquisa no campus, na Ciranda Infantil da LEdoC. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional.

Gratidão à banca examinadora, as professoras Francisca Adma e Monique Voltarelli, que prontamente aceitou o convite. Obrigada pela leitura minuciosa, atenta e cuidadosa do meu texto, bem como pelas contribuições para que minha pesquisa tivesse o teor que chego a ter.

Durante esta jornada, algumas pessoas chegaram na minha vida e outras partiram, mas todas elas me trouxeram ensinamentos, por isso agradeço por cada lição aprendida. A quem não citei, mas que foi importante nesse processo, de forma direta ou indireta, gratidão!

## RESUMO

Neste estudo, buscamos pelos vestígios das práticas pedagógicas realizadas com as crianças filhas de estudantes camponesas nos espaços da Universidade de Brasília, no âmbito do Projeto intitulado Educação Infantil Ciranda, no campus de Planaltina. Tal projeto se caracteriza como de extensão e teve início no ano de 2012, percorrendo já sua primeira década de existência. Quando se pesquisa esse primeiro decênio, poucas são as informações ofertadas para além de estudos realizados por ex-integrantes ou colaboradores do projeto. É pertinente ressaltar que o nome e as ações são projetados em diálogo com o que se desenvolve na Ciranda Infantil, que acontece dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Por ter essa referência, o projeto neste trabalho foi tratado como Ciranda Infantil da LedoC. A pesquisa contou com levantamento bibliográfico e documental, bem como com entrevista semiestruturada, tendo, como objetivo geral identificar as práticas pedagógicas e o funcionamento do Projeto Educação Infantil Ciranda da Universidade de Brasília, que acontece no campus de Planaltina. Perpassando pela documentação do Projeto Educação Infantil Ciranda e os estudos decorrentes do referido projeto, assim como as entrevistas com pessoas que já o integraram, é possível identificar semelhanças e diferenças com o que se classifica como práticas nas Cirandas Infantis. Ele se assemelha à Ciranda Infantil Itinerante, mas não no sentido de espaço físico, e sim na rotatividade de crianças que passam a cada etapa pelo projeto. A cada semestre, uma turma diferente de criança chega ao projeto, pois o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) funciona em sistema de alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade). Uma semelhança é a prática da mística, que é feita por meio das danças, das cantigas de rodas e de certas brincadeiras. É possível observar a pertinência da Ciranda Infantil da LedoC para a permanência das mães, principalmente, no curso. A preocupação com a evasão dessas estudantes é uma forte justificativa para as práticas realizadas nesse espaço com as crianças.

**Palavras-chave:** Licenciatura em Educação do Campo. Universidade de Brasília. Projeto de Extensão. Educação Infantil Ciranda. Ciranda Infantil.

## ABSTRACT

In this study, the search was for traces of pedagogical practices carried out with the children of peasant students in the spaces of the University of Brasília, within the scope of the Project entitled Educação Infantil Ciranda, on the campus of Planaltina. This project is characterized as an extension project and began in 2012, covering its first decade of existence. When researching this first decade, little information is offered beyond studies carried out by former members or collaborators of the project. It is pertinent to point out that the name and actions are designed in dialogue with what is developed in the Children's Ciranda that takes place within the Landless Rural Workers Movement (MST). Because of this reference, the project in this work was treated as Ciranda Infantil da LedoC. The research included a bibliographical and documental survey, as well as a semi-structured interview, with the general objective of identifying the pedagogical practices and the functioning of the Projeto Educação Infantil Ciranda of the University of Brasília, which takes place on the Planaltina campus. Going through the documentation of the Ciranda Children's Education Project and the studies resulting from that project, as well as the interviews with people who have already integrated it, it is possible to identify similarities and differences with what is classified as practices in the Children's Cirandas. It is similar to the Itinerant Children's Ciranda, but not in the sense of physical space, but in the rotation of children who pass through the project at each stage. Each semester, a different group of children arrives at the project, as the Licentiate in Rural Education course (LEdoC) works on an alternating system (University Time and Community Time). A similarity is the practice of mystique that is done through dances, nursery rhymes and certain games. It is possible to observe the pertinence of LedoC's Children's Ciranda for the permanence of mothers, mainly, in the course. The concern with the evasion of these students is a strong justification for the practices carried out in this space with children.

**Keywords:** Degree in Rural Education. University of Brasilia. Extension project. Children's Education Ciranda. Children's Circle.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Escola do Itamaru.....	36
<b>Figura 2</b> - Sala de aula da Escola do Itamaru com a professora.....	37
<b>Figura 3</b> - Sala de aula da Escola do Itamaru.....	38
<b>Figura 4</b> - Primeiro transporte.....	38
<b>Figura 5</b> - Segundo transporte.....	39
<b>Figura 6</b> - Professora da educação infantil (creche).....	40
<b>Figura 7</b> - Crianças Sem Terrinha.....	72
<b>Figura 8</b> - Mística praticada por adultos.....	95
<b>Figura 9</b> - Mística praticada por crianças.....	97
<b>Figura 10</b> - Visão panorâmica da FUP.....	125
<b>Figura 11</b> - Visão aérea do Alojamento Dom Tomás Balduino.....	126
<b>Figura 12</b> - Visão térrea do Alojamento Dom Tomás Balduino.....	128
<b>Figura 13</b> - Sala da Ciranda Infantil da LEdoC.....	130
<b>Figura 14</b> - Armários da Ciranda Infantil da LEdoC.....	130
<b>Figura 15</b> - Quartinho da Ciranda Infantil da LEdoC.....	131

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - As 4 variantes definidas através da busca nas bases de dados.....	25
<b>Quadro 2</b> - Resultados das buscas nas bases de dados.....	26
<b>Quadro 3</b> - Trabalhos científicos levantados.....	27
<b>Quadro 4</b> - Trabalhos científicos levantados (monografias).....	32
<b>Quadro 5</b> – Demonstrativo das características dos colaboradores.....	43
<b>Quadro 6</b> - Respostas dos professores (1).....	101
<b>Quadro 7</b> - Respostas dos professores (2).....	103
<b>Quadro 8</b> - Respostas dos professores (3).....	103
<b>Quadro 9</b> - Respostas dos professores (4).....	104
<b>Quadro 10</b> - Respostas dos professores (5).....	106
<b>Quadro 11</b> - Respostas dos professores (6).....	108

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BDM</b>	Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CAs</b>	Centros Acadêmicos
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEG</b>	Câmara de Ensino de Graduação
<b>CEPE</b>	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
<b>CI</b>	Ciranda Itinerante
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>COEDI</b>	Coordenação Geral de Educação Infantil
<b>CoEduca</b>	Coordenação de Articulação da Comunidade Educativa
<b>COVID</b>	Corona Virus Disease
<b>CP</b>	Ciranda Permanente
<b>CSAT</b>	Ciências Sociais Aplicadas e Tecnologia
<b>CSH</b>	Ciências Sociais e Humanas
<b>CVT</b>	Ciências da Vida e da Terra
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>DEX</b>	Decanato de Extensão
<b>DF</b>	Distrito Federal
<b>EBD</b>	Escola Bíblica Dominical
<b>EDU</b>	Educação e Linguagens
<b>EIC</b>	Educação Infantil do Campo
<b>EMBRAGEA</b>	Empresa Brasileira de Gestão Ambiental Junior
<b>ENERA</b>	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

<b>FONEC</b>	Fórum Nacional da Educação do Campo
<b>FUB</b>	Fundação Universidade de Brasília
<b>FUP</b>	Faculdade UnB Planaltina
<b>GO</b>	Goiás
<b>GTI</b>	Grupo de Trabalho Interministerial
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>IFES</b>	Instituições Federais de Educação Superior
<b>IOC</b>	Inserção Orientada na Comunidade
<b>IOE</b>	Inserção Orientada na Escola
<b>ITERRA</b>	Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LEdoC</b>	Licenciatura em Educação do Campo
<b>MA</b>	Maranhão
<b>MEC</b>	Ministério de Educação e Cultura
<b>MESP</b>	Módulo de Serviços e Equipamentos Esportivos
<b>MG</b>	Minas Gerais
<b>MIEIB</b>	Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
<b>MTC</b>	Métodos e Técnicas
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>PAD</b>	Planejamento e Administração
<b>PET</b>	Programa de Educação Tutorial
<b>PPPC</b>	Projeto Político Pedagógico do Curso
<b>PPPs</b>	Projetos Políticos Pedagógicos

<b>PROCAMPO</b>	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>SCIELO</b>	Scientific Electronic Library Online
<b>SEB</b>	Secretaria de Educação Básica
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEEDF</b>	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
<b>SESU</b>	Secretaria de Educação Superior
<b>SETEC</b>	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
<b>SIGAA</b>	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
<b>TC</b>	Tempo Comunidade
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TEF</b>	Teoria e Fundamentos
<b>TU</b>	Tempo Universidade
<b>UAC</b>	Unidade Acadêmica
<b>UEA</b>	Unidade de Ensino e Administração
<b>UEP</b>	Unidade de Ensino e Pesquisa
<b>UESPI</b>	Universidade Estadual do Piauí
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFS</b>	Universidade Federal de Sergipe
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1. ENTRE AS MARAVILHAS NO PAÍS DA PESQUISA, O DELINEAR DE UM CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....	22
1.1 Do Itamaru à UnB: trajetória da pesquisadora.....	33
1.2 O Caminhar pelos procedimentos da pesquisa.....	41
1.3 O caminho da análise dos dados.....	44
1.4 Apresentando a Licenciatura em Educação do Campo na UnB: o local da pesquisa	46
<b>2. UM PROJETO DE EXTENSÃO, UM MOVIMENTO EM AÇÃO, UMA EDUCAÇÃO CAMPONESA: EM FOCO O OLHAR PARA A CRIANÇA</b> .....	52
2.1 Educação pelo direito à terra na infância: espaço de luta, lugar de Sem Terrinha ...	58
2.2 Educação pelo brincar na Ciranda Infantil do MST e a relação com a Ciranda Infantil da UnB .....	60
2.3 Educação Infantil do Campo: diálogos com a perspectiva de local para as crianças	74
<b>3. COM A PALAVRA, OS ADULTOS DO MST E DO PROJETO EDUCAÇÃO INFANTIL CIRANDA</b> .....	81
3.1 Abre a roda no MST: a força feminina em prol das crianças e da Ciranda.....	86
3.2 Abre a roda para as linguagens: a mística no centro da Ciranda junto com brincadeiras circulares.....	91
3.3 Abre a memória docente: a Ciranda Infantil pelos profissionais da LEdoC Planaltina .....	100
<b>4. A CRIANÇA COMO FOCO DAS PRÁTICAS NO PROJETO EDUCAÇÃO INFANTIL CIRANDA E NA CIRANDA INFANTIL DO MST</b> .....	111
4.1 Espaço de crianças na Universidade, práticas de um Projeto de Extensão e a ligação com as perspectivas da Ciranda Infantil do MST .....	111
4.2 A organização do espaço como currículo: o olhar para a materialidade do Projeto Educação Infantil Ciranda .....	117
<b>5. PROPOSIÇÕES PARA A PRÓXIMA DÉCADA DO PROJETO EDUCAÇÃO INFANTIL CIRANDA</b> .....	135
5.1 Proposta do Curso de Extensão.....	139
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	149
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	155
<b>APÊNDICES</b> .....	173
<b>ANEXOS</b> .....	180

## INTRODUÇÃO

*[As] experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: “Ele é muito jovem, em breve poderá compreender”. Ou: “Um dia ainda compreenderá”. Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará sequer lidar com a juventude invocando sua experiência?* (BENJAMIN, 2012, p. 123).

Na epígrafe acima, Walter Benjamin (2012) coloca em questão o desaparecimento do narrador social, daquele que narra experiências e que, enquanto o faz, transmite determinados conhecimentos, cultura, tradições. Na obra referenciada, o sociólogo chama o leitor à reflexão para a pobreza de experiências no período moderno, alertando que é necessário haver uma reconstrução do que se proporciona como experiência. Mesmo considerando um contexto de escrita que toma o período pós-guerra (Primeira Guerra Mundial) para a constatação da pobreza de experiência, dois movimentos do trecho do texto apresentado se tornam aqui pertinentes: a relação necessária e dialógica entre adultos e crianças jovens para que, por meio dela, possa ser apresentada sua experiência, sua vivência e, com isso, se perpetuar a cultura, as tradições, os hábitos, os costumes etc.

É para a relação entre adultos, crianças e jovens que olhamos assim que adentramos, por exemplo, em um assentamento do Movimento Sem Terra (MST). Como demonstra Arenhart (2007), há envolvimento de todos na luta pela terra e a questão da escuta está posta, principalmente das crianças e dos jovens, não somente dos adultos. Os pequenos participam da experiência do MST, uma experiência que é passada e compartilhada pelos adultos, tanto na oralidade quanto na prática, na vivência. Existe a especificidade de ser sujeito criança, viver o tempo de vida que denominamos como infância, “assim como existe a experiência constituída no grupo: de ser um Sem Terrinha. Experiências são passadas de pais para filhos, que informam

os sonhos, os temores, as conquistas, enfim, resgatam narrativas e constituem memórias individuais e coletivas” (ARENHART, 2007, p. 66).

Atentamos aqui para o protagonismo das crianças do MST e para a existência do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) na Universidade de Brasília (UnB), no campus de Planaltina, que desde 2008 forma educadores para as escolas do campo e, além disso, oferece um espaço educativo de formação, cuidado e recreação educativa para as/os filhas e filhos da/dos estudantes da LEdoC. Para falar desse espaço, começamos entendendo o que é a LEdoC: resumidamente, uma Licenciatura em Educação do Campo, um curso regular da UnB, que acontece no sistema de alternância, subdividindo-se em Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Tem como objetivo formar professores para as escolas do campo. A matriz curricular propõe uma estratégia Inter e Multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em áreas do conhecimento (UNB, 2018)<sup>1</sup>.

No último vestibular<sup>2</sup>, foram oferecidas 60 vagas para candidatos que residam no campo e pertençam aos estados de Goiás, Minas Gerais e ao Distrito Federal. O curso tem um público-alvo bem específico: moradores ou trabalhadores do campo que queiram trabalhar ou já trabalham como educadores nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na gestão escolar ou comunitária.

Vinculado ao curso da LEdoC está o Projeto de Extensão Educação Infantil Ciranda, da Faculdade UnB Planaltina (FUP), que tem origem na tradição dos movimentos sociais, nos quais mães e filhos participam de tarefas coletivas. O referido projeto foi criado para mães/pais e crianças camponesas como um espaço específico para oportunizar que as mães/pais/estudantes camponeses trouxessem seus filhos e filhas com eles para a Universidade e assim não tivesse uma ruptura na relação com a família e pudessem estudar sabendo que seus filhos e filhas estariam por perto. Dessa forma, a partir da necessidade das (os) estudantes recebidos no curso, surge então o Projeto de Extensão Educação Infantil Ciranda.

O projeto é apresentado no Catálogo de programas e projetos de extensão (2018-2019) da Universidade de Brasília (UnB), com o objetivo de “oferecer o serviço de cuidado e recreação para os filhos e filhas do/as educando/as do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), durante as Etapas de Tempo Escola” (UNB, 2018-2019, p. 134). Além disso,

---

<sup>1</sup> Vide matriz curricular no Anexo A.

<sup>2</sup> Segundo o Edital N° 1 – UnB/Educação do Campo, de 22 de junho de 2022.

visa desenvolver atividades recreativas e educativas, como oficinas, jogos e lazer envolvendo os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, de modo a possibilitar “práticas pedagógicas com experiência com as primeiras etapas do desenvolvimento humano” (UNB, 2018-2019, p. 134). O projeto teve seu início no ano de 2012, sendo renovado ao longo dos anos conforme a proposição da instituição, considerando as necessidades dos/das estudantes.

Sendo um serviço de cuidado e recreação para os filhos e filhas do/as estudantes do Curso da LEdoC, o Projeto Educação Infantil Ciranda ou Ciranda Infantil, como é chamado por todos os que com ele são envolvidos, constitui-se um espaço que garante às mães e aos pais estudantes um lugar onde seu filho (a) é acolhido e tem diversas atividades. Dessa forma, uma primeira inquietação surgiu: como se efetiva o atendimento à criança que acompanha os pais no curso da Licenciatura em Educação do Campo no campus da UnB na Faculdade UnB Planaltina (FUP)?

A relação da autora desta dissertação com o projeto em questão acaba sendo próxima, pois ao iniciar a atuação como pedagoga na Universidade de Brasília, no campus de Planaltina, uma das atribuições era a de aproximação do coordenador, docentes e discentes do curso da LEdoC, pela dinâmica na qual acontece o curso. Com essa aproximação, foi possível conhecer o alojamento onde os estudantes da LEdoC ficam quando estão no TU. O alojamento da FUP é dividido por quartos, que são compartilhados pelos estudantes. É também no alojamento que existe um espaço específico destinado para o funcionamento do Projeto Educação Infantil Ciranda.

Nas visitas feitas no espaço onde acontece o referido projeto, ao conversar com os pedagogos, monitores, pais de crianças e coordenadora, não se obteve clareza sobre a proposta pedagógica. A partir dessa ausência de informações específicas, a intenção primeira foi investigar como se deu a elaboração e o desenvolvimento da proposta pedagógica do Projeto Educação Infantil Ciranda da FUP. A partir da experiência profissional e de questionamentos oriundos da observação, surgiu o problema que deu origem à pesquisa: o que é possível saber sobre o Projeto de Educação Infantil Ciranda da UnB e suas práticas pedagógicas com as crianças? Entendendo, assim como Franco (2016), que prática pedagógica é uma ação organizada em torno de intencionalidades, do mesmo modo que na construção de práticas que certificam o sentido às intencionalidades. Assim, concordando com a autora, será prática pedagógica “à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados” (FRANCO, 2016, p. 536).

A hipótese aventada é a de que existam documentos que tenham feito registro da prática desse projeto de extensão. A partir dessa hipótese, outras perguntas acabam sendo balizadoras da pesquisa, tais como: por não ser escola ou creche, de que maneira são construídas as propostas pedagógicas? Quais as bases curriculares são usadas para definir as práticas pedagógicas realizadas com as crianças? Que teorias embasam as ações com os pequenos? Que objetos constituem os espaços e são utilizados pelas crianças e adultos? Que experiências são oportunizadas às crianças e como elas são entendidas na relação com os pares e com os adultos?

Visando responder a essas e outras questões que foram levantadas ao longo da pesquisa, constituímos os objetivos deste estudo. O objetivo geral, nesse ínterim, é identificar as práticas pedagógicas e o funcionamento do Projeto Educação Infantil Ciranda da Universidade de Brasília, que acontece no campus de Planaltina. Atrelado a esse, três são os objetivos específicos: 1) Caracterizar o significado e as práticas da Ciranda Infantil junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Ciranda Infantil da LEdoC junto à UnB; 2) Cotejar as ações das Cirandas Infantis e da Educação Infantil Ciranda com as concepções de criança, infância, educação infantil que regem a educação dos pequenos no Brasil; 3) Investigar como se dá a brincadeira como prática pedagógica no Projeto Educação Infantil Ciranda e na Ciranda Infantil do MST e 4) Apontar as práticas pedagógicas do Projeto Educação Infantil Ciranda junto ao curso de Licenciatura em Educação do Campo.

O recorte da formulação desta dissertação aqui abarca o início da criação do Projeto Educação Infantil Ciranda da FUP, em 2012, até o ano de 2022, considerando a não concretização do mesmo em tempo de pandemia de COVID-19 (BRASIL, 2020). A COVID-19 foi descoberta na China ao final de 2019 e se alastrou rapidamente, afetando a população mundial. Toda a população precisou adequar-se ao novo cenário pandêmico, adotando mudanças no comportamento, nas decisões políticas, econômicas e sociais, a fim de conter a propagação do COVID-19. Assim, a UnB, sensibilizada com a propagação do vírus, decreta suspensão das atividades presenciais mediante Boletim de Atos Oficiais da UnB em 12/03/2020 no ato N° 0392/2020<sup>3</sup>.

**A REITORA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**, no uso das atribuições que lhe foram conferidas pelo artigo 18 do Regimento Geral da UnB, e considerando: a) as informações prestadas pelo Comitê Gestor do Plano de Contingência em Saúde do Covid-19 da Universidade de Brasília; b) os impactos decorrentes do Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020, ou de

---

<sup>3</sup> Cabe destacar nossa ciência frente à reconfiguração das atividades no período supracitado, em decorrência da pandemia, o que nos levou a tomar a década como balizadora não só para a ação do referido projeto, como também para o mapeamento de estudos científicos que têm se voltado para o mesmo em suas análises

outras normas de conteúdo similar, no funcionamento pleno da Universidade de Brasília; e c) o artigo 207 da Constituição Federal; RESOLVE: Art. 1º Suspender as atividades administrativas presenciais durante a vigência do Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020, ou de outras normas de conteúdo similar, em vista das consequências do referido decreto para a sociedade do Distrito Federal (UNB, 2020, p. 1, grifos no original).

Dado o exposto, é de salutar evidenciar que, inicialmente, visávamos não apenas observar, mas escutar as vozes e as expressões das crianças campesinas que participam do Projeto Educação Infantil Ciranda da FUP e documentá-las nesta pesquisa. Contudo, em face da pandemia da COVID-19, este acompanhamento presencial não foi possível.

Com esse intento, o presente trabalho se divide em cinco capítulos. No primeiro capítulo, *Entre as maravilhas no país da pesquisa, o delinear de um caminho metodológico*, o objetivo foi discorrer sobre o percurso tomado pela pesquisadora, bem como a metodologia adotada, para dar conta do objetivo geral da pesquisa. Para esse caminho, a distinção da metodologia trilhada é crucial, cabendo frisar, desde já, que a pesquisa adotou a abordagem qualitativa, que é uma metodologia de caráter exploratório em que seu foco principal está no caráter subjetivo do objeto analisado.

No segundo capítulo, *Um projeto de extensão, um movimento em ação, uma educação camponesa: em foco o olhar para criança*, o objetivo se volta para o cotejamento das ações do projeto Ciranda Infantil da UnB e da Ciranda Infantil do MST, principalmente por uma discussão sobre o brincar, apontando também a característica da Educação Infantil do Campo, uma vez que as crianças das duas Cirandas possivelmente estiveram, estão ou estarão na primeira etapa da educação básica e que será no campo, devido à incursão de suas famílias.

No terceiro capítulo, *Com a palavra, os adultos do MST e do Projeto Educação Infantil Ciranda*, abrimos a roda para contar um pouco da história de luta das mulheres. O objetivo foi ressaltar o papel da mulher dentro desse processo de ocupação e das organizações dos assentamentos, como mãe, mulher e educadora, que sempre estiveram presentes nos acampamentos, bem como nos enfrentamentos. Destacando as linguagens por meio da mística e das brincadeiras de roda no centro da Ciranda. Aqui voltamo-nos também para a memória que o Projeto Educação Infantil Ciranda, ou Ciranda Infantil, suscita nos professores da LEdoC Planaltina.

No quarto capítulo, *A Ciranda como foco das práticas no Projeto Educação Infantil Ciranda e na Ciranda Infantil do MST*, o objetivo foi olhar para os diferentes atores na perspectiva de sua atuação dentro do projeto, ressaltando seus papéis como cirandeiras (os).

Nessa seara, contamos a experiência do projeto desde o seu início, fazendo a relação com as práticas que acontecem na Ciranda Infantil do MST.

Por fim, o quinto e último capítulo, visto como o produto da dissertação na Modalidade Profissional, que tem como título *Proposições para a próxima década do projeto Educação Infantil Ciranda*, volta-se para as possibilidades de cotejamento entre essa concepção e o que tem sido proporcionado às crianças pela Ciranda Infantil da UnB. O esforço se volta para a reconfiguração da escrita do projeto de extensão denominado Projeto Educação Infantil Ciranda, conhecido na Universidade como Ciranda Infantil da UnB, refletindo com as perspectivas de práticas com os pequenos.

## 1. ENTRE AS MARAVILHAS NO PAÍS DA PESQUISA, O DELINEAR DE UM CAMINHO METODOLÓGICO

*Alice no país das maravilhas*

*Alice - O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?*

*Isso depende muito de para onde você quer ir, respondeu o Gato.*

*Não me importo muito para onde, retrucou Alice. Então não importa o caminho que você escolha”, disse o Gato.*

(LEWIS CARROLL, 2000, p. 32)

O caminho pelas ‘maravilhas do país da pesquisa’ é uma analogia ao País das Maravilhas encontrado por Alice, no livro de Lewis Carroll (2000). Esse caminhar aqui iniciado permite diálogo com a epígrafe acima quando se trata de fazer escolhas adequadas. Não há como ter valores, discernimento e identidade sem ter um sentido de vida baseado na construção de si mesmo. Qual o sentido de vida? Pra onde você quer ir? Onde você quer chegar? Alice, no País das Maravilhas, pergunta: “que **caminho** eu devo ir”? E o gato responde: “para onde você quer ir menina”? Ela, em seguida, contesta: “não sei não”. E o gato replica, “olha para quem não sabe onde quer ir qualquer **caminho** é certo”. Ele estava muito correto, era um gato filósofo, ou seja, na pesquisa não é diferente, não há como estabelecer um panorama do objeto investigado se não souber o que quer alcançar, quais caminhos metodológicos seguir.

Assim, partindo da metáfora da decisão do caminho, de Alice no País das Maravilhas, trilhamos aqui alguns percursos para dar conta do objetivo geral da pesquisa: identificar as práticas e o funcionamento do Projeto Educação Infantil Ciranda da Universidade de Brasília, que acontece no campus de Planaltina. Para esse caminho, a distinção da metodologia trilhada é crucial. Isto posto, adotamos a abordagem qualitativa, que é uma metodologia de caráter exploratório, em que seu foco principal está no caráter subjetivo do objeto analisado. Para Denzin e Lincoln (2011, p. 8), as características da pesquisa qualitativa se resumem a cinco atributos-chave: “reduzir o uso de perspectivas positivistas ou pós-positivistas; aceitar as sensibilidades pós-modernas; capturar o ponto de vista do indivíduo; examinar as limitações da vida cotidiana e assegurar descrições ricas”.

Deste modo, o pesquisador aspira estudar um problema de pesquisa que cerca a obtenção de dados descritivos, destaca mais o processo do que o produto, mapeia a complexidade da situação, concede voz aos participantes e comunica as múltiplas perspectivas

desses (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CRESWELL, 2013; FLICK, 2009). Ademais, como afirma Campos (2004), no conjunto das pesquisas qualitativas, a decisão pelo método e técnicas para a análise de dados deve, imprescindivelmente, possibilitar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de coleta (*corpus*), “tal fato se deve, invariavelmente, à pluralidade de significados atribuídos ao produtor de tais dados, ou seja, seu caráter polissêmico numa abordagem naturalística” (CAMPOS, 2004, p. 611).

Nesse sentido, no que se refere aos objetivos, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, em razão de descrever características de certa população ou, ainda, identifica possíveis relações entre variáveis. De acordo com Triviños (1987), a maioria das pesquisas realizadas no campo da educação é descritiva. Segundo Silva e Menezes (2005, p. 21), a pesquisa de cunho descritiva “visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento”.

Compreendemos, desse modo, que esta pesquisa é qualitativa descritiva, visto que parte de um fenômeno, uma realidade concreta. A pesquisa do presente estudo, portanto, é descritiva por tentar descrever as características das práticas que acontecem com crianças bem pequenas, de 0 a 4 anos de idade, no Projeto Educação Infantil Ciranda, por meio de entrevistas individuais semiestruturadas com a coordenadora do projeto, o pedagogo e estagiárias que atuaram no projeto e questionários com os professores da Licenciatura em Educação do Campo, bem como com as estudantes mães das crianças. Por questionário, temos um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado (GIL, 2017). Nesse caso, o questionário foi respondido pelos participantes da pesquisa por meio do formulário *Forms* da Microsoft. A entrevista, por outro lado, pode ser concebida como a técnica que abrange duas pessoas “numa situação ‘face a face’ e em que uma delas formula questões e a outra responde” (GIL, 2017, p. 76). Devido à situação pandêmica, o nosso face a face foi entre telas.

Sobre as entrevistas, Triviños (1987) evidencia que o tipo ideal para a pesquisa qualitativa se aproxima dos esquemas mais livres, menos estruturados, em que não existe imposição de uma ordem rígida de questões. Nesse sentido, optou-se neste trabalho pela entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa. Além dos dados das entrevistas, o documento da proposta de ação do Projeto Educação Infantil Ciranda também foi analisado e confrontado com as respostas aos questionários e às entrevistas, considerando também o diálogo com os referenciais estudados.

Em relação aos referenciais estudados, optamos por trabalhar com três plataformas científicas, considerando a tríade artigo, dissertações e teses, portanto, com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Repositório Institucional da UnB. Entendemos que o primeiro banco de estudos contempla uma circulação nacional de periódicos, teses e dissertações que possam tratar em seus objetos da educação das crianças pelo MST na relação com a Ciranda Infantil ou de cursos de Educação do Campo em Universidades; que a segunda plataforma, por sua vez, possivelmente aponta artigos que tenham relação com o objeto e com o tema aqui investigado; e que o terceiro banco, por ser específico da Universidade de Brasília, pode evidenciar uma relação maior com o projeto Educação Infantil Ciranda.

A pesquisa bibliográfica nos traz algumas vantagens, dentre elas Gil (2017) afirma que a finalidade decisiva da pesquisa bibliográfica é a cobertura de uma série de fenômenos e de dados superior ao que se poderia investigar de forma direta. Ele aponta que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica “é o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2017, p. 33). O autor destaca que além disso a pesquisa bibliográfica é imprescindível nos estudos históricos, pois se não fosse ela, em algumas circunstâncias, se não fosse pelas bases de dados bibliográficos, não haveria como conhecer os fatos passados. Dessa forma, entende-se que haja pesquisas que já tenham sido realizadas na área da temática deste estudo e que possam embasar o mesmo.

Os estudos documentais e bibliográficos selecionados através da busca nas plataformas científicas citadas foram fundamentados de autores cujas obras tratavam da temática da Ciranda Infantil do MST, da Educação do Campo, com foco na Licenciatura em Educação do Campo e da Ciranda Infantil da UnB (Projeto de Extensão Educação Infantil Ciranda). Em relação aos estudos documentais, Gil (2017) explica porque este difere em poucos aspectos da pesquisa bibliográfica. A pesquisa documental, assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica.

A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. (GIL, 2017, p. 45-46).

Dessa feita, além do levantamento bibliográfico, a pesquisa operalizou documentos diversos, tais como: boletins, revistas e Cadernos de Educação do MST, bem como o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (2018) e a Proposta de Ação de Extensão (2018). Concordamos com Gil (2017) quando ele cita que a pesquisa documental expõe uma gama de benefícios. Por julgar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. “Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” (GIL, 2017, p. 46).

Outrossim, as palavras ou expressões utilizadas nas buscas das três plataformas científicas foram: “Ciranda Infantil”; “Educação do Campo”; “Licenciatura em Educação do Campo” e “Educação Infantil Ciranda”. Destas expressões foram criadas quatro variantes na ordem em que se foi feito a busca nas plataformas científicas citadas. Os quadros abaixo permitem uma rápida visualização do quantitativo dos trabalhos encontrados em cada uma das bases investigadas:

**Quadro 1** - As 4 variantes definidas através da busca nas bases de dados.

<b>Variantes</b>	<b>Estratégia de busca</b>
V1	“Ciranda Infantil”
V2	"Educação do Campo”
V3	"Licenciatura em Educação do Campo”
V4	“Educação Infantil Ciranda”

Fonte: Autora (2023).

O resultado destas buscas foram 2.039 textos encontrados, aqueles que continham semelhanças com o objeto de estudo, a partir da leitura do título. Desse total apresentado, foram selecionados 66<sup>4</sup> estudos a partir dos seus títulos e resumo, por conter conteúdo como as lutas

<sup>4</sup> Busca por “*Ciranda Infantil*” no Catálogo de teses e dissertações da CAPES Resultados: 6 - Dissertações: 5 Tese: 1. Os 6 trabalhos foram lidos para compor o corpus da pesquisa. Periódicos da CAPES. Resultados: 28. Apenas 7 estavam relacionados com a Ciranda Infantil. Scielo, nenhum registro encontrado. Repositório Institucional da UnB. Resultados: 106 - Dissertação: 69 Tese: 37. Destes apenas 3 citam a ciranda infantil. Busca por “*Educação do Campo*” Periódicos da CAPES. Filtro ativo: Ordenar por: relevância, Tipo de recurso: artigo, Assunto: educação do campo. Resultados: 375, destes, 10 foram escolhidos para leitura inicial. Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Filtros: Nome do programa: Educação, Área de concentração: educação, Área de avaliação: educação, Grande área de conhecimento: ciências humanas. Resultados: 504 Dissertação: 343 Tese: 161. Destes, 6 trabalhos foram selecionados. Scielo. Filtros: Coleções: Brasil, Periódico: Educação e Pesquisa; Educação & Sociedade; Educação em Revista, Revista Brasileira de Educação; Educar em Revista; Educação & Realidade. Idioma: Port. e Ing., Ano de publicação: todos, Scielo áreas temáticas: ciências humanas, WoS áreas temáticas: Education, Educational e Research, WoS índice de citações: todos, Tipo de literatura: artigo. Resultados: 949. Destes, 10 artigos foram selecionados. Repositório Institucional da UnB. Resultados: 2379 geral, com filtro por assunto em \*educação do campo\* 69. Dissertação: 37 Tese: 21 Artigo: 9 Livro: 1 Trabalho: 1. Destes 69, foram selecionados 6 trabalhos. Busca por “*Licenciatura em Educação do Campo*” Periódicos da CAPES. Resultados: 398 Filtros ativos: Formação de professores, 14 resultados. Destes 14, apenas 7 foram

do MST e a criação das Cirandas Infantis, Educação do Campo e a formação de professores através da constituição do curso de Licenciatura em Educação do Campo e, conseqüentemente, os impactos deste curso para os povos do campo, o curso ofertado pela UnB e o projeto de extensão da FUP Ciranda Infantil, nosso foco de estudo.

**Quadro 2 - Resultados das buscas nas bases de dados.**

<b>BASES</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Resultados</b>	<b>Títulos Selecionados</b>
Catálogo da CAPES	V1	6	6
Periódicos da CAPES	V1	28	7
Scielo	V1	0	0
Repositório UnB	V1	106	3
Catálogo da CAPES	V2	504	6
Periódicos da CAPES	V2	375	10
Scielo	V2	949	10
Repositório UnB	V2	69	4
Catálogo da CAPES	V3	62	5
Periódicos da CAPES	V3	14	7
Scielo	V3	81	3
Repositório UnB	V3	107	5
Catálogo da CAPES	V4	0	0
Periódicos da CAPES	V4	0	0
Scielo	V4	0	0
Repositório UnB	V4	8	0
<b>TOTAL</b>	<b>V1+V2+V3+V4=</b>	<b>2039</b>	<b>66</b>

Fonte: A autora (2023).

O foco em todas as buscas foi olhar para a relação das crianças pequenas, seja dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nas Cirandas Infantis ou dentro da relação com o curso de Licenciatura em Educação do Campo no Projeto Educação Infantil Ciranda. O que tem de produção de conhecimento? Que estudos relacionam essa infância? Para isso, foi feito um breve mapeamento do resumo dessas pesquisas para entender sobre o que estavam pesquisando. Algumas foram selecionadas e lidas na íntegra para compor a discussão dessa pesquisa. Como mostra o quadro a seguir:

---

utilizados. Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Resultados: 62. Destes 62, 5 trabalhos foram selecionados. Scielo. Filtros selecionados: Coleções: Brasil, Áreas temáticas: ciências humanas, WoS temáticas: Education, Educational e Research, Tipo de literatura: artigo Resultados: 81. Destes 81, 3 textos foram selecionados. Repositório Institucional da UnB. Resultados: 523 na busca geral. Resultados: 107 com filtro para “professores-formação” Dissertação: 71 Tese: 22 Artigo: 11 Trabalho: 2 Livro: 1. Dentre estes 107, foi escolhido 3 teses e 2 dissertações. Busca por “Educação Infantil Ciranda” Periódicos da CAPES Nenhum registro foi encontrado. Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Nenhum registro foi encontrado. Scielo. Nenhum registro foi encontrado. Repositório Institucional da UnB. Resultados: 56, na busca geral. Resultados: 8, na busca com filtro para assunto “educação de crianças” Dissertação; 8. Nenhum texto fazia referência ao tema de pesquisa. Foi lido o título e o resumo de todos, porém nenhum foi selecionado porque não tinha relação com o objeto de estudo.

**Quadro 3 - Trabalhos científicos levantados.**

	<b>AUTOR/ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>BASE</b>	<b>TEXTO</b>
C I R A N D A  I N F A N T I L	BIHAIN, 2001	A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar.	Catálogo	Dissertação
	ROSSETO, 2009	Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST.	Catálogo	Dissertação
	LUEDKE, 2013	A formação da criança e a Ciranda Infantil do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).	Catálogo	Dissertação
	FREITAS, 2015	Educação infantil popular: possibilidades a partir da Ciranda Infantil do MST.	Catálogo	Dissertação
	BARCELLO, 2020	A Ciranda Infantil e as crianças Sem Terrinha: educação e vida em movimento.	Catálogo	Dissertação
	RAMOS, 2021	Infância do campo: uma análise do papel educativo da luta pela terra e suas implicações na formação das crianças Sem Terrinha do MST.	Catálogo	Tese
	CARVALHO; TAHAN FILHO; SILVA, 2018	A ciranda infantil na visão de crianças de um assentamento rural vinculado ao MST.	Periódicos	Artigo
	BARCELLOS; TORRES, 2019	A Ciranda Infantil e as crianças Sem Terrinha: educação e vida em movimento.	Periódicos	Artigo
	ALBERTINI, 2015	Ciranda do MAB: o imaginário infantil nos movimentos sociais.	Periódicos	Artigo
	FREITAS; FARIA, 2019	A luta pela terra e experiência de infância em um acampamento de reforma agrária.	Periódicos	Artigo
	RAMOS, 2013	A significação da infância em documentos do MST.	Periódicos	Artigo
	RIBEIRO; ZANARDI; OLIVEIRA, 2015	Educação como um ato político: as cirandas infantis do MST.	Periódicos	Artigo
	ARENHART, 2004	A educação infantil em movimento: a experiência das cirandas infantis no MST	Periódicos	Artigo
	TRINDADE, 2011	O potencial da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília para a produção de ações contra-hegemônicas: Um estudo de caso no Assentamento Itaúna em Planaltina de Goiás.	Repositório UnB	Dissertação
	SANTOS, 2012	A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília	Repositório UnB	Dissertação
BARBOSA, 2012	A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar	Repositório UnB	Tese	
	Total Teses: 2	Total Dissertações: 6	Total Artigos: 7	Total de Textos: 15
	<b>AUTOR/ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>BASE</b>	<b>TEXTO</b>
E D U C A Ç Ã O	SILVA, 2020	A educação do campo no contexto da luta do movimento social.	Periódicos	Artigo
	MOLINA 2019	História da Educação Agrícola no Brasil: educação do campo versus educação ruralista.	Periódicos	Artigo
	BEZERRA, 2012	Educação do campo ou educação no campo?	Periódicos	Artigo
	TAVARES, 2019	A educação do campo e os desafios para uma educação infantil do campo: uma trajetória nas/das leis e nas/das lutas.	Periódicos	Artigo

D O  C A M P O	FALEIRO; FARIAS, 2017	Educação do campo: entre a expansão política e o Estado Neoliberal.	Periódicos	Artigo
	RIBEIRO, 2015	Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo.	Periódicos	Artigo
	MOREIRA, 2021	Educação do campo e educação a distância em tempos de COVID-19: O contexto do estado da Bahia.	Periódicos	Artigo
	SILVA; ARAÚJO, 2018	Educação do Campo e pluralidade de saberes.	Periódicos	Artigo
	COSTA; OLIVEIRA, 2016	Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática.	Periódicos	Artigo
	SOUZA, 2019	Educação no/do Campo: uma luta histórica.	Periódicos	Artigo
	PELOSO, 2015	Infância do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais.	Catálogo	Tese
	MORETO, 2015	Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo.	Catálogo	Tese
	SANTOS, 2012	A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília.	Catálogo	Dissertação
	PEREIRA, 2019	A Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas.	Catálogo	Tese
	ANJOS, 2020	Institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA: avanços e contradições.	Catálogo	Tese
	SAGAE, 2015	Licenciatura em Educação do Campo: um processo em construção.	Catálogo	Dissertação
	GONÇALVES, 2016	A contribuição dos movimentos sociais para a efetivação da educação do campo: a experiência do programa nacional de educação na reforma agrária	Scielo	Artigo
	LOPES; PULINO; BARBATO; ÉDROZA, 2016	Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores	Scielo	Artigo
	OLIVEIRA, 2017	Educação do campo como espaço em disputa: análise dos discursos do material didático do jovem campo - saberes da terra	Scielo	Artigo
	SOUZA, 2012	Educação do Campo, Desigualdades Sociais e Educacionais.	Scielo	Artigo
	CAIXETA, 2013	Educação do campo e construção do conhecimento: tensões inevitáveis no trato com as diferenças.	Scielo	Artigo
	RIBEIRO, 2012	Educação do campo: embate entre movimento camponês e estado.	Scielo	Artigo
	BRANDÃO, 2021	Educação Pública, Educação Alternativa, Educação Popular e Educação do Campo: Algumas Lembranças e Divagações.	Scielo	Artigo
	FERNANDES; TARLAU, 2017	Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do prônera.	Scielo	Artigo
CASTRO; MAGNANI; MARQUES, 2022	Uma proposta curricular para a formação de professores de línguas no contexto da educação do campo: reflexões e práticas de Educação Linguística.	Scielo	Artigo	
MOLINA, 2015	Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades.	Scielo	Artigo	

	SPADA, 2016	Tensões e contradições do processo de construção das diretrizes para a política pública de educação infantil do campo.	Repositório UnB	Tese
	SANTOS, 2017	Trabalho Coletivo, Interdisciplinaridade e auto organização dos educandos: contribuições da LEDOC para práticas educativas contra hegemônicas na experiência do ProJovem Campo Saberes da Terra do Distrito Federal.	Repositório UnB	Dissertação
	ROCHA, 2013	Das práticas educativas às Políticas Públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo.	Repositório UnB	Tese
	LEITE, 2018	Ser criança camponesa no cerrado.	Repositório UnB	Tese
	Total Teses: 6	Total Dissertações: 2	Total Artigos: 20	Total de Textos: 29
	<b>AUTOR/ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>BASE</b>	<b>TEXTO</b>
L I  C  E N C I  A T U R A  E M  E  D U  C  A  Ç  Ã O	HAGE; MOLINA. SILVA; ANJOS, 2018	O direito à educação superior e a licenciatura em educação do campo no Pará: riscos e potencialidades de sua institucionalização.	Periódicos	Artigo
	CHAMON; SANTANA; DIAS, 2022	Avaliando uma Licenciatura em Educação do Campo: relato de experiência.	Periódicos	Artigo
	HAGE; SILVA; BRITO, 2016	Educação Superior do Campo: Desafios para a Consolidação da Licenciatura em Educação do Campo.	Periódicos	Artigo
	SARTORI; SILVA; PAGLIARIN, 2020	A pedagogia da alternância como possibilidade formativa nas licenciaturas em educação do campo.	Periódicos	Artigo
	SACHS; ELIAS, 2016	A Formação Matemática nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo	Periódicos	Artigo
	FALEIRO; FARIAS, 2016	Tessituras na implantação da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Goiás / Regional Catalão	Periódicos	Artigo
	LEONARDE; SIMÕES; VIEIRA; PAIVA, 2021	Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: trajetória, organização e funcionamento	Periódicos	Artigo
	LIMA, 2017	A Alternância na Licenciatura Em Educação do Campo: Representações Sociais dos Docentes da UFV.	Catálogo	Dissertação
	CARVALHO, 2017	A formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV: experiências e representações sociais dos educandos.	Catálogo	Dissertação
	PRADO, 2020	A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa: Egressos da primeira turma em perspectiva	Catálogo	Dissertação
	SANTOS, 2012	A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília.	Catálogo	Dissertação

D O C A M P O	VELTEN, 2021	Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: diálogos interculturais com povos e comunidades tradicionais.	Catálogo	Dissertação
	MOLINA, 2015	Expansão da Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades	Scielo	Artigo
	SACHS; ELIAS, 2016	A Formação Matemática nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo	Scielo	Artigo
	HAGE; SILVA; BRITO, 2016	Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo.	Scielo	Artigo
	BRITO, 2017	Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.	RepositórioUnB	Tese
	SANTOS, 2018	A Licenciatura em Educação do Campo no Estado de Roraima: contribuições para a escola do campo.	RepositórioUnB	Tese
	MEDEIROS, 2012	Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo.	RepositórioUnB	Tese
	LOPES, 2014	Educação inclusiva na formação de educadores: uma experiência na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília.	RepositórioUnB	Dissertação
	SILVA, 2013	A formação política do educador do campo: estudo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília	RepositórioUnB	Dissertação
		Total Teses: 3	Total Dissertações: 7	Total Artigos: 11
	<b>AUTOR/ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>BASE</b>	<b>TEXTO</b>
E D U C A Ç Ã O I N F A N T I L C I R A N D A	-	Nenhum registro foi encontrado.	Periódicos	-
	-	Nenhum registro foi encontrado	Catálogo	-
	-	Nenhum registro foi encontrado	Scielo	-
	-	Nenhum texto fazia referência ao tema de pesquisa.	RepositórioUnB	-
	Total Teses: 0	Total Dissertações: 0	Total Artigos: 0	Total de Textos: 0

Fonte: A autora (2023).

Considerando o diálogo com os estudos encontrados, é possível se aproximar de um conceito do que é Ciranda, quando se trata do Projeto Educação Infantil Ciranda, como delimita Barbosa (2012):

Ciranda é o espaço de acolhida das crianças menores de seis anos trazidas por suas mães e pais, estudantes do Curso. Tem como objetivo garantir que a mulher ou o homem camponês possam permanecer em Brasília durante o período de Tempo Escola sem que isso signifique o afastamento de seus filhos e filhas ainda em idade pré-escolar (BARBOSA, 2012, p. 148).

Santos (2012, p. 103) segue a mesma direção explicativa afirmando que “Ciranda é o espaço de acolhida das crianças menores de seis anos trazidas por suas mães e pais, estudantes do Curso”, e que esse projeto “tem como objetivo garantir que a mulher ou o homem camponês possam permanecer em Brasília durante o período de Tempo Escola sem que isso signifique o afastamento de seus filhos e filhas ainda em idade pré-escolar” (SANTOS, 2012, p. 103).

Trindade (2011) citou o Projeto Educação Infantil Ciranda como Ciranda Infantil em nota de rodapé para explicar uma situação inusitada na execução da sua metodologia e explica: “A ciranda infantil é um espaço pedagógico inspirado na ciranda do MST que tem diferentes formas de organização: ciranda itinerante para crianças que acompanham as ações do MST, ciranda permanente, quando está organizada para atender um público fixo, dentre outras”. (TRINDADE, 2011, p. 37).

Como pode se ver pelo quadro de busca pelos descritores “educação infantil ciranda”, não houve resultados para tal. No entanto, numa última tentativa de encontrar estudos sobre o Projeto de Educação Infantil Ciranda, realizamos uma busca na Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM), antes chamada de Biblioteca Digital de Monografias, por isso da sigla ser BDM. Desde 2011, conforme determinação da Câmara de Ensino de Graduação (CEG), é obrigatório o depósito de cópia digital dos trabalhos de conclusão de cursos de graduação e especialização da UnB na BDM. Pelos estudos levantados sobre esse projeto, entre 2012 e 2022, apenas quatro monografias tiveram como tema a Ciranda Infantil da FUP. Nessa busca 4 trabalhos de monografias foram encontrados sobre a Ciranda Infantil da LEdoC, todos eles de estudantes da LEdoC. Vale destacar, pela leitura desses trabalhos, que estes pesquisadores conviveram e experienciaram a Ciranda Infantil da LEdoC por serem estudantes do curso e por terem atuado no projeto no contato direto com as crianças. Portanto falam, expressam e exaltam a Ciranda Infantil da LEdoC de um modo muito peculiar.

**Quadro 4 - Trabalhos científicos levantados (monografias).**

<b>CIRANDA INFANTIL DA LEDOC</b>			
<b>AUTOR/A NO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>BASE</b>	<b>TEXTO</b>
SANTOS, 2015	Ciranda Infantil e a formação de educadores do campo a experiência da UnB Planaltina.	Arquivo cedido	Monografia
SOEIRA, 2018	Arte e Educação Infantil: práticas pedagógicas para cirandas infantis das escolas do campo	BDM UnB	Monografia
OLIVEIRA, 2019	Vivências coletivas que conduzem o trabalho da Ciranda Infantil do curso de Licenciatura em Educação do Campo - UnB/Planaltina	BDM UnB	Monografia
SANTOS, 2019	Desafios de acesso e permanência no ensino superior das mães na LEdoC UnB	BDM UnB	Monografia
<b>Total de Monografias: 4</b>			

Fonte: A autora (2023).

Há indícios que Santos<sup>5</sup> (2015) foi a primeira estudante do curso da LEdoC/UnB a realizar uma pesquisa sobre o espaço Ciranda Infantil e a prática do Projeto Educação Infantil Ciranda, tendo a sua monografia intitulada *Ciranda Infantil e a Formação de Educadores do Campo: A experiência da UnB Planaltina*. Porém, notamos em seu texto que em nenhum momento a escrita Projeto Educação Infantil Ciranda aparece. O que consta é Projeto de Extensão Ciranda Infantil. Entendemos que, em termos de registro histórico e documental, a escrita correta do projeto seja importante. Até porque, como vimos no capítulo anterior, a Ciranda Infantil do MST, a que serviu de inspiração para o projeto, já foi constituída e assim documentada e o seu funcionamento caminha para uma diferença do projeto de extensão da UnB.

Por meio de um projeto de extensão (SANTOS, 2015), uma sala de recreação foi destinada a acolher as crianças enquanto as mães estão em sala de aula. A autora diz que “a relevância maior da Ciranda Infantil é ofertar uma Educação Infantil voltada para as necessidades da infância do campo” (SANTOS, 2015, p. 28). Além da monografia de Santos (2015), que trata exclusivamente da Ciranda Infantil da LEdoC, deparamo-nos com a de Soeira (2018), que também escreve sobre a Ciranda Infantil, *Arte e Educação Infantil: Práticas Pedagógicas para Cirandas Infantis das Escolas do Campo*. Em sua monografia, destaca a Ciranda Infantil da LEdoC como parte integrante da proposta do curso que é de caráter interdisciplinar e transdisciplinar. A de Oliveira (2019), *Vivências Coletivas que conduzem o*

<sup>5</sup> Apesar de ser citada em vários trabalhos encontrados como Cezario (2015), a sua monografia não foi encontrada em nenhuma plataforma científica. Assim, decidimos citar como Santos, por ser seu último sobrenome e por não ter encontrado o seu ORCID para padrão. O texto foi cedido para pesquisa pela professora Osanette e pela coordenadora da Ciranda Infantil, através de seus acervos pessoais.

*Trabalho da Ciranda Infantil do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - UnB/Planaltina*, por sua vez, faz referência ao projeto de extensão como sendo a Ciranda Infantil da LEdoC. De acordo com ele, “A Ciranda Infantil da LEdoC, além de ser um Projeto de Extensão da UnB, é um dos Setores de Trabalho da organicidade” (OLIVEIRA, 2019, p. 16).

Por último, e mais recente, temos a monografia de Santos (2019), que leva como tema: *Desafios de Acesso e Permanência no Ensino Superior das Mães na LEdoC UnB*. No referido trabalho, o projeto Educação Infantil Ciranda vem à tona como umas das formas de permanências dessas mães estudantes. “A Ciranda LEdoC/UnB, [...], insere-se nesse contexto como expressão de luta e possibilidade concreta de acesso e permanência das mulheres-mães camponesas no ensino superior e de vivência da Educação Infantil por parte das crianças, seus filhos e filhas” (SANTOS, 2019, p. 24).

Os objetivos dos estudos científicos compilados encontrados estavam voltado para a Licenciatura em Educação do Campo e, apesar desses estudos tratarem em algum momento do Projeto Educação Infantil Ciranda, mesmo não usando essa nomenclatura, mas fazendo referência ao projeto como Ciranda Infantil ou das questões da educação do campo ou da Ciranda Infantil do MST, é possível identificar uma lacuna sobre as práticas realizadas com as crianças dentro do projeto, abarcando a intencionalidade pedagógica nelas presente. Nesse sentido, cabe um estudo que se atente para as práticas realizadas com as crianças, tomando uma discussão teórica que integre as concepções de educação voltadas às crianças camponesas e que atenda o eixo interação e brincadeira na sua proposta, considerando o binômio educar e cuidar (DCNEI, 2010).

### **1.1 Do Itamaru à UnB: trajetória da pesquisadora**

Quem sou eu?<sup>6</sup> Filha de Edivaldo e Ornália, irmã de Eliel, Zima, Lídia e Elíudes, casada com Inácio, mãe de Thiago e Giovana, uma mulher menina, sonhadora, nordestina arretada, que descobriu recentemente bailarina atrevida. Ao contar resumidamente um pouco da minha história, buscarei levar você, leitor, a entender o porquê da minha escolha por esse tema de pesquisa e o porquê da minha ligação de certa forma com o campo. Logo, trago este relato, a meu ver, importante, para compor meu capítulo metodológico.

---

<sup>6</sup> Pensando os relatos pessoais elencados ao longo desta seção, o uso da primeira pessoa do singular é utilizado, bem como justificado, com vistas às vivências da pesquisadora. Esse movimento busca, portanto, preservar as características subjetivas, o espaço íntimo, da autora da dissertação. Na seção seguinte, é retomada a primeira pessoa do plural.

Eu disse a mim mesma: “Quem diria, Márcia Denise, que hoje você estaria aqui?!”. Se me falassem há 15 anos lá no Itamaru que hoje eu estaria onde estou, talvez eu duvidasse, talvez eu sorrisse, mas como menina sonhadora que sou, uma gotinha de esperança teria nascido. Pois bem, para chegar até aqui teve muito chão em meus olhos e muita esperança em meus passos, assim como no poema da querida Cora Coralina<sup>7</sup>. Teve também muita ousadia, sim, eu sou ousada!

Meus pais nasceram e cresceram no campo. Dele tiravam seu sustento, mas a terra que minha mãe morava era muito seca e difícil de produzir o alimento e a sobrevivência. Decidiram ir para cidade atrás de melhorias de vida. Importante dizer que eu cresci ouvindo as histórias dos meus pais sobre a vida deles no campo e até hoje nas conversas em família essas histórias sempre aparecem. Qual a profissão do meu pai? Vendedor. Desde que me entendo por gente, meu pai é um comerciante e minha jornada profissional começou com ele.

Comecei trabalhar muito cedo, por volta de uns 10 a 11 anos de idade. Vendia laranjinha (talvez algumas pessoas conheçam como geladinho), é tipo um dindin, porém numa embalagem maior e mais resistente. Eu e minhas irmãs ajudávamos a fabricar as laranjinhas. Enchíamos e fechávamos a embalagem. A fabricação acontecia da seguinte forma: como não havia máquina própria para fechar, acendia uma vela, coloca o bico da embalagem no fogo e com o dedo polegar e o indicador molhado na água apertava para fechar e vedar o produto. Em seguida, colocava para congelar e depois de pronto saíamos para vender em alguns pontos estratégico da cidade.

Meu próximo trabalho foi como feirante. Meu pai e minha mãe tinha uma banquinha/barraquinha que vendia especiarias, além de temperos, alho e cebola. Aos sábados eu os ajudava na feira. Nessa época eu tinha 12 anos e odiava trabalhar naquele segmento por vários fatores, e o principal era acordar às 4 horas da manhã. Acordava cedo para estudar a semana inteira e queria dormir até mais tarde no final de semana. Sem falar que meu pai não me pagava como eu achava que devia. Nessa época, meu sonho era ser professora. Eu já tinha começado o ofício de ensinar na igreja, pois ensinava às crianças pequenas na escola bíblica dominical<sup>8</sup> (EBD).

Aos 14 anos comecei a trabalhar em uma loja chamada Paraíso dos Calçados. Trabalhava meio período e no outro período estudava (estava concluindo o Ensino

---

<sup>7</sup> “É que tem mais chão nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça” (Cora Coralina).

<sup>8</sup> A escola bíblica dominical (EBD) é conhecida em algumas igrejas por ser uma fonte de educação cristã. Refere-se a uma prática para o aprendizado, em razão de ajudar os cristãos a terem mais conhecimento sobre a Bíblia e suas práticas no dia a dia.

Fundamental). Minha irmã já trabalhava nessa loja e era extremamente disciplinada, centrada e organizada, ao contrário de mim. Eu vendia bem e resolvia questões de banco, mas eu não sabia organizar os calçados e as calças jeans que era o nicho de vendas da loja. Por isso eu era muito criticada por não saber dobrar e organizar as roupas como a minha irmã. Ademais, por ser o oposto dela, conversava com todo mundo, sorria fácil, enfim, eu não me encaixava nos padrões que a loja queria.

Um detalhe desse período diz respeito à importância e influência dos professores sobre seus alunos. Na oitava série (hoje nono ano do Ensino Fundamental), numa apresentação de trabalho de ciências, o professor olhou pra mim enquanto eu apresentava o seminário e disse “é uma professora!”, “o jeito que ela fala e como movimenta seu corpo ao apresentar o trabalho é de uma professora”. Aquelas palavras foram gravadas em meu coração e reafirmou o sonho de criança em ser professora.

Aos 16 anos, fui trabalhar em uma lojinha de roupas e nessa eu tinha total liberdade porque a proprietária morava em outra cidade e me confiou sua loja. Fui trabalhar para pagar o curso de magistério. Lembro-me que depois que eu pagava a mensalidade, ficava com menos de dez reais no bolso, mas estava feliz por fazer o curso que me profissionalizaria em uma professora. Mas, por razões que não cabem colocar aqui, acabei mudando de estado e ficando um ano sem estudar.

Ao retornar para Corrente<sup>9</sup>, não pude voltar para a escola que fazia o magistério por questões financeiras, então continuei fazendo o ensino médio convencional e logo surgiu uma outra escola oferecendo o magistério a um preço mais acessível e a minha mãe concordou em pagar. Então, eu estudava pela manhã e à noite. Vale ressaltar que a vida inteira eu fui da escola pública, somente o magistério sendo realizado na rede privada. Hoje, de quatro gerações, paterna e materna, eu sou a primeira integrante da família a ter o título de Mestre.

Nessa época, aos 18 anos, ainda cursando o magistério, comecei a dar aula. Na época eu estudava pela manhã, lecionava à tarde e estudava à noite. Aos 19 anos, casei e passei no vestibular da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) para o curso de Pedagogia. Durante o curso tive meus dois filhos.

Diante dessa pequena contextualização, volto ao Itamaru, citado no segundo parágrafo, para falar da minha ligação com o campo e porquê do meu interesse no tema da pesquisa. Para chegar até o Itamaru, precisava abrir várias porteiros/cancelas. O que é ou onde fica o Itamaru?

---

<sup>9</sup> Corrente, Piauí, situada ao sul do Estado com uma população de pouco mais de 26.000 habitantes (IBGE, 2021). Cidade onde eu cresci e morei dos meus 2 anos de idade até os 25 anos.

Pois bem, o trajeto até aqui tem uma longa história. Acredito que todo pesquisador, ao escolher seu tema de pesquisa, o escolhe a partir de experiências vividas, afinidades ou curiosidade em conhecer a temática. No meu caso, a escolha se deu pela experiência.

Em 2005, assumi o meu primeiro concurso na carreira de magistério, em uma zona rural de difícil acesso chamada Itamaru, na cidade de Corrente. Nessa zona rural eu lecionei por dois anos. À época, era a única professora de uma turma multisseriada, com alunos de 4 a 17 anos de idade, e acumulava função de secretária escolar, diretora e professora. Contudo, cabe destacar que o salário era somente de professora, sem nenhuma gratificação a mais, diga-se de passagem, era bem pouco, era um salário mínimo.

**Figura 1** - Escola do Itamaru.



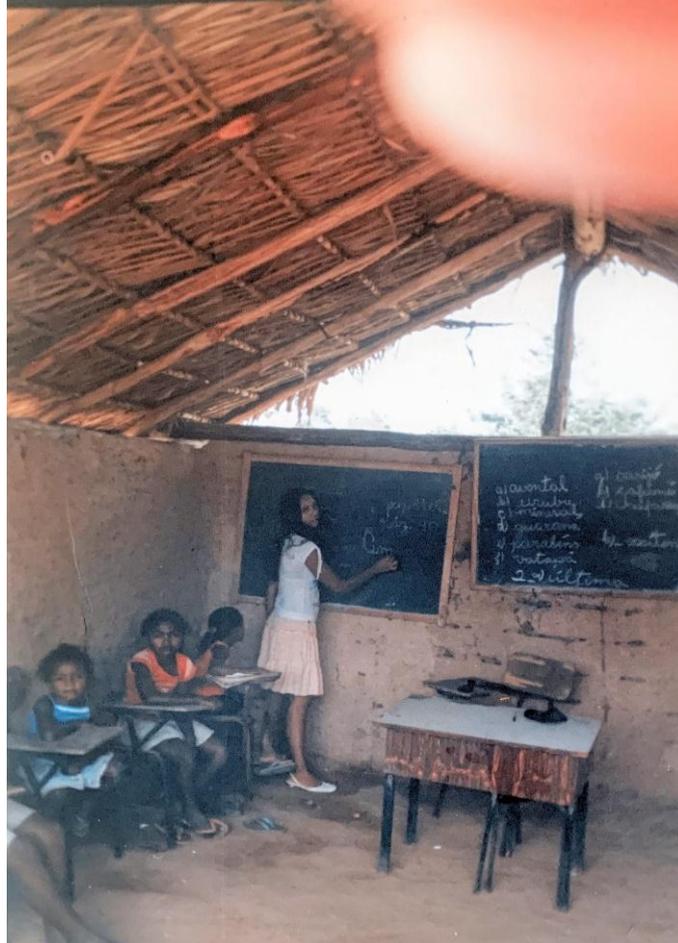
Fonte: Acervo pessoal da autora (2007).

Na foto, é possível observar uma escola totalmente sem estrutura e em condições nada favoráveis para ensinar 14 crianças de diferentes idades. A minha trajetória nessa escola é marcada por grandes enfrentamentos e lições que vou carregar comigo para o resto da minha vida. Essas paredes que vocês veem não existia, o que existia era a metade delas (uma pena que abriram o filme antes de ser revelado e perdi todas as fotos do antes, restando-me as memórias afetivas desse período).

Quando eu cheguei na escola fui atrás de recursos na prefeitura, mas não obtive êxito, então pedi doações e fiz um mutirão com a comunidade escolar para construir essas paredes. A comunidade era muito grata por ter uma professora tão jovem e que valorizava a educação e lutava por ela. Nas doações, veio também uma cal branco para pintar as paredes. A intenção das paredes era pra usar material didático ilustrativo como recurso ao ensino. Mas foi um pouco

difícil, pois, como podem ver, a escola era aberta na frente, ventava muito e quando chovia era destruído, mas eu era teimosa e não desistia.

**Figura 2** - Sala de aula da Escola do Itamaru com a professora.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2007).

Nessa segunda foto, as paredes internas ainda não haviam sido pintadas. Esses quadros (lousa/quadro negro) eram dependurados e viviam caindo. Por vezes saía escorpiões e outros bichos deles. Depois da reforma, colaram eles na parede como é possível constatar na foto seguinte. Como falei, empreendi um enfrentamento para tentar oferecer uma educação confortável a esses estudantes. Quando cheguei, as cadeiras estavam quebradas, com farpas rasgando as roupas e machucando as crianças. As cadeiras estavam desgastadas pelo tempo de uso e pelas chuvas. A mesa que aparece nas fotos não existia também. Foi por meio de muita ameaça que consegui com a prefeitura cadeiras novas e a referida mesa para colocar os meus pertences.

**Figura 3** - Sala de aula da Escola do Itamaru.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2007).

Na figura, é possível ver os quadros colados na parede e alguns cartazes. Do lado direito, um alfabeto ilustrado, enquanto do lado esquerdo, fichas silábicas.

Para chegar ao Itamaru, pegava duas conduções. A primeira passava na porta da minha casa e me levava junto com outros professores para uma zona rural chamada Vereda da Porta. Lá funcionava uma escola que ia do Ensino Fundamental séries iniciais até as séries finais. Dali, pegava outra condução até o Itamaru.

**Figura 4** - Primeiro transporte.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2007).

Para ir ao Itamaru, o carro precisa ter motor forte e motorista disposto. A viagem parecia um rally dos sertões. Eu sempre deixava minha mãe de aviso para olhar os meus filhos caso eu não voltasse, afinal, caso o carro quebrasse, demoraria a ter um socorro. Durante os dois anos que fiquei lá, vi poucos transportes, além daquele que eu costumava frequentar, trafegando

naquela estrada. Quando chegava na Vereda da Porta, o motorista, que morava lá, já estava me esperando.

**Figura 5 - Segundo transporte.**



Fonte: Acervo pessoal da autora (2007).

Você já abriu uma cancela? Se não abriu, quero te convidar a fazer isso mentalmente. Imagine a cena, são vários pedaços de madeiras, paus, troncos cortados e pregados com pregos e arame farpado, algumas delas são bastante pesadas, outras nem tanto. Para dividir terras, marcar territórios e também para impedir que o gado atravessasse para as terras vizinhas, se faziam essas cancelas. Geralmente elas ficam instaladas na estrada, no meio do caminho que dá acesso a outro lugar. Assim, para chegar ao nosso destino, precisávamos abrir muitas delas, não só abrir como fechar após o carro passar por ela.

Quando eu digo nosso destino é porque viajava comigo a merendeira<sup>10</sup> e o condutor do carro que nos levava até o Itamaru. No Itamaru os estudantes eram atendidos até a primeira etapa do Ensino Fundamental. Ao passar para segunda etapa, esses estudantes iam para a escola da Vereda da Porta. Faziam o percurso que eu fazia de carro a pé, cerca de 14 quilômetros, totalizando 28km ida e volta. Eles almoçavam às 10 horas da manhã para chegarem na escola por volta das 13 horas. Como disse anteriormente, a estrada era de difícil acesso e com muita areia. Muitas vezes esses estudantes pegavam carona com a gente, mas o carro não era apropriado para levá-los, além de colocar em risco a vida deles, colocava em risco o emprego do motorista, pois o carro não tinha essa função.

---

<sup>10</sup> Profissional que prepara a merenda (lanche) e os alimentos. Atua com a higiene dos alimentos preparados, procede a limpeza da cozinha e dos equipamentos. Ademais, auxilia na distribuição da merenda e dos alimentos. Aqui no DF, nas escolas por onde passei, é conhecida pelos estudantes como a “tia da cantina”.

Nessa época, eu era estudante do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e estava estudando algumas legislações e sobre outros direitos à educação, então convoquei às famílias daquela região e expliquei a eles sobre o direito de ter uma escola que atendesse a todos. Expliquei também sobre o outro recurso que eles tinham direito, o transporte escolar, caso a escola não viesse existir, e sugeri que fossem à prefeitura lutar por esse direito. Assim eles fizeram e obtiveram seu direito de ir e vir para a escola em um transporte escolar. Não era o ideal, mas já não percorriam a pé aquela distancia imensa. O mesmo carro que me levava, os levava e trazia de volta, para isso foi feito uma adaptação no carro.

No final de 2007, conclui o curso de pedagogia, pedi exoneração do meu trabalho, me despedi do Itamaru e de Corrente para morar em Brasília, DF, com o objetivo de prestar novos concursos e tentar uma vida melhor para mim e minha família. Aqui eu encerro a história do Itamaru dizendo que ficou raízes profundas em mim.

Em Brasília atuei como professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no contrato temporário por 8 anos. Nesse período, fiz vários concursos. Cansada de tentar e não conseguir, resolvi fazer um concurso pra Bahia, porém já havia passado no concurso da FUB e aguardava nomeação. Passei no concurso da Bahia e fui morar lá.

A minha última experiência enquanto docente foi na Educação Infantil, em uma creche na cidade de Luís Eduardo Magalhães, na Bahia, no ano de 2015 e 2016. Na ocasião, pude conhecer e me encantar por esta etapa da Educação Básica; também fui coordenadora na creche, mas a experiência durou apenas um ano (em sala) e meio (na coordenação), pois, logo fui convocada para assumir o cargo de pedagoga na Universidade de Brasília. A foto abaixo, mostra a hora da rodinha no início da manhã.

**Figura 6 - Professora da educação infantil (creche).**



Fonte: Acervo pessoal da autora (2015).

Não imaginava que a educação infantil pudesse me encantar. Foi um processo de desconstrução e construção sobre o cuidar e educar. Foi um processo rico de muitas aprendizagens significativas, desde o receber as crianças das mãos dos pais, da rotina/acolhida matinal em sala de aula, as historinhas, as músicas, as brincadeiras, o lanche coletivo, o banho, o almoço, a hora do soninho, essa eu abro um parêntese, foi a parte mais difícil, colocar 28 crianças para dormirem ao mesmo tempo, com suas especificidades e seu tempo biológico, o choro que acordava a outra criança ou impedia a outra de dormir e que também influenciava no comportamento no restante do dia (a falta de dormir ou o sono interrompido) até a hora de irem embora.

Ao iniciar minha atuação como pedagoga na Faculdade UnB Planaltina (FUP), conheci o projeto Ciranda Infantil da LEdoC e me encantei novamente em ver crianças na universidade. Devido ao meu contato recente com crianças na creche e por ter sido coordenadora, quis adotar a Ciranda Infantil por achar que funcionava como a creche. Depois percebi que eu estava na universidade para uma outra missão. De uma ponta a outra, primeira etapa da educação básica ao ensino superior. Para finalizar, trago os dois pontos que me levaram ao interesse da pesquisa como disse no início: (1) a experiência com as crianças do campo no itamaru e (2) a experiência na creche.

## **1.2 O Caminhar pelos procedimentos da pesquisa**

Quando se trata de pesquisa dentro do site da Universidade de Brasília, o caminho percorrido para localizar o Projeto Educação Infantil Ciranda se inicia pela página<sup>11</sup> oficial da Faculdade UnB Planaltina, a qual tem uma aba no canto superior esquerdo chamada institucional. Clicando nela é possível encontrar “Quem é quem”; nesse espaço virtual estão os nomes dos professores, a área de atuação, o contato de e-mail e o currículo lattes. Foi dessa maneira que escolhemos fazer o primeiro contato com os professores, enviando um questionário por meio do e-mail institucional. Como não há informação de quais eram os professores exclusivos da Licenciatura em Educação do Campo, optamos por enviar o questionário a todos (totalizando 109 docentes) e depois filtrar os professores da área de interesse da pesquisa. Dos 109, somente 4 professores responderam ao questionário e destes apenas 1 era docente da LEdoC.

---

<sup>11</sup> FUP - UNB | Conheça a FUP.

Como o resultado não era satisfatório, recorremos ao processo de aproximação pessoal, indo na instituição, buscando falar com alguns professores sobre pesquisa e a importância das respostas ao questionário. Assim, reenviamos novamente para um quantitativo de professores. Contudo, ainda assim não obtivemos respostas ao questionário. O terceiro percurso de intervenção com os professores foi o contato direto via *WhatsApp* com o coordenador do curso que prontamente atendeu ao pedido de enviar e incentivar os professores a colaborarem com a pesquisa, entendendo que o tema é relevante ao curso da LEdoC. Destarte, com base neste último recurso, o percentual de respostas aumentou para seis professores.

Para efeito de análise, foram utilizadas as respostas dos seis professores, sendo três professoras da área afim e três de área diferente, por conter percepções interessantes ao objeto de estudo. A FUP apresenta uma organização matricial, em que todos os professores são vinculados à Faculdade, não havendo departamentos. É importante destacar tal informação, visto que o comum dentro da UnB é ver dentro das Faculdades e Institutos essa divisão departamental<sup>12</sup>. Na FUP, os professores estão distribuídos em cinco Áreas de Conhecimento, podendo atuar livremente em mais de um Curso de Graduação oferecido pela unidade, a saber: Ciências da Vida e da Terra – CVT; Ciências Exatas – EXATAS; Ciências Sociais Aplicadas e Tecnologia – CSAT; Ciências Sociais e Humanas – CSH e Educação e Linguagens – EDU.

O primeiro contato com as mães estudantes da pesquisa ocorreu por telefone para convidá-las a contribuir com o presente trabalho. Assim, o questionário foi enviado para 19 (dezenove) estudantes. Desse quantitativo, 5 (cinco) responderam ao questionário, no entanto, apenas 3 (três) tiveram crianças participando do Projeto Educação Infantil Ciranda. O contato com a coordenadora, pedagogo e estagiárias que atuaram no projeto também foi feito via telefone e agendada a entrevista *online* pela plataforma virtual *Teams*. A fim de cumprir o anonimato prometido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, todos os participantes da pesquisa terão um número e, para saber se estou falando da mãe, professor ou outro participante, a função que exerce virá antes do número, com exceção da coordenadora e do pedagogo, por ser apenas um em cada função. Desse modo, temos: estagiária 1 e 2, o pedagogo, a coordenadora, mãe 1 a mãe 5, professor (a) 1 e assim por diante.

---

<sup>12</sup> Na Faculdade Educação, por exemplo, existem três departamentos, a saber: Departamento MTC - Métodos e Técnicas; Departamento PAD - Planejamento e Administração; Departamento TEF - Teoria e Fundamentos. Cada departamento trabalha em um quantitativo de áreas do conhecimento.

Foi enviado por e-mail para cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE<sup>13</sup>. Trata-se de um documento de caráter explicativo, em que foram abordadas informações sobre a pesquisa e as garantias de anonimato. Por meio do TCLE e de sua assinatura, os participantes da pesquisa manifestaram a sua concordância em contribuir. Os questionários destinados aos professores têm uma estimativa de seis minutos de duração para as respostas, podendo levar menos tempo, a depender do participante, e contém nove perguntas subjetivas e obrigatórias. Vale ressaltar que esse projeto de pesquisa foi autorizado pelo Comitê de Ética da UnB e consta no parecer de número 5.604.725.

Já o questionário para as mães estudantes tem uma estimativa de nove minutos para respostas e as perguntas são objetivas e subjetivas, totalizando dezenove perguntas. As entrevistas com o pedagogo e estagiárias tiveram duração média de vinte minutos. Com a coordenadora, por sua vez, a duração média foi de cinquenta minutos. As entrevistas foram realizadas *online* via *Teams*, gravadas com a devida autorização de todos os entrevistados. Seguiu-se um roteiro<sup>14</sup> específico para as estagiárias, o roteiro para o pedagogo e para a coordenadora, com o propósito de levantar os dados empíricos e para assim se alcançar o objetivo geral dessa pesquisa. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra para a realização da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Abaixo, quadros demonstrativos das características dos participantes da pesquisa:

**Quadro 5** – Demonstrativo das características dos colaboradores.

Entrevistados	Período de atuação	Gênero	Experiência com a Educação Infantil
Pedagogo	1 ano e meio	Masculino	Primeira experiência
Coordenadora	10 anos	Feminino	Primeira experiência
Estagiária 1	1 ano	Feminino	Segunda experiência
Estagiária 2	1 ano	Feminino	Primeira experiência
Resposta aos questionários	Ano de ingresso na UnB	Gênero	Relação direta com a LEdoC
Professora 1	2010	Feminino	Sim
Professor 2	2018	Masculino	Não
Professor 3	2012	Masculino	Não
Professor 4	2010	Masculino	Não
Professora 5	2015	Feminino	Sim
Professora 6	2009	Feminino	Sim

<sup>13</sup> Vide Apêndice A

<sup>14</sup> Vide Apêndice B.

Resposta ao questionário	Idade	Ano de ingresso na UnB	Qual idade do/da filho/filha
Mãe 1	33	2016	1 ano
Mãe 2	39	2018	3 anos e 11 meses
Mãe 3	37	2018	15 anos
Mãe 4	31	2018	3 anos
Mãe 5	42	2018	4 anos e 11 meses

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O quadro acima nos apresenta um panorama geral acerca das informações coletadas a partir dos instrumentos de coleta de dados, ou seja, as entrevistas e os questionários. Posto isto, na seção que segue, é abordado o caminho da análise dos dados.

### 1.3 O caminho da análise dos dados

Para a análise dos dados adquiridos por meio das entrevistas semiestruturadas e dos questionários realizados com os participantes citados no item anterior, utiliza-se as técnicas de análise de conteúdo de Bardin (1977), compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento. A autora configura a análise de conteúdo como um grupo de estratégias de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 1977). No entanto, ainda segundo Bardin (1977), esse conceito não é bastante para definir a especificidade da técnica, incluindo que a intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção.

A técnica de análise de conteúdo aborda o estudo tanto dos conteúdos nas figuras de linguagem, reticências, entrelinhas, quanto dos manifestos (RODRIGUES, 1999). Nas palavras de Bauer (2008, p. 190), “a análise de conteúdo é apenas um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas”. Compreendemos que a análise de conteúdo é uma construção social, que, como qualquer construção viável, leva em consideração alguma realidade, ela deve ser julgada pelo seu resultado. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo é o conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa frequentemente e que se aplica a discursos diversificados.

Para Gil (2017), a técnica de análise de conteúdo é mais utilizada no procedimento de análise de documentos que se referem a textos escritos ou transcritos, como matéria veiculada em jornais e revistas, cartas, relatórios, cartazes e panfletos, ou à comunicação não verbal, como gestos e posturas. Ainda segundo Gil (2017), esta técnica foi utilizada primeiramente em

pesquisas sobre o conteúdo de jornais, em que se pretendia descrever de forma objetiva, sistemática e qualitativa o conteúdo manifesto da comunicação. Atualmente, é aplicada na pesquisa em muitos outros campos, como em pesquisas sobre opinião pública e propaganda, na identificação das características do conteúdo de obras literárias, didáticas e científicas, e em muitos outros campos da Sociologia, da Psicologia e da Ciência Política.

Voltando a Bardin (2011), no que se refere ao tema, ela afirma que é por meio do tema, que consiste em uma unidade de significação, que se liberta naturalmente de um texto analisado. Fazer uma análise temática corresponde a encontrar “núcleos de sentido” (BARDIN, 2011, p.135) que constitui a comunicação e a sua presença ou até mesmo a repetição de vezes em que aparece pode significar alguma coisa para o objeto em análise. A análise de conteúdos proposta por Bardin (2011) é caracterizada por um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos extremamente diversificados, e foi orientada pelo esquema das “caixas” (BARDIN, 2011, p. 149), que consiste em adotar categorias de análises pré-estabelecidas.

Com suporte nos estudos de Bardin (2011), Franco (2005) assegura que a vida habitual é fruto de um longo, conflitivo e complexo processo histórico e social. Logo, para compreender as situações que acontecem habitualmente, é indispensável considerar que essas situações ocorrem em determinado ambiente e no cerne de certos campos de interação pessoal e institucional que, em contrapartida, são mediados por modalidades técnicas de construção e transmissão de mensagens, cada vez mais complexas nos dias atuais. Dada essa complexidade de análise de dados, é importante definir unidades de análise e categorias de análise nesse cenário.

É possível notar, por meio dos procedimentos apresentados, que o pesquisador tem a perspectiva de explorar os conteúdos dos textos analisados, de uma maneira organizada e sistemática, sem abertura para inferências e sem muita inserção de subjetividades em relação ao objeto estudado. Destarte, tudo que compõe comunicação pode ser analisado pelo conjunto de técnicas inerentes à análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Isto posto, as respostas aos questionários e às entrevistas semiestruturadas realizadas com as pessoas envolvidas com o Projeto Educação Infantil Ciranda é entendido como comunicação e precisava ter seus conteúdos analisados.

Os passos técnicos da análise de conteúdo de Bardin (2011) são divididos em três fases: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Referente a primeira fase, a pré-análise na pesquisa em questão, foi realizada uma leitura flutuante com o intuito de conhecer o conteúdo das entrevistas semiestruturadas

realizada com a coordenadora, estagiárias e pedagogo que atuaram no Projeto Educação Infantil Ciranda, bem como as respostas dadas aos questionários pelos professores e mães estudantes do curso da LEdoC. Com a definição do *corpus* de análise, que foram as quatro entrevistas, os questionários e como complemento de informações a proposta de ação do projeto de extensão no site do DEX, foi viável desenvolver indicadores para interpretar e construir os dados obtidos. Salientamos que a escolha dos dados analisados se deu em respeito às orientações de Bardin (2011), como: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Concernente à segunda fase, exploração do material, os textos das entrevistas e as respostas aos questionários foram recortados em unidades de registro que foram agrupadas tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, permitindo, assim, a possibilidade de inferências. Com relação a terceira e última fase, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, foi realizada uma verificação comparativa entre os conteúdos das entrevistas por intermédio da justaposição entre as categorias delineadas em cada análise. Para tanto, realizamos o resumo de cada parágrafo para obter as palavras-chave que deram origem às categorias iniciais. Essas, por sua vez, foram agrupadas tematicamente, originando as categorias intermediárias. Essas últimas, por sua vez, foram aglutinadas levando as categorias finais.

Os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas com as pessoas ligadas à LEdoC e ao Projeto Educação Infantil Ciranda foram comparados entre si para identificar possíveis semelhanças e diferenças entre eles. Ao analisar os dados sob a perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2011), as categorias finais definidas foram: Organização como uma prática; Materialidade: um espaço dentro do currículo; Ciranda Infantil MST X Educação Infantil Ciranda UnB.

#### **1.4 Apresentando a Licenciatura em Educação do Campo na UnB: o local da pesquisa**

A origem e o crescimento das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) desenrola-se no centro dessa construção histórica e retoma, no percurso de alicerçamento de seus fundamentos político-pedagógicos, socioeconômicos e culturais, as colaborações destes movimentos sociais e coletivos organizados em benefício da Educação do Campo. Mas aqui será tratado apenas do curso que é ofertado na Universidade de Brasília (UnB), pois com a conquista e expansão da Educação do Campo, o curso é ofertado em várias Universidades, tanto em esfera federal como estadual, bem como em Institutos Federais. Porém, vale ressaltar que a Universidade de Brasília, junto com a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade

Federal da Bahia e a Universidade Federal de Sergipe (UnB, UFMG, UFBA e UFS) protagonizaram a experiência-piloto com os cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, como descreve Molina e Antunes-Rocha (2014).

A experiência piloto de execução desta política pública foi então materializada a partir de sua implantação, em quatro universidades federais convidadas pelo Ministério da Educação para tal desafio (Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de Brasília; Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe), a partir de indicações pelos movimentos sociais, em função de já terem em sua história, práticas de ensino, pesquisa e extensão em Educação do Campo. Já como uma mostra das dificuldades que se enfrentariam na realização da matriz formativa proposta para esta nova modalidade de graduação, nos parece relevante ressaltar que o convite inicial para realização da experiência piloto fora feito a sete IES, não tendo, porém, obtido aprovação, em tempo hábil, nas instâncias colegiadas em três delas (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 238).

O início foi em 2007, tendo como objeto a escola básica do campo, enfatizando a organização do trabalho pedagógico direcionado aos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (UnB, 2009). A Licenciatura em Educação do Campo nasce da soma dos direitos conquistados pelos movimentos sociais. Essa licenciatura foi vinculada ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

A Universidade de Brasília recebeu, em novembro de 2006 da SESU/SECADI/MEC, a convite do então Secretário de Educação Superior, Sr. Nelson Maculan, e do Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Sr. Ricardo Henriques, convite para participar do Projeto-Piloto de construção de uma Licenciatura em Educação do Campo, em parceria institucional com o Ministério da Educação, cujo objetivo era formar educadores que atuam na Educação Básica em escolas do campo (UNB, 2018, p. 19).

Após essa reunião, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília foi elaborado com base no projeto original que estabeleceu Diretrizes para sua elaboração (MEC/SECADI/CGEC, 2006). Neste documento, de abril de 2006, estava estabelecida as formas de implementação do curso, a carga horária, a Base Curricular, o Perfil de Ingresso e de Egresso.

Depois do período de 2008 e 2009, fase em que o projeto-piloto estava sendo testado, o Ministério da Educação (MEC), com a criação de novos editais, expande o curso para outras 32 universidades e Institutos Federais de Educação, abrindo com isso novas vagas para

docentes. O primeiro foi o Edital de Seleção Nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012, que tem como objetivos:

1.1 - O Programa visa apoiar a implantação de 40 cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo, com no mínimo 120 vagas para cursos novos e 60 vagas para ampliação de cursos existentes, na modalidade presencial a serem ofertadas em três anos. Os Projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, por área de conhecimento, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo, tendo como prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior. 1.2 - O presente Edital visa estabelecer critérios e procedimentos para fomento de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, destinados à formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas em áreas rurais, mediante assistência financeira às Instituições Federais de Educação Superior – IFES (MEC, 2012, p. 328).

O Curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo acolhe à demanda elaborada pelo MEC, por mediação da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), endereçada às Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, através do Edital 02/2012, com o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que corresponde ao “conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, (...), acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades - Decreto nº 7.352/2010” (PRONACAMPO, 2012, p. 4). A partir dessa visão, o Pronacampo ampliou o número de 600 vagas direcionadas a docentes da Educação Superior para atuarem na LEdoC, que passou a ser ofertada em 44 instituições de Educação Superior públicas, distribuídos nas cinco regiões brasileiras (MOLINA, 2017; MOLINA; MARTINS, 2019).

Para nos situarmos sobre o curso e sua proposta, o embasamento está no documento que regulamenta o curso dentro da UnB, qual seja o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC). Segundo este documento, o Curso de Graduação Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) por meio da Portaria 38, de 10 de julho de 2007 (UNB, 2018). Assim, seguindo os critérios do Edital 2012 de Seleção Nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto De 2012, os conteúdos dos PPPs deverão contemplar os seguintes itens: “apresentação, justificativa, objetivos, perfil desejado do formando, papel dos docentes, estratégias pedagógicas, currículo [...], avaliação e

acompanhamento das etapas e cronograma de execução” (MEC, 2012). Constitui-se como objetivos do curso:

Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-las como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social. Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo. Contribuir na construção de alternativas de Organização do Trabalho Pedagógico que permitam a expansão da Educação Básica no e do campo, com a rapidez e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem. Estimular nas IES e demais parceiros da implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para demandas da Educação do Campo (UNB, 2018, p. 42-43).

Em Molina (2017) encontra-se uma reflexão sobre uma das contribuições que o curso da LEdoC traz às políticas de formação de educadores, a circunstância da matriz formativa dessas novas graduações ter-se desafiado, como pressuposto do perfil docente que se propôs a formar, a estabelecer qual a concepção de ser humano, de educação e de sociedade pretende desenvolver. Assim, de acordo o PPPC, o Curso é designado ao povo do campo, mas para esse ingresso existem alguns critérios para que o candidato adentre ao curso, dentre eles estão a conclusão do ensino médio ou em fase de conclusão, que não tenha formação em nível superior e que esteja em conformidade com pelo menos uma das seguintes situações:

a. professores em exercício nas escolas do campo da rede pública na região do Distrito Federal, entorno (DF) e Goiás (GO); Minas Gerais (MG) ou; b. outros profissionais da educação das escolas do campo com atuação na rede pública da região do Distrito Federal, entorno (DF) e Goiás (GO); Minas Gerais (MG) ou; c. professores e outros profissionais da educação que atuem nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo; ou d. professores e outros profissionais da educação com atuação em programas governamentais que visem à ampliação do acesso à educação básica da população do campo; ou e. jovens e adultos de comunidades do campo que desejam atuar em uma das atividades descritas nos itens a, b, c e d (UNB, 2018, p. 36).

Nesse sentido, para além dos objetivos do PPPC, alguns princípios pedagógicos foram adotados, pois entende-se que alguns desafios precisam de superação para essa licenciatura. Entre os princípios formativos da LEdoC estão o de constituir um educador capaz de promover os níveis de escolarização dos sujeitos do campo nas escolas do campo de forma ampliada. A formação dos sujeitos a partir de uma perspectiva ampliada de percepção do mundo e da vida (UNB, 2018). Os princípios orientadores partem da organização dos componentes curriculares

por área de conhecimento e trabalho pedagógico interdisciplinar, que se define como uma estratégia de inserção metodológica, enfatizando a pesquisa, integrando os outros componentes curriculares do curso. Para além desses são princípios pedagógicos os:

Processos, metodologias e postura docente que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos estudantes em suas práticas educativas e em suas vivências socioculturais. ✓ Humanização da docência, superando a dicotomia entre formação do educador e formação do docente. ✓ Visão de totalidade da Educação Básica. ✓ Abordagem da escola nas suas relações internas e com o contexto onde ela se insere (UNB, 2018, p. 46).

O curso tem como objetivo formar educadores para atuar em escolas do campo, com foco na organização escolar e no ensino nos anos finais do ensino fundamental e médio. O curso destina-se a formar e qualificar os profissionais que trabalham nessas escolas e que ainda não tenham a titulação mínima exigida pela legislação educativa em vigor, que exerçam funções docentes ou que exerçam outras atividades educativas não escolares da população nesta área. Acolhe também jovens e adultos do campo que desejam trabalhar na educação. O curso tem como objetivo preparar educadores para atuação profissional, além da docência, inclusive pela formação tanto da escola quanto do processo educativo, da comunidade (UNB, 2018).

Um dos objetivos da proposta pedagógica é manter os estudantes no meio em que vivem, mesmo durante a graduação. Por isso, desde o primeiro semestre, os estudantes alternam o aprendizado entre a Universidade e a vida na comunidade. As etapas do curso estão formadas por um TU e um TC. O TU contempla a execução de atividades pedagógicas que buscam levar em conta a interdisciplinaridade, a questão ambiental, econômica, social e educativa da realidade do campo. A compreensão e o desenvolvimento da comunidade são a centralidade das ações pedagógicas do curso. TU e TC formam um todo, articulado, entre teoria e prática. O TU dura cerca de 55 dias, durante o qual são realizados estudos que buscam a relação entre teoria e prática. No TC, os educandos desenvolvem ações resultantes do planejamento de TU. Durante um semestre, passam pela Faculdade UnB Planaltina (FUP) de duas a três turmas, também conhecida pelos estudantes e professores do curso como Etapa. A carga horária total do curso é de 3510h/a organizada em oito semestres, integralizando quatro anos. (UNB, 2018).

Essa relação entre TU e TC se concretiza na intencionalidade de estabelecer a unidade teoria-prática em ambos os tempos educativos. O PPPC descreve que os TUs se referem “às etapas presenciais (equivalentes a semestres regulares de outros cursos) que acontecem no

Campus da Faculdade UnB Planaltina e duram 60 dias, funcionando em período integral, quando os estudantes ficam alojados na FUP” (UNB, 2018, p. 17).

Nesse período, os estudantes realizam diversas atividades acadêmicas nos turnos da manhã, tarde e noite, para complementar a carga horária prevista para o semestre letivo. O PPPC ressalta que o Tempo Comunidade engloba as ações formativas desenvolvidas pelos estudantes nas suas comunidades de origem, e estão organizadas em quatro atividades articuladas:

1) Inserção Orientada na Escola (IOE); 2) Inserção Orientada na Comunidade (IOC), 3) Tempo de Estudos e 4) Seminários Territoriais de Tempo Comunidade. As atividades de Tempo Comunidade/Escola do Campo visam promover uma articulação orgânica entre o processo formativo do Tempo Universidade e a realidade específica das populações do campo, ou seja, as questões estudadas na Universidade (durante o período de Tempo Universidade/Etapa Presencial) estão em permanente articulação com as questões da realidade dos educandos, enquanto as questões trazidas pelos estudantes desafiam a Universidade em articular o conhecimento teórico e prático com o conhecimento e os saberes de suas comunidades camponesas de origem (UNB, 2018, p. 18).

A organização em sistema de alternância tem possibilitado ainda acesso à Universidade por educadores e jovens que estão distantes do Campus e não teriam condições de sair de suas comunidades para estudar, ou ainda são professores ou profissionais em exercício que continuam atuando nas suas escolas do campo enquanto fazem um Curso superior, possibilitando a permanência na graduação dos professores em exercício nas unidades escolares do campo. A alternância tem a intenção de contribuir “para que os jovens e adultos que ingressam na educação superior possam seguir vivendo e trabalhando no campo” (UNB, 2018, p. 18). Sobre a proposta do curso Caldart (2015, p. 320) diz que “[...] pelos trabalhadores do campo, como ferramenta para disputar políticas que lhes garantam condições objetivas de construir e gerir, pela sua associação coletiva, a educação de que precisam para conquistar sua própria emancipação”.

Em síntese, a Licenciatura em Educação do Campo fortalece a luta dos trabalhadores. Ademais, por falar em luta, na UnB, esse curso visa um espaço em que as crianças camponesas menores de 4 anos possam estar na universidade juntos com os seus pais, estudantes da LEdoC.

## 2. UM PROJETO DE EXTENSÃO, UM MOVIMENTO EM AÇÃO, UMA EDUCAÇÃO CAMPONESA: EM FOCO O OLHAR PARA A CRIANÇA

*Ninguém nasce feito, que ninguém nasce marcado para ser isto ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. “Somos programados, mas, para aprender”. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social (FREIRE, 2001, p. 50).*

Inspirando-nos na epígrafe de Paulo Freire sobre como nos tornamos/construímos individual e socialmente, adentramos na história das Cirandas Infantis do Brasil. Todos os seres humanos passam por processos de construção e de luta para se tornarem aquilo que sonham ou desejam. Para alguns, o caminho a ser trilhado exige um esforço maior do que para outros e o percurso não é o mesmo. Paulo Freire, por exemplo, “aprendeu a escrever e soletrar as primeiras palavras debaixo de um pé de mangueira, o seu lápis era um graveto e o seu caderno era o chão” (REVISTA SEM TERRINHA, 2021, p. 7). Nesse sentido, a Ciranda Infantil também não ‘nasceu’ pronta, ela foi se constituindo à medida que o entendimento da sua existência era inevitável.

Para tratar de Ciranda Infantil no Brasil, antes é preciso falar de luta. Das lutas dos Movimentos Sociais e, principalmente, da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), considerando que o movimento tem seus ideais e uma identidade cultural ligada a eles. Nesse sentido, Gonh (2000) considera que, para definir movimento social, é preciso estabelecer algumas diferenças. A autora cita quatro características que os diferenciam, mas, aqui, atentamos para o que ela chama de “definição ampla para o conceito de movimento social” (GONH, 2000, p. 13).

Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo. (GOHN, 2000, p. 13).

Partindo dessa premissa, o MST é um movimento social que levanta sua bandeira em prol da reforma agrária no Brasil. O movimento social teve sua origem na e da aglutinação dos movimentos dissidentes ou dos que faziam oposição ao modelo de reforma agrária imposto pelo

regime militar (PELOSO, 2015). Conforme Fernandes (2000), em seu livro *A formação do MST no Brasil*, o MST nasceu da ocupação da terra e tem nessa ação seu instrumento de luta contra a concentração fundiária e o próprio Estado. Aliadas às questões da reforma agrária, o Movimento luta, igualmente, por: cultura, saúde pública, combate à violência sexista, democratização da comunicação, desenvolvimento, diversidade étnica, sistema político e soberania nacional e popular (FERNANDES, 2000).

Diante desta contextualização, a Ciranda Infantil é apresentada no Caderno de Educação nº12 do MST (2004), *Educação Infantil movimento da vida dança do aprender*, que a ela reserva o capítulo 3, intitulado de *Cirandas Infantis: crianças aprendendo em movimento*. Nele é possível encontrar o conceito de Ciranda Infantil, os tipos de Cirandas, objetivos das Cirandas Infantis, como organizar a Ciranda Infantil, as educadoras e os educadores infantis do MST, alguns compromissos com as crianças Sem Terra, a Educação Infantil e a Organicidade do MST, organização da Ciranda Infantil, infraestrutura, o ambiente educativo, espaço educativo interno e externo, o planejamento e os passos do planejamento. Na definição do MST (2004), a Ciranda Infantil constitui:

[...] 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. E muito mais que espaços físicos são espaços de trocas de saberes, aprendizados e vivências; de relações humanas (MST, 2004, p. 37).

O MST (2004) evidencia que a Ciranda Infantil é um espaço de educação das crianças pequenas, que ela “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” (MST, 2004, p. 37). Além disso, destaca-se 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. Compreendemos, assim, que esse espaço de acolhimento para as crianças pequenas gera memórias que ficam gravadas, seja elas memórias boas ou ruins. Outrossim, nesses espaços estão imbuídas as raízes da luta do MST. Portanto, o processo de aprendizagem e socialização das crianças compreende: experiências criativas, criticidade, apoio ao desenvolvimento da autonomia, a saúde, o cuidado, a cooperação, o diálogo sobre as questões de gênero, a luta pela reforma agrária e as mudanças sociais (MST, 2004).

As Cirandas Infantis podem ser de caráter permanente ou itinerante. As Cirandas permanentes são aquelas que se fixam nos assentamentos e apresentam um processo organizado, público fixo, periodicidade e encontros frequentes. As Cirandas itinerantes são aquelas que acompanham os acampamentos e as mobilizações do MST. No entanto, o mais comum é a forma itinerante nos acampamentos e em alguns assentamentos em razão da necessidade. O MST enfatiza que, “deixar as crianças em casa não pode ser a única opção das famílias Sem Terra. As crianças devem aprender desde pequenas a amar e compreender o MST, bem como a luta de seus pais e de suas mães, e a convivência é a melhor forma de aprendizado” (MST, 2004, p. 37).

Segundo Santos, Serrão e Antonio (2018), nas Cirandas Infantis Permanentes, as próprias instituições são responsáveis por mantê-las, porém as Cirandas Itinerantes ficam a cargo do setor de educação do MST. Somando-se a isto, Arenhart (2004) esclarece que os espaços destinados à Educação Infantil, tanto nos acampamentos como nos assentamentos, eram, muitas vezes, insalubres e não havia planejamento pedagógico e/ou estrutural. Porém, para o Movimento, o importante é realizar as atividades dentro de suas possibilidades, o que o MST enfatiza é que cabe ao poder público municipal a estrutura adequada e a contratação de educadoras e educadores, pois educação é direito, e à comunidade cabe se organizar e cobrar ao poder público (MST, 2004).

Vertendo o foco para a Ciranda Infantil da UnB, no texto do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC) de Licenciatura em Educação do Campo (UnB, 2018), o nome Ciranda Infantil aparece onze vezes, fazendo referência ao projeto de extensão por nome Projeto de Educação Infantil Ciranda, que acontece na UnB no campus de Planaltina. Sua primeira aparição diz respeito às ações de ensino e pesquisa que são articuladas no curso e que somado a estes estão em desenvolvimento diferentes projetos de extensão, tais como a Ciranda Infantil (UNB, 2018). Ressalta-se que esse projeto faz parte exclusivamente do curso da LEdoC por se tratar de um projeto de extensão dessa Universidade. Mas é preciso salientar que em algumas universidades existem creches<sup>15</sup> que são institucionalizadas e que fazem parte da educação infantil.

---

<sup>15</sup> Essas creches nos fazem retomar as questões dos movimentos sociais e suas lutas por direitos a educação, pois elas nascem na década de 1970 da conjuntura de lutas sociais e trabalhistas que reivindicavam creches. Rosenberg (1989) ressalta que foi o movimento abrangendo homens e mulheres dentro de uma empresa, no local de trabalho, que definiu o começo da luta por creches no meio da universidade. Referem-se ao início da história marcada pela luta mulheres trabalhadoras, feministas e seus direitos, Moruzzi (2017) destaca que a constituição das creches transformou num lema de luta dos trabalhadores das universidades federais. É claro que ao trazer essa temática não temos a intenção de esgotar o assunto, muito menos aprofundar nesse contexto histórico das creches em

Assim, ainda segundo o PPPC da Licenciatura em Educação do Campo (UnB, 2018), existe o alojamento estudantil, que tem por nome Dom Tomás Balduino, que foi construído visando garantir espaço para acolhimento dos estudantes, durante o período de Tempo Universidade. Segundo a UnB, o espaço tem porte para receber 100 estudantes, “contando com salas de estudo, espaço administrativo, **Ciranda Infantil**, [...]. Os quartos são coletivos e dispõem de infraestrutura **básica** para a permanência temporária dos estudantes, com geladeira, micro-ondas, mesa para estudos” (UNB, 2018, p. 38, grifo nosso). Os quartos para as mães estudantes são ocupados da seguinte forma: cinco mães com cinco crianças em cada quarto, ou seja, em um quarto ficam dez pessoas, mesmo que sejam crianças bem pequenas, o espaço fica limitado e supõe que as mães dividem uma cama de solteiro com sua criança, uma vez que este quarto/espaço não foi pensado para receber crianças.

Esse espaço/alojamento foi criado com o intuito de proporcionar aos estudantes/pais tanto o ingresso quanto a permanência no seu curso, pois entende-se que a separação dos filhos nesse momento acadêmico pode ser um impedimento de continuidade do curso. É preciso atentarmos para um dado significativo quanto ao quantitativo de estudantes que frequentam o curso da LEdoC, a sua maioria é composto por mulheres, como nos informa o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), em 2022, de 280 estudantes do curso, 181 são estudantes mulheres (SIGAA, 2022). Isso evidencia também a necessidade do espaço da Ciranda Infantil, uma vez que essas mulheres podem ser mãe ou virem a ser.

No que concerne ao espaço Lopes (2013, p. 287) vai nos dizer sobre a importância desse lugar para o desenvolvimento da criança. “Num primeiro momento, o seu espaço é de vivência:

---

instituições de ensino superior, mas fazer uma breve contextualização para efeito de entendimento do que se pratica dentro do projeto Educação Infantil Ciranda na Universidade de Brasília, por ser uma instituição de nível superior e por atender a crianças com a mesma faixa etária das que participam de creches universitárias. Segundo Palmen, (2007) em seu texto *a constituição das creches nas universidades públicas estaduais paulistas e os direitos sociais da mulher e da criança pequena*, houve na Universidade de São Paulo, na década de 1970, um movimento de alguns funcionários, alunos e professores, uma procura por creche no espaço onde trabalhavam. Em Raupp (2002), encontramos a primeira creche federal, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, criada em 1972, por nome Creche Francesca Zácara, e que, segundo a autora, foi um período apontado pela provocação intensa das contradições na sociedade brasileira, devido ao surgimento da ditadura militar. Contudo, há divergência quanto ela ser a primeira creche, isso porque, de acordo com Pereira (2019, p. 23), “há documentos e autores que afirmam que a primeira a ser criada foi a da Universidade Federal de São Paulo, em 1971”. Depois destas creches, “fruto das lutas das reivindicações da comunidade universitária levaram à implantação de mais três unidades, 1976, 1978 e 1979, chegando-se ao final da década de 70 com cinco unidades funcionando” (RAUPP, 2002, p. 16). Segundo a mesma autora, na década de 1980 e 1990 as lutas se intensificaram e esse número triplicou, chegando a 18 creches (RAUPP, 2002). Na pesquisa feita por Araújo *et al.* (2020), no artigo *Creches universitárias seu contexto histórico*, as autoras trazem o quadro apresentado por Raupp (2004) como sendo um total de 20 creches até o ano de 1998. Desde então não foi localizado outro trabalho com essa dimensão. Corroborando com essa temática, Vieira (2016) esclarece que as duas creches citadas se estabeleceram no contexto educacional, estimulando práticas para o início de novas creches universitárias.

compõe-se dos lugares onde brinca, passeia e dos objetos que aí existem e que ela utiliza. As relações espaciais se desenvolvem e se tornam mais complexas à medida que ela amplia seu espaço de ação”. Dessa forma, inferimos que este espaço onde as crianças camponesas ficam no período em que seus pais estão estudando terá impacto sobre as suas vivências.

Consta ainda no documento curricular do curso da LEdoC que, para viabilizar a vinda dessas crianças para a Universidade junto com os seus pais, foi criado então um projeto de extensão, o qual recebeu o nome de Educação Infantil Ciranda, como consta no Catálogo de programas e projetos de extensão (2018-2019) da UnB, visando ter um atendimento e um espaço que pudesse acolhê-los (UnB, 2018). Mas que formato teria? Seria uma creche por se tratar de crianças com idade inferior a 4 anos? Seria regido pelas normatizações da educação infantil? São perguntas que impulsionaram a pesquisa a todo o momento.

Pensando em acolher as crianças que não podiam ficar longe de seus pais, professores, com o apoio da direção da Faculdade UnB Planaltina, por meio do projeto de extensão criado, adaptaram uma sala dentro do alojamento, que foi concebida como sala de recreação, para receber as crianças enquanto as mães estavam em aula. Dentro desta perspectiva, segundo a Proposta de Ação de Extensão nº 53986 (2014-2016), é descrito o Projeto de Educação Infantil Ciranda e nele se tem uma estimativa de 200 participantes e sua abrangência é da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno, o seu público de interesse são os estudantes do curso de Licenciatura em educação do campo e o local de realização é na UnB, no campus de Planaltina.

O PPC da LEdoC reserva o item 4.5 intitulado *Ciranda Infantil* para explicar o funcionamento da Ciranda Infantil da LEdoC em três parágrafos. O primeiro parágrafo traz sobre a ciranda ser um projeto de extensão, o segundo sobre o seu funcionamento ser colaborativo, envolvendo os estudantes do curso, as mães, os professores e as estagiárias. Nele também relata sobre os critérios de seleção de entrada das crianças na Ciranda e, no último parágrafo, classifica a faixa etária das crianças que podem participar do projeto, importância dele para os estudantes, para o curso e para a universidade (UNB, 2018).

A Ciranda Infantil representa uma importante estratégia para garantir que os estudantes (mulheres e homens), que tenham crianças entre 8 meses a 4 anos e que não tenham com deixar na comunidade, possam continuar estudando, sem interromper sua formação na Educação Superior Com uma demanda maior de crianças que a sua capacidade de atendimento, a Ciranda Infantil representa o espaço que assegura que as/os mães/pais não abandonem os estudos, tendo recebido, nestes dez anos de LEdoC, mais de 400 crianças, e viabilizado a formação de dezenas e dezenas de mulheres camponesas que só puderam concluir sua formação na Educação Superior em função da existência

da Ciranda Infantil da LEdoC UnB, que é uma das heranças do aprendizado da Universidade com as parcerias com os movimentos sociais camponeses, que tem construído práticas formativas nas quais as mulheres tem o direito de participar também na sua condição de mães (UNB, 2018, p. 39).

Na proposta do projeto, o objetivo é oferecer o serviço de cuidado e recreação para os filhos e filhas do/as educando/as do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, durante as Etapas de Tempo Escola. Ele “visa desenvolver atividades recreativas e educativas, como oficinas, jogos e lazer envolvendo os estudantes da LEdoC, possibilitando práticas pedagógicas com experiência com as primeiras etapas do desenvolvimento humano” (PROPOSTA DE AÇÃO DE EXTENSÃO, 2014, p. 2). A justificativa desse projeto se dá porque o curso de Licenciatura em Educação do Campo recebe estudantes de Goiás, Minas Gerais e do entorno do DF, em sua maioria, os quais devem viajar a cada três meses para permanecer na Universidade de Brasília durante cerca de 60 dias e, por este motivo, dificulta o afastamento das mães das crianças pequenas por tanto tempo (PROPOSTA DE AÇÃO DE EXTENSÃO, 2014).

Cada turma permanece na universidade por duas etapas, o que corresponde a dois semestres. De acordo com Santos (2015), a proposta é que a Ciranda Infantil seja um espaço permanente na FUP e que ofereça a possibilidade e a continuidade dos estudos para os pais e principalmente mães estudantes do curso da LEdoC que tenham crianças pequenas (de 0 a 4 anos de idade), com a intenção de evitar a evasão do curso e possibilitar uma formação pedagógica que atenda aos interesses dos educandos, educadores, cirandeiros e cirandeiras<sup>16</sup>, além de oferecer espaço de reflexão e pesquisa sobre as contribuições da Ciranda para a LEdoC e para a educação da criança do campo. Para Santos (2019), a intenção é proporcionar aos estudantes da LEdoC com filhos de até 6 anos, “[...] em um espaço dentro da universidade onde se possa manter 22 crianças em atividades pedagógicas supervisionadas por cirandeiras (cuidadoras) das próprias comunidades de origem dos estudantes, enquanto acontecem as aulas do curso” (SANTOS, 2019, p. 21-22).

Somando, Medeiros *et al.* (2018), em *Sujeitos Do Campo em Movimento: direitos, resistências e práticas formativas*, relatam que a Ciranda Infantil dentro do curso da LEdoC/UnB se concebe como um espaço de acolhimento e educação das crianças pequenas filhas e filhos das/dos estudantes do curso, visando a contribuição na formação das (os) estudantes da LEdoC e, dessa forma, também oportunizar uma formação continuada às (aos)

---

<sup>16</sup> As pessoas que cuidam das crianças dentro do espaço da Ciranda Infantil são chamadas de cirandeiras, nome também que é usado nas Cirandas Infantis do MST. São conhecidos também como educadores.

cirandeiras (os). Atentemo-nos aqui que, apesar da Ciranda Infantil ter sido criada em favor das mães, a Ciranda não é só um direito da mãe, ela é um direito também da criança, direito de a criança não ser apartada/separada da mãe enquanto esta se descola de sua comunidade para estudar.

## **2.1 Educação pelo direito à terra na infância: espaço de luta, lugar de Sem Terrinha**

A atuação do MST e a relação com as crianças pequenas permitem a reflexão sobre as ações que envolvem aqueles que vivem o período de vida que classificamos como infância. Qvortrup (2011) auxilia a pensar a infância como categoria geracional e, com isso, definir/entender/acompanhar o lugar ocupado pelos seus sujeitos: as crianças. Como exemplifica o autor, “não é comum incluir as crianças, científica ou politicamente, no nível das políticas mundiais ou nacionais” (QVORTRUP, 2011, p. 201). Todavia, temos que considerar que os programas econômicos e políticos, ainda que não sejam debatidos particularmente com as crianças, terão repercussões sobre a vida delas, pois são parte da sociedade e, neste momento, devemos atentar que, “em consequência, elas terão reivindicações a serem consideradas nas análises e nos debates acerca de qualquer questão social maior” (QVORTRUP, 2011, p. 202).

Relacionando com o MST, é possível identificar que as crianças são consideradas no debate das questões e ações do MST, inclusive com nomeação que indica uma pertença: Sem Terrinhas. Ter essa titulação específica vai ao encontro da primeira tese cunhada por Qvortrup (2011, p. 203), de que “a infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade”. Em suas palavras:

Esta tese postula que a infância constitui uma forma estrutural particular, que não é definida pelas características individuais da criança, nem por sua idade – mesmo que a idade possa aparecer como uma referência descritiva, por razões práticas. Como forma estrutural, é conceitualmente comparável com o conceito de classe, no sentido da definição das características pelas quais os membros, por assim dizer, da infância estão organizados e pela posição da infância assinalada por outros grupos sociais, mais dominantes. (QVORTRUP, 2011, p. 203).

Continuando com o autor, é possível entender, conforme disposto na sua quarta tese, que a “infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho” (QVORTRUP, 2011, p. 205), ou seja, “as crianças são participantes ativas na sociedade, não somente porque realmente influenciam e são influenciadas por pais, professores e por qualquer pessoa que estabeleçam contato” (Ibidem, 2011, p. 2005), mas porque elas estão ocupando espaços que são

correlatos à realidade do mundo do trabalho e às questões e setores da sociedade, considerando o mundo social e econômico.

Essa ocupação ocorre reinterpretando e produzindo cultura, bem como interagindo, permeando sua passagem e ações com ludicidade, criatividade e no exercício de múltiplas linguagens. Aqui conta um pouco dessa história de luta pela terra, numa versão relatada pelas crianças do MST, através de uma cartilha feita por elas. Essa cartilha está dentro da Coleção Fazendo História Nº 3, com o título *História de uma Luta de Todos*. Na cartilha estão os frutos da escola diferente, crianças resgatando sua história, cultivando suas raízes, trabalhando a cooperação, fazendo-se verdadeiros cidadãos, e professores empenhados na tarefa de educar. Como os pequenos agricultores viviam antes do acampamento em fazendas/granjas “trabalhando de empregados ou trabalhando com os pais. Eles faziam de tudo: cuidavam do gado, preparavam a terra para o plantio, plantavam, limpavam e colhiam, e, no final da colheita, a menor parte ficava para eles e a maior para o patrão” (MST, 2000, p. 5). Na definição do Dicionário de Agroecologia e Educação (2021), os acampamentos:

Em geral, os acampamentos possuem um arranjo espacial linear ou em forma de círculos. São formados núcleos de moradia que comumente se transformam em núcleos de base pela representação de no mínimo dez famílias. Cada núcleo tem a representação de um coordenador e uma coordenadora. Em cada núcleo de base, os membros assumem uma tarefa específica no conjunto das tarefas organizadas para manter o próprio acampamento – da alimentação, saúde, educação à organização dos processos de luta. São diversas as comissões e equipes que dão a dinâmica de um acampamento. Assim, num acampamento, os espaços físicos são criados com o objetivo de atender às diversas necessidades: espaço para a escola, para as reuniões das equipes, assembleias, para o lazer, aonde se organiza a segurança, a horta comunitária etc. (DICIONÁRIO DE AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO, 2021, p. 23-24).

Com relação a essa definição, não se pode formular um conceito preciso, definitivo e acabado de assentamento, mas devemos evidenciar a práxis que vai incorporando novos elementos na disputa permanente dos territórios. A disputa se dá pela construção de uma nova sociabilidade, novos valores, novas formas de produzir os alimentos, nova relação com a natureza (DICIONÁRIO DE AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO, 2021). Para que acontecesse a ocupação das terras e formassem os acampamentos, algumas famílias se reuniram em assembleias para decidirem o rumo de suas vidas. Os primeiros enfrentamentos pela terra, segundo a cartilha, datam de 1985. “Pessoas ligadas ao Movimento Sem Terra, [...], começaram a trabalhar [...] organizando as famílias que queriam ir para a luta, para conseguir o seu pedaço de terra. Quem estava disposto a lutar [...] era cadastrado [...]”. (MST, 2000, p. 6).

Na história trazida na cartilha, eles contam que, na noite do dia 29 de outubro de 1985, cerca de 2 mil famílias de agricultores sem-terra, vindos de 33 municípios do Rio Grande do Sul, ocuparam as terras improdutivas da fazenda Annoni, de 9.200 hectares (MST, 2000). No dia da ocupação, “nossas famílias estavam lá, lutando por um pedaço de chão, iniciando nossa luta pela vida. Nós achávamos que depois que conquistássemos a terra a luta terminaria, mas estávamos enganados, porque a luta continua” (MST, 2000, p. 7); “O cheiro da terra fez com que sentíssemos a vontade de conquistar a terra e continuar a luta” (MST, 2000, p. 9). Depois de várias tentativas, de manifestações, protestos e enfrentamentos com polícia, “quando estava para começar uma guerra entre a polícia e nós Sem Terra [...]. As crianças ofereceram flores aos policiais como forma de demonstrar que a luta não era contra eles” (MST, 2000, p. 11), a guerra que se travava era contra os governantes que, segundo o MST, não queriam desapropriar as terras e não davam condições de vida adequada àqueles agricultores sem-terra (MST, 2000).

Ainda de acordo com a cartilha feita pelos Sem Terrinha, no ato de entregar flores aos policiais, houve alguns deles que choraram de emoção (MST, 2000). Para fechar a história dessa primeira ocupação, “depois de muita luta na fazenda Annoni, conseguimos a terra prometida no município de Júlio de Castilhos, na fazenda da Ramada, que foi liberada no dia 15 de março de 1989” (MST, 2000, p. 14). É preciso salientar que “o acampamento pressupõe não apenas o ingresso em uma luta, mas o potencial rompimento com uma posição passiva frente à situação de pobreza e marginalização vivida pelo sem-terra” (DICIONÁRIO DE AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO, 2021, p. 25).

Voltando para a Ciranda Infantil da LEdoC, pelos trabalhos dos estudantes (SANTOS, 2015; SOEIRA, 2018; OLIVEIRA, 2019; SANTOS, 2019) que acompanharam a trajetória do seu início, percebemos que uma luta foi travada também para que a Ciranda Infantil tivesse o seu lugar reconhecido dentro da Universidade.

## **2.2 Educação pelo brincar na Ciranda Infantil do MST e a relação com a Ciranda Infantil da UnB**

Quando tratamos de infância e criança, uma característica que pode sobressaltar, no primeiro momento, é a capacidade dos pequenos, que vivem esse tempo de vida que chamamos de infância, de se relacionar pelo brincar. Todavia, essa experiência do brincar não é inata das crianças, ela é socialmente construída nas relações em que travam com seus pares e com os adultos ao seu redor. Como pontua Wajskop (2012, p. 31), “se a criança está imersa, desde o nascimento, em um contexto social que a identifica enquanto ser histórico e que pode por esta

ser modificado é importante superar as teses biológicas e etiológicas da brincadeira que idealizam a criança e suas possibilidades educacionais”.

Dessa forma, quando se olha para o Movimento dos Sem Terra (MST) e o modo como eles veem as crianças - seres históricos e protagonistas também dentro do Movimento -, é interessante se atentar para os modos como as crianças se relacionam na Ciranda Infantil do MST e, a partir disso, também considerar essas relações, ou indicações dela, dentro do Projeto Educação Infantil Ciranda, da UnB, por ter, desde o seu princípio, o entendimento de que esse se relaciona, nem que seja pelo nome, à Ciranda Infantil do MST.

Na Ciranda Infantil do MST as crianças estão imersas no coletivo, em uma pedagogia dos assentamentos, que, como demarca Arenhart (2007, p. 60), “possibilita que mesmo passando a ser “com-terra”, os então assentados continuam assumindo a identidade Sem Terra, porque estão enraizados num projeto coletivo que busca transformações amplas na sociedade”. A autora, em seu livro, transcreve a fala de Clauber, de 9 anos, que reforça: “aqui eu gosto de *brincar*, de *trabalhar*, de ter *amizades*”, e a fala de uma assentada que explica: “eles brincam, trabalham, estão aprendendo a trabalhar, enquanto que se estivessem no individual, já fazia horas que estavam trabalhando”, referindo-se às crianças de sete, oito anos, que no individual já têm que ir para a roça (ARENHART, 2007, p. 84). Diante disso, é pertinente se atentar que “o sistema de produção cooperada no assentamento é o que possibilita às crianças aumentarem as oportunidades de brincar, de terem tempo livre, porque não precisam envolver-se tanto nos trabalhos de produção agropecuária” (ARENHART, 2007, p. 84).

Como é possível observar, nesse rápido diálogo com a obra de Arenhart (2007), o brincar aparece como uma prática atrelada às crianças, uma ação que as fortalece dentro do Movimento como uma categoria geracional e que indica que, apesar de terem compromissos e ideais com a terra, assim como os adultos, elas têm uma dinâmica diversa que vem pelo brincar.

Santos (2015) aponta que as crianças camponesas têm diversas formas de brincar<sup>17</sup>, ela cita algumas dela, mas o foco é para o momento em que essas crianças saem de suas casas para acompanhar os seus pais estudantes da Licenciatura em Educação do Campo e passam a conviver em um ambiente totalmente diferente do seu. Ambiente urbano como cita a autora,

---

<sup>17</sup> “As crianças do campo brincam de pique-pega, pique-esconde, sobe em árvores, joga peteca, se banham no rio ou na cachoeira. São crianças que contam histórias como da menina Chapeuzinho Vermelho, mas também contam histórias reais, de abelhas, de cachorros, vacas, galinhas e pintinhos, ou seja, criam e recriam suas próprias brincadeiras e histórias a partir do que vivenciam. O contato com a natureza e a falta de acesso a brinquedos industrializados fazem com que a imaginação das crianças flua livremente na criação de brinquedos e brincadeiras. As brincadeiras mais comuns no campo são, dependendo da comunidade e região, bolinhas de gude ou biloca; brincadeiras com animais de estimação; bola improvisada; terra; pescar; arco e flecha; bola de futebol” (SANTOS, 2015, p. 45).

com adultos, num universo cheio de regras. Para a autora, há um choque cultural muito grande e um processo demorado de adaptação para as crianças que antes brincavam livres, sem restrições de espaço, e agora no universo universitário precisam mudar a sua forma de brincar.

Quando estes pequenos chegam ao alojamento dos estudantes da LEdoC, passam a conviver de maneira cotidiana em um ambiente urbano, adulto, com muitas pessoas desconhecidas, sem a possibilidade de movimentação e a liberdade, presente nos espaços de onde veio. Em geral passam um período de uma semana a 10 dias para se adaptar aos horários, dinâmica da mãe ou dos pais, quando os dois vão juntos, pois o cotidiano é marcado pelas aulas, pelo estudo e as reuniões (SANTOS, 2015, p. 46).

Dessa forma, o ideal seria que os adultos que recebem essas crianças estivessem preparados, com formação e capacitação para recebê-las, com o conhecimento de como elas brincam, com o que brincam e fizessem uma adaptação para que essa chegada não fosse tão dramática para as crianças. Santos (2019) também relata sobre esse processo de brincadeira no campo e a brincadeira no espaço da Universidade. Para a autora, “no campo essas crianças têm a liberdade de correr, de brincar no quintal, de realizar atividades no espaço amplo faz parte de seu cotidiano. No espaço da universidade encontrarão espaços reduzidos (SANTOS, 2019, p. 15).

Dentro desta perspectiva, sobra as brincadeiras na Ciranda Infantil da LEdoC. Oliveira (2019) explica que nos momentos de tensões envolvendo as crianças, quando as brincadeiras eram livres, gerava conflitos, mas quando estas eram direcionadas, tendiam a ser menos conflituosas. “Quando a atividade da Ciranda é livre, tende a gerar mais conflitos entre as crianças. Quando é uma atividade pedagógica orientada, tende a ser menos conflituosa. (OLIVEIRA, 2019, p. 52).

Brincar é uma tarefa, uma ocupação séria para a criança. É tudo tão verdadeiro, tão real, que ao utilizar um brinquedo, ela coloca vida nele, atua dentro do espaço definido para realização de tal brincadeira. Pensando em imaginação e tomando o exemplo da cadeira, na brincadeira ela se torna um carro ou trator. Os movimentos que a criança faz correspondem aos elementos da cadeira, ou seja, ela não imagina um carro ou um trator na sua frente, mas sim transfere toda a ação para a cadeira, é nela que vai definir onde liga, onde acelera, onde freia, como andar, dar ré, etc., e isso surge no próprio processo de brincar. Vale lembrar que a cadeira é um carro ou um trator somente quando se está brincando, quando a brincadeira acabar, volta a ser cadeira. Isso ocorre porque para criança um objeto só terá sentido, utilidade para brincar, enquanto ela estiver brincando, pois ela nunca imagina uma situação de brinquedo quando não está em uma situação de ludicidade (MST, 1997).

As crianças fazem do brinquedo um elo para seu imaginário, um meio pelo qual externam suas criações e suas emoções. “O fluir da imaginação criadora dá densidade, traz enigmas, comporta leituras mais profundas, manifestações efervescentes, ricas em significados. Assim, o brinquedo adquire especial relevância e passa a ser merecedor de consideração. É essa a sua seriedade” (OLIVEIRA, 2010, p. 7).

Conforme Oliveira (2010), as crianças mostram que uma das maiores qualidades do brinquedo é a sua não seriedade. Para as crianças, o brinquedo não é severo e ríspido, porque permite a elas a fluidez de suas fantasias e imaginações. Dentro dessa linha, “ao andar de Cavalinho de Pau feito com o cabo de vassoura, está montando mesmo em um cavalo, não montando em outra coisa, ou subindo a montanha. Isso acontece devido à criação da situação real pela criança” (MST, 1997, p. 13). Assim, entende-se que, ao brincar, os gestos e os sons de objetos fazem parte da atividade imaginária e vivida pelas crianças.

Nessa concepção, temos o brinquedo como apoio da brincadeira, tendo uma dimensão material, cultural e técnica, relacionando-se diretamente com a criança. Já o ato de brincar, propriamente dito, como a ação que é desempenhada ao efetivar as regras da brincadeira e ao se utilizar do brinquedo, possibilita a fruição, a imaginação e a espontaneidade de quem brinca. Por sua vez, o MST (1997) diz que os adultos, por desconhecerem o mundo do brinquedo e o seu significado para as crianças, apresentam descaso, desrespeito e até subestimam as crianças muitas vezes com atitudes repressoras com relação aos seus brinquedos, porém essa atitude não passa despercebida. Para o Movimento, os adultos precisam compreender o que é o brinquedo e por que o brincar é importante para as crianças (MST. 1997). Assim, elencam alguns motivos como exemplo dessa importância.

Brincar é uma ocupação séria para ela; os brinquedos não podem brincar sozinhos, dependem da ação da criança sobre eles; o objetivo principal da brincadeira é simplesmente brincar: brincar é uma atividade que dá prazer, dá sentido à sua vida de criança. O ato de desenvolver o brincar realiza, gratifica a criança. Por isso, torna-se importante organizar esse espaço para a criança, pois é aí que ela vai construir hipóteses, formular perguntas e ir atrás das respostas, construir raciocínio... brincar, ao mesmo tempo que realiza, contribui para o desenvolvimento do raciocínio, da comunicação (corporal, emocional); é através do brincar que a criança exercita as suas habilidades básicas de correr, saltar, equilibrar, manipular, criar, inventar, testar; é através do brinquedo que a criança começa a identificar, a relacionar, a compreender as pessoas, as coisas, a natureza, enfim, o mundo em que vive; através do brinquedo a criança vai desenvolvendo cada vez melhor as suas ações expressando seus sentimentos e desejos através dele (MST, 1997, p. 8).

Outro ensinamento que o MST traz, somando-se ao trecho citado, é que nas mãos das crianças, tudo vira brinquedo e tudo dá para brincar, seja um brinquedo novo, um material reciclado, uma sucata, brinquedos de encaixe, faltando peças, não importa qual seja, a criança vai usar a criatividade e a imaginação para brincar. Diante disso, salientamos a importância de proporcionar à criança oportunidades e espaços para que a brincadeira aconteça (MST, 1997). Em adição, Oliveira (2010, p. 7) relata que “o fluir da imaginação [...], traz enigmas, comporta leituras mais profundas, [...], ricas em significados. Assim, o brinquedo adquire especial relevância e passa a ser merecedor de consideração. É essa a sua seriedade. Outro ensinamento temos em Silva (2017) quando traz a questão sobre pensar a relação entre criança e brinquedos, que isso não significa apenas a este ato específico, que para além do ato, nos mostra o modo como a infância confronta-se com a existência envolvente. Ele se refere à arte do brincar.

Voltando o olhar para o Projeto Educação Infantil Ciranda, da UnB, o brincar também comparece como uma das práticas desenvolvidas com as crianças quando lembrado pela criadora e coordenadora da Ciranda Infantil da UnB sobre a atuação das pessoas responsáveis pelo cuidado com as crianças, “cuidam das crianças enquanto a mãe tá em aula. Então, alimenta a criança, dar banho se precisa, brinca, ensina alguma coisa” (COORDENADORA, MARÇO de 2022).

Dentre as respostas do questionário passado com as mães de crianças inseridas no Projeto Educação Infantil Ciranda, também é possível identificar uma percepção da importância das práticas desenvolvidas com as crianças, como a descrita pela Mãe 1: “As práticas exercidas de excelência para o desenvolvimento psicológico e motor das crianças”. Contrapondo essa fala com a da Mãe 2, que também lembra sobre os espaços e as práticas desenvolvidas com as crianças, dizendo que eram “Correr, cuidar e brincar!”, é admissível indicar que, entre o que identificam como desenvolvimento motor, inclui as brincadeiras diversas.

A Ciranda Infantil da UnB, segundo a Proposta de Ação de Extensão (2021), atende as crianças de 8 meses a 4 anos e 11 meses. Nesse sentido, é pertinente ressaltar que o tamanho e a idade das crianças são irrelevantes quando se unem para brincar, o que acontece é uma troca de aprendizagem, uma ensinando às outras. O brincar pode ser considerado espaço privilegiado para a construção das culturas de pares; é por meio dele que as crianças se envolvem em um processo de reprodução interpretativa das experiências de suas vidas reais (CORSARO, 2002). Muitas vezes, misturam e criam seu brincar com o trabalho, enquanto ajudam os pais nas tarefas domésticas ou na terra. Para essa criação, algumas pessoas usam a expressão “faz de conta”, mas Sarmiento (2003) prefere fazer uso do termo fantasia do real, pois, em seu posicionamento,

acredita que a criança, ao brincar, vivencia verdadeiramente o que imagina. Enfatiza que “esta transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos, [...], está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança” (SARMENTO, 2003, p. 16).

Já para Benjamin (2009), o brincar é um ato de libertação. “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 2009, p. 85). As culturas infantis diferem da cultura dos adultos, apesar das crianças exprimirem a cultura da sociedade em que são inseridas, a maneira como elas fazem é diferente (SARMENTO, 2003). Ainda para Sarmento (2003), as culturas das crianças são formas de inteligibilidade, de expressão e de comunicação. No contexto de Ciranda Infantil, algo que o Movimento não abre mão é de suas tradições e deixa claro que elas devem ser trabalhadas com as crianças desde pequenas (MST, 2004).

Algo comum a todas as crianças, independente da cultura que está inserida e que é inegável é o ato de brincar. Esse é um elemento fundamental que caracteriza a especificidade das culturas infantis e que se constitui como um fator central intrínseco à própria ideia de infância (SARMENTO, 2003). Nesse sentido, é importante para a compreensão das formas como as crianças constroem cultura com seus pares, por meio do brincar, identificar elementos dessas ações conjuntas, como o que nos permite o documento do MST, que utiliza das lembranças do tempo da infância e informa: “nossas brincadeiras no acampamento eram várias; nós brincávamos de casinha, carrinho, de casamento, na chuva, jogávamos futebol, jogando bolitas, caçando com estilingue” (MST, 2000, p. 8).

A Mãe 3 indica que “as brincadeiras, lanches são lembranças ótimas”, o que permite verificar o brincar como um fator central dentro das práticas no Projeto Educação Infantil Ciranda da UnB. Essa relação das brincadeiras com o momento de alimentação, como o lanche, permite-nos indicar que são elementos centrais para as mães dentro do que elas apontariam como práticas desejáveis com suas crianças em um espaço em que elas, enquanto responsáveis, estão distantes. Naquilo que se escolhe lembrar ou que se relembra de forma rápida e pontual, como na fala da Mãe 3, o cuidado – por meio da alimentação – e o educar também com cuidado – por meio das brincadeiras – é o que a memória da mãe ressalta. Nesse sentido, é possível indicar o brincar atrelado a um elemento cultural central para a vida do ser humano, que é a alimentação.

Brougère (2002) destaca que, “quem brinca se serve de elementos culturais heterogêneos para construir sua própria cultura lúdica com significações individualizadas” (BROUGÉRE, 2002, p. 32), dessa forma, vai constituindo-se também na sua forma de ser e de

se produzir como sujeito hoje. Atentando para o Movimento dos Sem Terra (MST), é através do brinquedo que a criança começa a querer mais informações, a buscar, explorar, cobrir e entrar em contato com as coisas, as pessoas, com a natureza, formulando, assim, os conhecimentos sobre as questões do mundo que a rodeia. Nessa busca, apresenta enorme desejo de tocar, de experimentar, de sentir, e gosta de ficar observando e acompanhando as imagens, os movimentos, prestando atenção nas vozes, nos sons e ruídos. Desde cedo, a criança expressa entusiasmo para com os brinquedos (MST, 1997).

De acordo com Dornelles (2012, p. 80), “a criança carrega consigo uma cultura, concebida simbolicamente na imersão das vivências experimentadas em sua comunidade, da qual fará uso ao longo de sua vida”. Por outro lado, Sarmiento (2007, p. 36) fala “que as crianças incorporam, interpretam e reconstróem continuamente informações culturais, constituídas por valores, normas sociais, ideias, crenças e representações (que fazem parte) dos artefatos culturais”. Desta maneira, leva-nos ao pensamento de que, mesmo a criança estando exposta à cultura lúdica global, ela vai construindo a sua de forma individual a partir de suas significações, com um modo de pensar próprio.

Para o MST, a presença e participação do adulto nas brincadeiras da criança é fundamental, tanto pela atenção, carinho e relações afetivas, como pelo acompanhamento do seu desenvolvimento. Essa presença e participação na vida da criança desperta algumas questões que irão contribuir tanto na execução junto às crianças quanto na reflexão da prática estabelecida junto a elas até agora (MST, 1997)<sup>18</sup>. Pensando os espaços e as práticas exercidas

---

<sup>18</sup> Segundo Garcia (2001), a ideia da sociedade como totalidade coloca, desde o início, o problema da socialização do indivíduo, ou seja, os modos pelos quais os indivíduos são conformados pelo sistema sociocultural em que se inserem. No Caderno de Educação do MST, sob o tema “Jogos e brincadeiras infantis”, de 1996, é apresentado um conjunto de brincadeiras e sugestões de atividades a serem realizadas com as crianças: brincadeiras de rodas cantadas, dinâmica de jogos teatrais, atividades motoras, gincanas e jogos didáticos. Cada brincadeira apresenta objetivo, recursos utilizados, sugestões, faixa etária e o que desenvolve na criança. As brincadeiras que integram esse material fazem parte de um resgate feito em escolas, assentamentos e acampamentos, com objetivo de apoiar a construção de “um novo jeito de educar, de um novo jeito de organizar o espaço de brincar junto com as crianças. E que nesse espaço se possa aprender a criar, recriar, propor, vivenciar o brinquedo” (MST, 1996, p. 3). Outro material que apresenta a brincadeira e o brincar como temática é a “Apostila das Cirandas Infantis”, organizado pelo setor de educação do MST, em 2010. Esse material vem complementar e orientar os trabalhos realizados na Ciranda Infantil, com o objetivo de contemplar “as diversas linguagens no trabalho com a infância”, inclui jogos, brincadeiras, brincadeiras cantadas, construção de brinquedos, fantoches, músicas, histórias infantis, ginásticas, teatro. Temos ainda os livros infantis, CDs de músicas e filmes para crianças, distribuídos para as escolas e Cirandas do MST. A parte 2, do Caderno de Educação nº 7 do MST (1996), *Brincadeiras e rodas cantadas*, traz doze músicas ou cantigas populares com instruções para as crianças dançarem e cantarem. O caderno apresenta também o objetivo e o procedimento de trabalhar a música, o que será desenvolvido na criança e a partir de qual idade pode trabalhar a música. Caderno de Educação sobre jogos e brincadeiras infantis, que tem como objetivo contribuir com o trabalho dos professores e educadores a enriquecerem suas atividades recreativas e lúdicas com as crianças; resgatar o valor e o espaço de brincar das mesmas na escola, deixando fluir o imaginário, a fantasia, a iniciativa, a criatividade dessas crianças.

com as crianças no Ciranda Infantil da UnB, a Mãe 4 ressalta que elas eram “contar história, mutirão dos estudantes para fabricar brinquedos educativos para as crianças, as contações de histórias mantiveram mesmo na pandemia por meio de um grupo de WhatsApp com histórias gravadas”. Essa fala remete à participação do adulto na relação com o brincar ou com aquilo que ele aponta como essencial para as crianças: o brincar, por meio do brinquedo confeccionado e a imaginação, por meio da contação de história.

Brougère diz sobre a escolha do brinquedo pelos adultos, que eles “integram as representações que os adultos fazem das crianças, bem como os conhecimentos sobre a criança disponíveis numa determinada época” (BROUGÉRE, 1998, p. 29). Ao conceber brinquedos para as crianças, Benjamim expõe “os adultos estão na verdade interpretando ao seu modo a sensibilidade infantil” (BENJAMIN, 2009, p. 92). Corroborando também com essa temática Kishimoto (2003), dizendo que o brinquedo traz com ele o desejo e a percepção do sujeito que o constrói, escolhe, fornece, cria ou fabrica, aliado às lembranças de sua infância. Por essas razões, os brinquedos sempre trazem uma conotação infantil, de acordo com cada época, bem como referências à infância de adultos criativos, introduzindo imagens que diferem de acordo com sua cultura.

O brinquedo e o ato de brincar foram incluídos na escola, entendendo a atividade lúdica como espaço importante no projeto educativo, porém, como uma forma de entretenimento e estratégia de ensino de diferentes habilidades, condutas e atitudes, por meio de jogos corporais e cantados, mas isso não pode substituir as lições morais e nem absorver o tempo do estudo. Por sua vez, o MST (1997) entende que os educadores infantis precisam aproveitar essa fase da criança para explorar bastante a criatividade, a iniciativa, a linguagem e as relações que estão sendo firmadas por ela. Assim, os educadores fornecerão conhecimentos para que as crianças aprendam a dominarem os espaços, sabendo inventar, criar e recriar, fazer descobertas com as coisas e objetos que fazem parte de seu dia a dia, para que possa viver de maneira organizada e com participação consciente na sociedade.

Para o MST (1997), a criança de até 6 anos de idade tem uma criatividade aguçada, ela é capaz de criar brinquedos, criar jeitos de brincar, inventar formas diferentes de organização do espaço e dos participantes da brincadeira. Por isso ressaltam a necessidade de atividades dinâmicas, atrativas e exigentes conforme a idade, o nível de desenvolvimento das suas capacidades, para se desafiarem e se superarem, “seja porque conseguiu descer de bunda um degrau da escada, ou porque conseguiu dominar a tesourinha ao recortar a gravura” (MST, 1997, p. 10). Nesse sentido, os brinquedos e as brincadeiras trazem um olhar global, fazendo

parte do mundo infantil por meio de diferentes formas de entretenimento, estando eles carregados de conteúdos, diferentes modelos e interesses sociais, num processo de construção da identidade infantil, de forma individual e global, simultânea, mas não linear.

Essa identidade é entendida como “algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2001, p. 38). Ao mesmo tempo que é individual é também global, porque as crianças atuais fazem parte de uma geração que nasce em contato direto com as tecnologias e descobrem o mundo por intermédio da mídia, tornando a cultura lúdica infantil internacional, universal e global. Essa cultura é individual no sentido de que cada sujeito é portador dela e armazena diferentes experiências lúdicas e interações e, com isso, o sentido, o significado e o uso que farão dos brinquedos também serão diferentes.

De acordo com Spréa e Garanhani (2014), para a criança de 0 a 5 anos de idade, o brincar é um indício real da mudança de comportamento, que acontece desde quando o bebê consegue, pouco a pouco, encontrar ou atribuir sentido às coisas, às pessoas e aos acontecimentos. E isso vai se mantendo ao longo da infância. Diante de seu desenvolvimento físico e mental, a brincadeira se configura como uma atividade que pode regular seu comportamento, além de permitir o seu desenvolvimento por meio de ações criativas, relacionais, que configuram as diferentes culturas infantis.

O MST (1997) também indica que se brinque no chão com o bebê, incentivando-o a engatinhar, oferecendo brinquedo e posicionando o mesmo em diversos lugares, numa certa distância para que a criança se esforce e tente pegar. Com essa atividade podemos “colocar, posicionar a criança de diferentes maneiras: sentada, deitada e de bruços. Ao ir dificultando a brincadeira, é bom colocar o objeto, o brinquedo em diferentes lugares, na frente, nos lados, quase atrás, em cima” (MST, 1997, p. 11).

É válido ressaltar que é muito importante a interação do adulto com a criança como mediador de vários conhecimentos. Reforçamos também a necessidade de deixar as crianças fazerem as coisas de criança, como: as traquinagens, pular, saltar, subir, descer, conviver momentos sem interferência de adultos com outras crianças; visitar lugares de criança, como, por exemplo, um parque infantil, uma loja de brinquedos, uma loja com objetos e roupas de criança, espaços que a deixa encantada, fascinada e feliz; dar ordens objetivas e claras para que as crianças desenvolvam suas brincadeiras, colocando somente o necessário para aquele momento, para aquela atividade; lembrar que os combinados principais devem acontecer antes

das brincadeiras, os demais vão acontecendo durante a realização do ato de brincar (MST, 1997).

É nesse processo contínuo que adultos e crianças, professores e alunos experimentam, leem e exploram o mundo, construindo diferentes e novas relações entre a educação e o brincar, pois criam e recriam suas formas, evidenciando seu investimento pedagógico, também sujeito a variações dentro de cada sistema de significados. Desta forma, para Brougère (2006), brincar é o suporte para a brincadeira. Esse suporte nos remete à importância da materialidade do objeto, em que a criança sobe ou desce; ela pega, lança ou captura, com o que cria cenários, dramatizações e brinca. Uma boneca, um carrinho, uma bola, um galho de árvore ou até mesmo uma música podem ser suporte para uma brincadeira. Além de pensar que brinquedos expressam tecnologias pensadas para a sua criação.

Ainda sobre a geração da tecnologia e das mídias de hoje, além do olhar do adulto sobre a criança, é preciso considerar esse aspecto, refletindo sobre a escolha e a introdução dos suportes lúdicos, os quais são numerosos brinquedos que a sociedade propõe através da mídia. Esses brinquedos, além de invadirem, influenciam as escolhas, homogeneizando imagens, funções e padrões. Todavia, mesmo que a introdução desses brinquedos possa constituir uma nova cultura lúdica infantil, influenciada pela cultura global, oferecida pela mídia, não é impositiva, pois a criança intervém e cria com base na interpretação que ela faz das significações que traz. Isso significa que, mesmo havendo uma certa homogeneização cultural, conforme Hall (2001) e Brougère (2002), ela não é determinante, dado que os dois autores trazem a construção da identidade com a ideia de uma possível articulação entre as culturas ou um entrelaçamento entre as diferentes culturas, a do indivíduo em seu contexto mais local e individual com a global, não anula inteiramente a outra.

Quando se atenta para as práticas na Ciranda Infantil da UnB, a Mãe 5 só escreve: “muitas brincadeiras” e não detalha em nenhum momento quais são essas brincadeiras ou os materiais utilizados, enfim, a sua resposta curta não permite que se adentre ao que se entendia como brincar com as crianças, ao menos pelo viés da percepção das mães. Mas pela resposta da estagiária 2 (março de 2022), percebemos que há a intensão em diversificar as brincadeiras, ela diz: “a gente levava eles (as crianças) para quadra pra brincar na quadra, fazia desenho com eles, estimulava eles a desenhar, a pintar”. Segundo as DCNEI (2010), as práticas pedagógicas devem ser orientadas por dois eixos: as interações e as brincadeiras.

Considerando a Ciranda Infantil pelo viés do MST, é preciso garantir um espaço para a criança brincar, com diferentes materiais e oportunidades. A criança precisa ter contato com

a terra, a lama, as flores, um contato direto com a natureza e vice-versa. As crianças precisam criar seus próprios brinquedos através de recursos extraídos da natureza. Assim, é necessário ensiná-las a admirar a beleza, a cor, o movimento e sua utilidade para a sociedade, para aprender a cuidar de si e respeitar a natureza (MST, 1997).

A imaginação da criança é muito fértil, afinal, se para ela aquilo que é não é, ela pode “transformar” determinado objeto em um outro artefato. A exemplo, transformar um carrinho em um avião e então considerar que o referido brinquedo não é apenas um carrinho. Dito de outro modo, o brinquedo, por meio da imaginação, pode tudo o que o ser brincante quiser (OLIVEIRA, 2010). Para este autor “a riqueza do brincar decorre da capacidade de estimular a imaginação infantil. E não, como muitos acreditam, da possibilidade de imitação de gestos, informações, atitudes e crenças veiculadas pelos brinquedos” (OLIVEIRA, 2010, p. 45). Some-se a isto o Parecer CNE/CEB nº 20 (2009, p. 7), que concebe o ato de brincar como uma oportunidade que a criança tem “para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz”.

Sobre os espaços para brincar, às vezes apenas o espaço da casa, do assentamento, é pouco para criança e por isso devem explorar o espaço da Ciranda Infantil porque lá existe a socialização com outras crianças (MST, 1997). No quesito escolha do brinquedo, muitas vezes, ou em grande parte, essa opção é feita pelo adulto, conduzindo nesse momento de escolha, seu modo de pensar e conceber a educação de crianças. Apesar de sobrar às crianças uma certa liberdade em acolher ou não o que é oferecido a elas, não deixa de ser uma imposição, “os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos” (BENJAMIN, 2009, p. 96).

O MST (1996) entende que a criança aprende brincando, que a brincadeira aumenta e desperta sua curiosidade e criatividade, temos, então, a importância de valorizar o ato de brincar e reforça a importância de os adultos brincarem com as crianças, resgatando “a cultura popular e os brinquedos e brincadeiras que estão desaparecendo com a “plastificação” e “mecanização” dos brinquedos” (MST, 2011, p. 33). O MST reforça a construção coletiva de brinquedos com as crianças e brincadeira com elas, pois entende que isto é uma forma criativa de educar. Reforça também que nos centros comunitários dos assentamentos e acampamentos é importante garantir os espaços específicos para as crianças brincarem (MST, 2011).

Quando o assunto é trabalho infantil, dentro do MST, a discussão é vista por outro ângulo. Para o Movimento, as práticas do dia a dia que realizam no assentamento ou

acampamento, sejam nas mobilizações ou em espaços de estudos, o trabalho adquire outro significado, resgatando seu caráter libertador. “A concepção de trabalho do MST tem como base a formação humana” (MST, 2011, p. 41), ou seja, representa que o trabalho educativo é aquele não explorado pelo capital, pelo contrário, permite a criação, a construção de novas relações com outro ser humano e com a natureza. Além disso, o trabalho faz parte do cotidiano de todos os membros da comunidade, incluindo as crianças, que tem nesse trabalho não uma exploração infantil e sim uma atividade privilegiada de construção de valores e do exercício da cooperação.

As crianças estão presentes em muitos espaços, nas casas, nas festas, encontros, na Ciranda Infantil, nos roçados, na Escola e na organização do próprio acampamento e assentamento (MST, 2011). Utiliza-se da seguinte argumentação para diferenciar o trabalho como exploração infantil e como participação das crianças em atividades. Para o MST (2011), o que caracteriza uma atividade de exploração do trabalho infantil:

É quando a atividade envolve principalmente: a) período integral, horário inadequado e uma carga horária elevada; b) atividades estressantes, em locais inadequados, incompatíveis com a idade; c) quando impedem a criança de ter acesso à escola, às brincadeiras, a se relacionar com outras crianças; d) quando compromete a sua dignidade, a saúde e a autoestima, a convivência com a família e outras pessoas (MST, 2011, p. 41-42).

É preciso integrar as crianças às atividades diárias que o Movimento desenvolve. Por sua vez, o MST educa-se no trabalho, na família, na comunidade, nas brincadeiras, nos movimentos sociais, na escola; na ciranda Infantil, no parque infantil, aprendem e ensinam no coletivo, pois consentem que viver em coletivo é o que dá possibilidade à existência humana (MST, 2011). Desse modo, o trabalho no MST tem uma grande importância para o desenvolvimento da humanidade, porquanto, aos homens e as mulheres lhes é permitido, através da organização coletiva, modificarem a natureza e a sua própria condição no mundo, sendo os construtores de sua história. Ao contrário, na sociedade capitalista, o trabalho se torna a base da exploração de homens, mulheres e crianças, porque a riqueza socialmente produzida não é repartida por igual. No MST, o esforço é para 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 (MST, 2011).

**Figura 7 - Crianças Sem Terrina.**

Fonte: Juliana Adriano (MST, 2019).

A foto acima faz parte da reportagem de Juliano Adriano, *Sem Terrinhas na construção do Movimento*, no site do MST. O site traz aspectos importantes sobre o porquê das lutas desde cedo para a construção de um futuro que garanta o direito das crianças Sem Terrinha. Nessa reportagem, é relatado que no ano de 2018, ano anterior a reportagem, completava-se 24 anos do primeiro Encontro das Crianças Sem Terrinha, e em julho de 2019, aconteceu o primeiro Encontro Nacional.

Considerando com Dubois (1993, p. 179) que “o que uma fotografia não mostra é tão importante quanto o que ela revela”, a figura anterior permite observar que no grupo há crianças muito pequenas, que poderiam estar frequentando a primeira etapa da educação básica e que, por serem menores, estão posicionadas à frente. Vreeswijk (2009) demonstra que esse movimento de braços erguidos funciona como um discurso imagético adotado pelo MST desde as Diretas Já e que comparece no *Jornal do Trabalhadores Sem Terra*, de 1987.

A eficiência do gesto está na sua simplicidade, que facilita a obtenção de um coletivo sincronizado, nos seus múltiplos significados, em especial o de força e combatividade, e no efeito visual que gera, causando impacto no observador. Contudo, por mais que seja um gesto simples e eficiente, tal gesto só é possível com corpos preparados para realizarem tal gesto ao ouvirem a voz de comando, seja na frente da câmara, tal como nas Diretas Já, seja na frente da câmera, tal como nas capas do *Jornal* (VREESWIJK, 2009, p. 1442).

As crianças na fotografia seguem o mesmo movimento, demarcando um conceito de luta implícito no gesto. E, muito provavelmente, os maiores sabem dessa representação, uma vez que fazem o movimento enquanto as crianças, muito pequenas, apenas posam para a foto.

Essa interpretação é possível se considerar que “a fotografia, diferente das narrativas literárias, usurpa verdades e propõe ao imaginário de seus observadores possíveis situações de exposição” (JÚNIOR, 2012, p. 44).

Desde pequenas, as crianças Sem Terrinha aprendem que para vivenciar seus direitos é preciso lutar. De Norte a Sul ouvimos relatos de crianças que sofrem preconceitos por serem acampadas, seja pelo cheiro de fumaça nas roupas ou pelo barro nos sapatos, enfim, por marcas da luta pela terra. É preciso lutar por terra, por moradia, por escola, por saúde, por comida sem veneno, pelos direitos que deveriam ser básicos a todos os cidadãos (MST, 2019, on-line).

Na mesma reportagem, constata que as crianças estão presentes e são participantes das ações no MST desde o princípio, em 1985, ocasião em que aconteceu o primeiro acampamento.

Márcia Mara Ramos, integrante da coordenação do encontro afirma que umas das principais expectativas com o encontro era ouvir. “O que as crianças têm a nos dizer? O que elas pensam? O que elas querem? Como elas querem a organicidade do Movimento, pensando desde a infância?”. (MST, 2019, on-line).

Dessa forma, as crianças passam de telespectadoras para protagonistas que pensam, sentem e desejam, como devem ser consideradas enquanto atores sociais. É através da própria observação de ver seus pais lutando por direitos, que elas também assumem esse papel de protagonistas. As crianças constroem essa identidade de Sem Terrinhas e criam significados na luta pela terra. Ramos e Aquino (2019, p. 162) ressaltam que “as crianças aprendem junto com a coletividade da comunidade a organizar-se no processo da luta pela terra em território brasileiro, mas tendo presente a dimensão de mundo que abarca a cada um desses povos”.

A criança Sem Terrinha se forma no movimento da luta na perspectiva da organização do coletivo infantil como lutadoras e construtoras da história da infância no MST. Nesse processo é iniciada a luta pelo direito ao acesso à escola dentro dos acampamentos e assentamentos, combatendo a escola burguesa que discrimina as crianças pobres, Sem Terra, as crianças negras e as crianças indígenas ao negar-lhes o direito à educação (RAMOS; AQUINO, 2019, p. 170).

Em Silva (2004), encontramos o esclarecimento a respeito da definição sobre o brinquedo, sendo este parte indelével da brincadeira da criança, uma peça cultural, identificado por adultos e crianças como brinquedo, que, não importa a forma de utilização, pois não perderia sua condição de brinquedo. Para Silva (2004), o brinquedo é uma invenção cultural da criança e uma produção cultural para a criança.

Entretanto mesmo considerando essas duas dimensões, faço o exercício de não abordá-las de forma separada. A criança brinca tanto com os brinquedos que constrói quanto com os “brinquedos” propriamente ditos, e mesmo quando o brinquedo traz uma imagem impregnada de sugestões para o brincar, a criança ainda assim o subverte e lhe atribui novo sentido (como no caso dos bonecos de soldados de guerra participando de batizados de bonecas, chorando, namorando...). Os significados entrecruzados no brinquedo não estão deslocados do processo de inserção da criança no mundo da cultura e das imagens que o adulto constrói sobre infância, a criança e seu brincar. Durante a brincadeira, os objetos passam a ter outro significado. Se entendermos que o brinquedo é todo e qualquer objeto que pela ação da criança torna-se suporte da brincadeira, entendemos também que está na mão da criança a decisão de eleger, a partir da ação lúdica, os objetos que ajudarão no processo de leitura do mundo (SILVA, 2004, p. 25-26).

Aquilo que a criança vivencia na família, com o grupo de amiguinhos, com os amigos da comunidade, com os colegas da Ciranda Infantil e com os educadores, é por ela externalizado, seja por meio da linguagem e das expressões, como também através de atitudes de agressividade, de repressão, de ternura, carinho. Os momentos em que isso mais vem à tona é no contato com os brinquedos e nas relações que vai se estabelecendo durante a realização das brincadeiras (MST, 1997). Em síntese, na educação das crianças do MST, essas experiências vividas, na lógica de conhecimento espontâneo, encontram-se na atuação, em situações reais de manifestações, ocupações, mobilizações, inclusive nas danças e brincadeiras.

Segundo o MST (2005), quaisquer princípios que sustentam a sua proposta de educação têm que propiciar a formação de crianças militantes, ou seja, ensinar “os sentimentos de medo, de revolta, mas, também, de conquista, entusiasmo e de aventura que vivem. E principalmente nos Assentamentos, onde a vida fica mais estável, não deixar que morram estas lições da luta” (MST, 2005, p. 47). Sucintamente, trata-se de um desenvolvimento educativo apoiado na experiência humana, que não se refira a um processo de alienação abstrata de valores, não obstante de experienciar esses valores, esse jeito de viver e de participar na coletividade.

### **2.3 Educação Infantil do Campo: diálogos com a perspectiva de local para as crianças**

Tratando das Cirandas, seja a do MST ou a da UnB, acaba-se considerando questões que adentram a uma intencionalidade pedagógica - como o brincar, a imaginação, os espaços, a proposta - e que, portanto, dialogam diretamente com o que se entende, em parte, por uma educação das crianças em espaços formais. Nesse sentido, o olhar aqui se volta para a Educação Infantil do Campo, considerando que as crianças que frequentam a Ciranda Infantil da UnB e

também aquelas que frequentam a Ciranda Infantil do MST podem passar futuramente, estar ou ter passado para a primeira etapa da educação básica, sendo essa no campo.

Para se chegar à Educação Infantil do Campo (EIC) é importante abrangermos os contextos pelos quais a Educação do Campo vem se consolidando no cenário brasileiro. O termo Educação do Campo ainda é novo, no entanto, é crescente e tem força porque tem sujeitos envolvidos lutando para este reconhecimento tão importante. Alguns conceitos e definições sobre Educação do Campo são necessários para o entendimento dessa valiosa conquista de direito, mas não se trata aqui de um conceito fechado, pois há uma amplitude quando se trata de Educação do Campo.

No que diz respeito a essa temática, Caldart *et al.* (2012, p. 2) afirma que “precisamos ter cuidado: pensar os termos separados significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo”. Até chegarmos ao nome Educação do Campo, uma série de discussões foram realizadas, “seu primeiro nome foi Educação Básica do Campo” (CALDART *et al.*, 2012, p. 260). A autora também ressalta que o termo campo é que vem primeiro e não somente a ideia de campo, mas o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe efetivamente sangrando.

Ainda em Caldart *et al.* (2012), a origem da Educação do Campo é do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Para Martins (2015), a Educação do Campo é concebida como direito e espaço de formação é uma temática que está inserida na luta dos movimentos sociais defensores da diversidade dos povos do campo. Porém, a autora ressalta que essa condição foi por algum tempo excluída e ignorada pelas políticas públicas de educação no Brasil, pelo currículo escolar. A autora concebe a educação do campo como:

Toda ação e situação educacional que congrega os espaços das águas e das florestas, onde convivem sujeitos ribeirinhos, agricultores, pescadores, caçadores, que juntos constroem e reconstroem, com seus conhecimentos, nas práticas sociais constitutivas do lugar onde vivem, valores sociais, formas de se relacionar com as águas e com a terra e modos de ser, de viver e de produzir (MARTINS, 2015, p. 30).

Comungando da mesma ideia, Arroyo (2007) afirma que os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço e comunidade. Nesse sentido, Molina (2015) assegura que o acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos povos do campo vem demonstrando a

importância estratégica do acesso à educação pública, na disputa contra hegemônica pela formação intelectual, ideológica e moral dos povos do campo. Alinhado a isto, o Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC) esclarece que a Educação do Campo sucede das experiências de luta em favor do direito à educação e por um projeto político pedagógico conectado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais (FONEC, 2012).

Em um processo construído com muitos sujeitos – movimentos sociais, universidades, organização não governamentais, instituições públicas e religiosas, dentre outras - a Educação do Campo vai se firmando como princípio, como conceito, como método, como metodologia, como política pública não somente na luta por escola, mas por um projeto educativo vinculado a um modo de produção da vida sustentável em termos econômicos, políticos, sociais e culturais no campo e na cidade (ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 394).

Segundo Rocha (2010), a Educação do Campo nasce para romper com o modelo de Educação Rural, pois nesse modelo os direitos de acesso à educação básica não eram atendidos e, além disso, não garantia a permanência, qualidade da oferta, formação de professores, organização dos tempos e espaços adequados ao modo de vida das famílias. Para o FONEC (2012), a Educação do Campo se iniciou a partir do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - I ENERA, em 1997, e sua ‘inauguração’ aconteceu em 1998, na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, GO, reiterada nos eventos que vieram a ocorrer.

O alicerce principal da conjuntura de seu surgimento foi a necessidade de lutas unitárias por uma política pública de Educação do Campo que garantisse o direito à educação às populações do campo e que as experiências políticas-pedagógicas amontoadas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes. Mas exatamente pelos sujeitos envolvidos e a materialidade social que a instituiu, a marca de origem da Educação do Campo e de seu projeto educativo foi sendo constituída pela tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas.

Deste processo de articulação e lutas algumas conquistas dos trabalhadores camponeses organizados merecem destaque: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002); A Licenciatura em

Educação do Campo (PROCAMPO); o Saberes da Terra; as Diretrizes Complementares que institui normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo (2008); o reconhecimento dos dias letivos do tempo escola e tempo comunidade das instituições que atuam com a pedagogia da alternância (Parecer 01/2006 do CEB/CNE), a criação dos Observatórios de Educação do Campo, além da introdução da Educação do Campo nos grupos e linhas de pesquisa e extensão em muitas Universidades e Institutos, pelo País afora e o Decreto n.º 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2012, p. 1).

Dentre as conquistas acima citadas, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo contemplam a educação infantil do campo, na resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui essas Diretrizes, a Educação Infantil deve ser ofertada nas próprias comunidades rurais. A Resolução nº 02 (CNE/CEB N 02, de 28 de abril de 2008) também vai contemplar as crianças no sentido do deslocamento das crianças e a nucleação das escolas devem ser evitados, por perceber que a educação infantil não deve ser misturada com uma turma do Ensino Fundamental. No entanto, essa contemplação só aparece uma única vez e na defesa de que as crianças da Educação Infantil não poderão ser agrupadas em salas do Ensino Fundamental.

Segundo Ramos (2016), na Educação Infantil, de acordo com as obrigações aprovadas pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, os pais são responsáveis por matricular seus filhos na escola a partir dos 4 anos, mas por falta de condições físicas e pedagógicas, o acesso às escolas se limita às estruturas da área urbana. Para a autora, o fechamento das escolas do campo é assustador e o acesso se torna um privilégio “no campo, com o quadro alarmante do fechamento das escolas, o acesso à educação infantil chega ser considerado (quase) um “privilégio” para essas populações” (RAMOS, p. 86, 2016). A Educação Infantil do Campo tem sofrido muitos desafios pertinentes à sua estruturação que inclui, particularmente, políticas públicas da educação.

Para Gonçalves (2013), a sua inserção até então está longe da demanda e reivindicações das populações do campo. Gonçalves (2013) pesquisou uma década (2002-2012) sobre as produções científicas acerca da infância no/do campo e Educação Infantil do Campo (EIC), nos principais bancos de dados na área educacional brasileira e afirma que as escolas do campo são organizadas em classes multisseriadas, que a Educação Infantil não é ofertada de forma exclusiva, que em algumas escolas o suporte pedagógico e os recursos materiais são insuficientes, a introdução de creches ainda está distante da demanda e reivindicações das populações do campo, além de que a formação de professores que atuam na Educação Infantil do Campo é escassa.

Ramos (2016) pondera que a luta pela terra é a principal formadora do espaço de protagonismo da criança, fundamentada nos princípios da luta, da coletividade e da organização política. Considera a luta pela educação infantil em assentamentos/acampamentos de refugiados como espaço de direitos da criança, política, cultura e desenvolvimento humano, não só para as crianças, mas também para as famílias. Nesse sentido, Arenhart (2005) enfatiza que as crianças são os protagonistas dessa história. Quando a autora diz que se deve oportunizar às crianças que expressem o que vivenciam, referindo-se a definições e projetos educacionais voltados para elas, está relacionado a tentar contribuir para a construção da cultura no campo das ciências da educação, especialmente no MST, inserindo as crianças como protagonistas no contexto das crianças e a construção do conhecimento de sua educação.

Alinhado a este pensamento, Rosseto (2016) ressalta a importância de não trazer a experiência da creche da cidade para o mundo do campo, pois o campo tem suas peculiaridades e sua realidade é diferente da cidade. Também defende Spada (2016) que a Educação Infantil do Campo pode e deve discutir com as instruções que foram documentadas ao longo dos anos na área da Educação Infantil, mas, isso não significa reduzir ou adequar o rural ao urbano. O campo, como lugar diferente, necessita de outros olhares, meios de escuta e idealizações elencadas em uma lógica diversa da capitalista. Na visão da mesma autora, “a inserção da Educação Infantil do Campo na agenda de discussões do Estado representa o resultado de um amplo processo de debates, permeado por disputas e lutas em torno de projetos societários” (SPADA, p. 38, 2016).

Como dito no primeiro capítulo deste trabalho, o MST, desde o início de sua constituição, organiza suas ações incluindo as crianças, oportunizando a elas a cooperação na luta, nas formações e no trabalho do dia a dia. As crianças dos acampamentos e assentamentos participam ativamente de todas as atividades coletivas, portanto, aprendem desde cedo sobre sua condição de trabalhadores que lutam pela terra e pela vida. A Educação Infantil do Campo nasce por meio dos fundamentos e conferências realizados pela Educação do Campo, por entender que essa etapa faz parte do direito da população do campo “cujo ideário nasce da necessidade da construção de um projeto de educação protagonizado pelos trabalhadores do campo – homens, mulheres, crianças, jovens e idosos – organizados coletivamente” (SPADA, 2016, p. 195). Para a autora, o *Movimento Por uma Educação do Campo* e o *Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil* (MIEIB) influenciaram na luta pela inclusão dos povos do campo e da infância na agenda política nacional (SPADA, 2016).

No parágrafo terceiro do artigo 8 da Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, dispõe que se deve garantir que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: 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 (BRASIL, 2009, p. 24).

Portanto, é um direito terem atendimento nesta etapa que se atente às singularidades e especificidades para ofertar a Educação Infantil para as crianças pequenas. Outrossim, o MEC implementou um conjunto de iniciativas voltadas à problematização da Educação Infantil do Campo e à institucionalização deste tema na agenda política nacional. No final de 2007, foi formado um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) de políticas de Educação Infantil para as crianças do campo e em 2008 aconteceu o primeiro encontro para discussão da temática (BARBOSA, 2012). Para acontecer tal pesquisa em âmbito nacional, esse grupo interministerial de políticas de educação infantil para as crianças do campo precisou de um plano para o pontapé inicial, qual seja, um plano de cooperação técnica estabelecido entre o Ministério da Educação (MEC/SEB/COEDI) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (GTI, 2013).

O trabalho foi desenvolvido por um grupo de pesquisadores organizado em cinco núcleos regionais, compreendendo as cinco regiões brasileiras. Nas considerações elaboradas pelo GTI sobre a Educação Infantil do Campo, acredita-se que a reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado e como primeira etapa da educação básica brasileira requer diálogo entre pesquisadores/as, gestores/as, professores/as, movimentos sociais e sindicais, setores do governo e da sociedade, com o intuito de vencer a ocultabilidade das crianças do campo, tanto ao acesso quanto à qualidade “do atendimento para os bebês e as crianças pequenas, ou em relação às suas identidades, bem como de apoiar às mulheres do campo no exercício da maternidade e dos demais direitos humanos” (GTI, p. 6, 2013).

O I Seminário Nacional sobre Educação Infantil do Campo aconteceu na capital do Brasil, em Brasília, em dezembro de 2010. Na ocasião, foi exibida a demanda de uma pesquisa,

em que eram apuradas as condições de oferta e a demanda, a fim de subsidiar ações governamentais pautadas em conhecimentos da realidade da criança de 0 a 5 anos e 11 meses do campo (ROSSETTO, 2016). Para Rossetto (2016), os movimentos sociais vêm repensando a educação infantil no campo, considerando a criança como sujeito que participa diretamente da construção da engenharia social para considerar sua particularidade. Pensar a criança nessa perspectiva é tratá-la como sujeito de direito, e a educação infantil no campo é um grande desafio, pois é pensar em outra forma de organizar a criança pequena em seu espaço, ou seja, no campo.

Apesar dos documentos, seminários e debates, percebemos que ainda que há poucas produções científicas voltadas para a Educação Infantil do Campo, bem como o investimento de políticas públicas para essa área da educação.

### 3. COM A PALAVRA, OS ADULTOS DO MST E DO PROJETO EDUCAÇÃO INFANTIL CIRANDA

No campo, as crianças estão em conexão diária com a natureza, terra e animais. Geralmente elas crescem soltas, com os pés no chão. A sua conexão é direta com o clima e com os processos naturais de desenvolvimento dos outros seres vivos e principalmente com as plantas. A terra e as plantas fazem parte do seu cenário brincante. As brincadeiras das crianças camponesas têm algumas características particulares, elas acontecem em amplos espaços, em contato direto com a natureza. Os brinquedos, geralmente são tirados e construídos com o que existe em sua volta (FRIEDMANN, 2016).

Para o MST (2011, p. 16), “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”. A convivência entre as crianças com seus pares e com os adultos acontece pelo contexto em que elas se inserem, mesmo que vivam em comunidade. As famílias não são iguais, mudam as condições materiais, as relações entre seus integrantes. Assim como a própria organização dos assentamentos e a distância entre os lotes e as casas, esses fatores compõem a relação entre as crianças, favorecendo ou limitando suas convivências. Isso depende de cada assentamento e de sua estrutura, alguns dispõem de espaços (casas, lotes) bem próximos um do outro. Tudo isso implica em como as relações vão sendo criadas e mantidas.

Uma palavra que é muito citada e usada dentro do MST: *coletividade*. Eles entendem que é preciso educar as crianças do Movimento com valores, a igualdade nas relações entre homem e mulher, respeito aos idosos, orientação quanto à questão de gênero, às crianças, às pessoas com deficiências, responsabilidade com a vida e tudo que é vivo, espírito de justiça e solidariedade, valorizando, assim, a *coletividade* (MST, 2011).

Para discutir sobre a temática “*Educação da Infância Sem Terra - orientações para o trabalho de base*”, com debates, orientações e reflexões sobre a infância, o MST promoveu vários encontros. No intuito de auxiliar a organização dos encontros, estudos e discussões, foi elaborado um material que resultou no 1º Caderno da Infância. No 3º Encontro, o tema a ser discutido era *A Criança e a Coletividade*, com dois objetivos bem específicos: “debater a importância da coletividade na formação da criança e perceber que a criança se educa **nas relações** que se estabelecem onde ela vive, na família, no assentamento ou acampamento, na escola” (MST, 2011, p. 23, grifo nosso).

Nesse sentido, o coletivo é parte dos ledoquianos<sup>19</sup>, inclusive dentro do PPPC do curso, as ações coletivas são incentivadas através da organicidade. “A Organicidade é a estrutura organizativa que se constrói em torno de dois grandes princípios: o princípio da direção coletiva e o princípio da divisão de tarefas” (UNB, 2018, p. 98). Deste modo, a origem da direção coletiva qualifica o processo de compartilhamento da direção de um processo entre todos os envolvidos. Se efetiva no rompimento da lógica dominante de direção, em que um número reduzido decide o que a maioria executará, inserindo a todos/as no processo diretivo, na tomada de decisões, de acordo com as diversas instâncias, e compartilhando responsabilidades (UNB, 2018). Reforçam que nesse processo de divisão de tarefas todos precisam assumir a responsabilidade do que foi definido, considerando a participação coletiva, de modo a evitar a centralização.

A decisão é coletiva, mas a responsabilidade é individual. A divisão de tarefas permite que as pessoas, ao assumirem responsabilidades específicas se tornem parte desse todo, também possibilita que todos/as cresçam na medida em que cada um/a contribuir de acordo com sua formação profissional e pessoal. Na LedoC, a divisão de tarefas se organiza pelos setores de trabalho: secretaria, ciranda, mística, alojamento, entre outros. A organicidade, nesta perspectiva, compõe o Projeto Curricular da LedoC como componente pedagógico inseparável do conjunto dos componentes curriculares do Curso, na perspectiva formativa do Projeto Político-Pedagógico da LedoC (UNB, 2018, p. 98-99).

É com essa visão de coletividade que os adultos da LEdoC se revezam para cuidar das crianças do Projeto Educação Infantil Ciranda, conhecido entre eles como Ciranda Infantil. Eles<sup>20</sup> doam uma hora dentro do seu horário de aula para prestar esse voluntariado como cirandeira (o), como pode-se ver pelas falas das pessoas entrevistadas, “[...] elas ficavam 1 hora e trocavam porque estava em aula” (Estagiária 1, março de 2022). Às vezes essa 1 hora fora de sala de aula significava perder parte importante do conteúdo da disciplina ministrada, por isso nem sempre tinha voluntários disponíveis, como demonstra em sua fala, “[...] ficava mais ou menos assim, eles sempre falavam que a intenção era ter um adulto para duas crianças, mas nem sempre isso era possível porque precisava ter iniciativa também de outros estudantes de querer se voluntariar” (Estagiária 1, março de 2022). Somando, estagiária 2 (março de 2022) também relembra que “os estudantes lá da LEdoC, eles revezavam, cada um ia e aí ficava um horário com a gente na ciranda pra ajudar”. Em adição, o pedagogo (março de 2022) diz:

---

<sup>19</sup> Em alguns momentos, os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo são chamados de ledoquianos.

<sup>20</sup> Cabe lembrar que é um trabalho voluntário, então, nem todos se candidatam a ficar 1 hora com as crianças. No sentido da coletividade e divisão de tarefas são escolhidos os locais e as tarefas de execução.

“valorizar os estudantes que estão lá realmente pra aprender e pra se doar”, referindo-se à disponibilidade dos estudantes voluntários.

No entanto, no trabalho de Oliveira (2019), encontramos controvérsias a respeito desse voluntariado, pois o autor relata que apesar de alguns estudantes serem favoráveis à coletividade e acreditarem na necessidade e efetividade da mesma, outros “assumem posições contrárias, quando muitos sujeitos atribuem a responsabilidade da educação das crianças apenas às mães” (OLIVEIRA, 2019, p. 59). Ele cita algumas falas desses estudantes, uns se referindo ao ditado popular “quem pariu Mateus que o embalance”, outros dizendo que não era obrigação dele ou dela cuidar do filho (a) de outra pessoa, além de outro (a) falando que, apesar da ciranda ser importante, não devia interferir na vida dos estudantes.

Usando a empatia pelos dois lados, o da ciranda que precisa de voluntários para o seu funcionamento e o dos discentes que estão ali para estudar e não para ser voluntário num projeto que requer cuidado de crianças, há de se contrapor essa questão. O estudante que é voluntário perde uma ou duas horas de aula, o que pode, inclusive, implicar no seu rendimento acadêmico. Ademais, como é sabido, esse estudante - muito provavelmente - não tem formação e nem preparo para educar e cuidar das crianças dessa faixa etária, o que nos leva a ressaltar que a educação e o cuidado com as crianças são tão importantes quanto a formação de nível superior.

Assim, voltando ao MST, na sociedade em que se vive, praticamente todo tipo de relação foi concebida mediada por adultos. Em diversos espaços e de diversas formas, em casa, na escola, nas brincadeiras, nas relações diversas, na alimentação, na saúde e em todas as formas de cuidado com a criança. Para Benjamin (2009):

[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provêm. Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo (BENJAMIN, 2009, p. 94).

O MST (2011) enfatiza que é preciso entender que as crianças têm iniciativas, têm opiniões, e que, muitas vezes, ao questionarem os adultos em suas atitudes, impulsionam mudanças. Se as observarem atentamente e darem espaço, é possível ver na auto-organização das crianças, em suas atividades e na relação com os adultos a criação e produção de coisas novas e autênticas.

Na visão do MST, é preciso reconhecer a criança como sujeito do Movimento, sendo necessário garantir espaços para o protagonismo das crianças para brincarem e com uma intenção pedagógica. Ressaltam que devem valorizar os/as educadores/as infantis, garantindo a eles uma formação pedagógica e humana. É crucial pensar e repensar as relações com as

crianças, assim como lutar por políticas públicas que garantam espaços e condições para que as crianças vivam a infância com dignidade (MST, 2011).

O MST, como fruto de uma organização coletiva desde o início, entende que as pessoas devem ser sujeitos de suas ações, garantindo assim uma organicidade interna, pois partem dos núcleos de base, das brigadas de famílias, da organização da produção e da comercialização como formas de cooperação entre as famílias. O Movimento preza pela organização da comunidade como um espaço de encontro, no qual todos sejam incluídos (adultos, crianças, idosos), no lazer, no esporte, na escola, em que a comunidade participa e intervém (MST, 2011). Para a Ciranda Infantil, seguem os mesmos princípios. Considerando essa característica, relembramos o que Sarmiento (2003, p. 14) explica sobre a aprendizagem mútua das crianças: “as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum. Estabelecem-se dessa forma as culturas de pares”. No entendimento do MST, viver em coletivo é aprendizagem para ambos (adultos e crianças), pois tanto os adultos como as crianças aprendem e ensinam no coletivo, por isso justificam a importância de cultivar o valor da vida, os valores e os princípios da classe trabalhadora, a solidariedade, o respeito à pessoa humana e às decisões coletivas (MST, 2011).

O MST na sua filosofia defende e trabalha na perspectiva da construção de um outro ser humano, baseado em outros valores, para tanto, viemos fazendo o esforço de criar **espaços coletivos**, como os encontros de Sem Terrinha, as Escolas Itinerantes, **as Cirandas Infantis permanentes ou itinerantes** para que as crianças, que em geral têm pouca voz, possam dialogar e reivindicar para o poder público e para o próprio Movimento o que querem para os assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária, para que possam vivenciar **experiências coletivas** e dizer o que pensam sobre o mundo (MST, 2001, p. 26, grifo nosso).

Por entender que essas ‘experiências coletivas’ trazidas pelo MST geram relações escolares, de pares, comunitárias, entre outras, as crianças vão aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação de sua identidade pessoal e social. Como pondera Fernandes (2004), devemos olhar as crianças como seres ativos e parte da estrutura da sociedade. Para o autor, as crianças em suas relações com outras crianças, com os adultos e com o mundo vão produzindo as culturas infantis, suas regras, seus modos de ser e estar no mundo, construindo-se dentro dos coletivos infantis. A produção de cultura nas crianças ou pelas crianças não é produzida apenas pela assimilação da experiência com os adultos, mas também por meio das relações que estabelecem entre si, na intimidade dos grupos dos quais fazem parte (FERNANDES, 2004).

Um dos objetivos da Ciranda Infantil é implementar a organicidade do MST, além disso, para elaborar com clareza os objetivos da proposta pedagógica da Ciranda Infantil que se deseja nos assentamentos e acampamentos, os documentos reforçam que precisam lembrar dos seus princípios filosóficos, dos princípios pedagógicos e da organicidade.

Os **princípios filosóficos** dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST. Os **princípios pedagógicos** se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão **metodológica** dos processos educativos, chamando a atenção de que podem haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos (MST, 2004, p. 4, grifo do autor).

No que tange aos educadores das Cirandas Infantis, de acordo com o MST (2004), é aquela adulta ou aquele adulto que desenvolve um trabalho pedagógico no processo educacional das crianças. Não fazem distinção de pessoas para ser educador/educadora, pode ser uma professora, um professor, uma mãe, um pai, uma jovem, um jovem. O coletivo educa, na perspectiva de que os processos de troca são educativos. No entanto, o Movimento elenca algumas características e atitudes essenciais para participar do processo educativo com as crianças. O educador/a educadora, precisa gostar de criança, ter uma identificação com a criança, estar disposto/disposta a participar ativamente das brincadeiras, criar alternativas diversas para atender às necessidades e contribuir com o avanço afetivo, pedagógico e intelectual no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Do ponto de vista do MST (2004), a criança se desenvolve:

Nos diferentes espaços de convívio e nas diferentes ações que realiza. Portanto, o meio em que a criança vive é um fator determinante para a formação de seu caráter. Para essa educação se tornar coerente em toda a sua amplitude precisa ser assegurado o seu desenvolvimento físico, mental, afetivo e social. Essas formas de desenvolvimento acontecem de maneira integral, relacionadas e articuladas entre si (MST, 2004, p. 40).

Para que isso aconteça, o trabalho com crianças necessita de planejamento, formação e capacitação dos educadores, pois, segundo o MST, a teoria fundamenta a prática e a prática produz teoria (MST, 2004). Como demonstra Arenhart (2007), é possível identificar que algumas características são comuns na constituição das experiências socioculturais das crianças camponesas, uma delas é a condição de viverem suas infâncias no contexto do mundo rural, pertencerem à classe trabalhadora e fazerem parte do MST. A autora também ressalta que talvez

o MST seja o elemento que mais identifica as crianças enquanto coletividade e também mais as diferencia em relação às outras crianças. Desse modo, é pertinente ressaltar que, para Corsaro (2002, p. 115), “as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa, mas também se tornam parte da cultura adulta”.

A Ciranda Infantil é um espaço/lugar de vivência coletiva. É lugar de encontros, brincadeiras, trocas, conversas, risos, desentendimentos, o que é normal entre pessoas que pensam diferente, mas que aprendem a respeitar o posicionamento do outro; é lugar de debates, discussões, de aprender, de criar e de se divertir, elementos destacados pelo projeto educativo do MST. Nesse sentido, voltando o olhar para a Ciranda Infantil da LEdoC, sobre as trocas com os adultos, Santos (2015), em sua experiência como estudante e como cirandeira, vai nos dizer que:

[...] todas as atividades pedagógicas têm como intencionalidade, além de uma rotina pré-estabelecida - [...] - a troca de experiências que se dá através do resgate das vivências trazidas das comunidades pelas mães, estudantes e principalmente pelas crianças, em que são compartilhadas suas histórias e brincadeiras, a fim de que além do aprendizado que acontece de forma mútua, as crianças continuem da melhor forma possível o contato com sua realidade e estimulem à imaginação, a observação, a motricidade fina, à fantasia, etc. (SANTOS, 2015, p. 48)

A fim de projetar programas educacionais e práticas de ensino que respeitem os interesses e necessidades das crianças, é importante conhecer e compreender as crianças e suas culturas, para ver aqueles que muitas vezes estão na sombra dos adultos, pois “há entre o mundo dos adultos e das crianças como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação (...) Elas nos cercam, chocam contra nós; respondem às nossas perguntas, num tom de condescendência, quando fingimos interessar-nos por suas atividades” (FERNANDES, 2004, p. 229). Compreender a ligação entre esses dois mundos e identificar os elementos que existem na relação entre o brincar, a criança, a escola e a formação humana pode ser um momento importante para começar a desenvolver esboços de respostas a algumas das questões colocadas.

### **3.1 Abre a roda no MST: a força feminina em prol das crianças e da Ciranda**

É importante ressaltar o papel da mulher dentro desse processo de ocupação e das organizações dos assentamentos, afinal, como mãe, mulher e educadora, sempre estiveram presentes nos acampamentos, bem como nos enfrentamentos. Como movimento de luta, as Cirandas Infantis nascem a partir da necessidade das mães/mulheres, que faziam parte do MST,

de participarem de ações coletivas e de lutas que as envolviam. Essas mulheres queriam participar ativamente das discussões, organizações, embates, ações e lutas do MST, no entanto, era necessário o cuidado com as crianças pequenas. Depois de alguns debates, surge a ideia de criar um ‘espaço’ onde as crianças deveriam ficar enquanto as mães estivessem em ações de lutas coletivas do MST. Então, para atender à demanda das crianças com idade inferior a seis anos, que não estavam em idade escolar, foram pensadas as Cirandas.

O nome Ciranda faz referência à cultura popular, as danças, as brincadeiras de roda e também à dinâmica do próprio Movimento, ou seja, a força simbólica do círculo, da cooperação e da ação e reflexão coletivas. Segundo Bihain (2001), o nome Ciranda Infantil não foi escolhido aleatoriamente, mas expressa aquilo que o MST sonhava para as crianças das áreas de assentamento e acampamentos no que diz respeito aos processos educativos para essa faixa etária. Bihain (2001) reforça que o nome Ciranda nos lembra criança em ação. Ação essa que ocorre na brincadeira coletiva. Não se trata apenas de brincar junto, pois é um espaço de construção de relacionamentos por meio da interação afetiva, da solidariedade, da sociabilização, da amizade, da fraternidade, da linguagem, do conflito e do aprendizado.

A primeira experiência de cuidado coletivo das crianças no Movimento aconteceu nos anos 90, no Ceará, depois nos cursos de formação, nos encontros e nas cooperativas. A preocupação com as crianças no MST apareceu com a libertação das mulheres, quando estas começaram a vir para as atividades públicas (cursos, produção, militância), quando saíram de casa. Quando as mulheres se descobriram como seres sociais, como cidadãs, com capacidades, direitos e deveres. No meio camponês, ainda hoje, é tarefa exclusiva das mulheres cuidar e educar as crianças, principalmente até os 5 ou 6 anos (MST, 2011, p.14).

Dentro dessa linha, Morissawa (2001) explica que no MST a coesão é uma condição básica na organização da luta e por isso todos devem ser incluídos, inserindo como essencial a participação das mulheres nos diferentes setores e instâncias do MST. Em documento criado em 1988, informa-se que a partir do 4º Encontro Nacional, realizado em São Paulo, na Universidade Metodista de Piracicaba, “o Movimento coloca como princípio fundamental contribuir para criar condições objetivas de participação igualitária da mulher na sociedade, garantindo-lhe direitos iguais” (MORISSAWA, 2001, p. 211). Logo, é possível notar a preocupação das lideranças do MST em apoiar e incentivar o crescimento das mulheres na luta por seus direitos.

Anterior a este Encontro citado, de acordo com Morissawa (2001), no ano de 1985, as mulheres estavam presentes no 1º Congresso Nacional e já tomavam algumas iniciativas. Vale

ressaltar algumas conquistas das mulheres dentro do movimento de luta, de ocupações, enfrentamentos, reivindicações e negociações.

No 1º Congresso Nacional, em 1985, elas estavam presentes na organização e iniciaram os trabalhos para a formação da Comissão Nacional das Mulheres do MST. Já em março do ano seguinte, conquistaram, junto com outros movimentos ligados a gênero, sua primeira grande vitória: o direito de receber lotes na implantação dos assentamentos, superando a condição de dependência em relação a pais ou irmãos. Ainda nesse período, as sem-terra de diversos estados organizaram encontros para refletir e avaliar suas formas de participação na luta (MORISSAWA, 2001, p. 211).

O Coletivo Nacional das Mulheres do MST é um espaço de debate permanente a respeito das ações das mulheres na luta pela terra e das relações sociais em suas diferentes dimensões. A sua criação se deu como resultado das experiências nas ocupações, nos enfrentamentos e nas negociações. As mulheres estão presentes em todos os setores e instâncias políticas do MST e têm sido fundamentais no desenvolvimento das ações em todos os níveis (MORISSAWA, 2001). A atuação da mulher, como sujeito participante e reconhecido pelo MST, fortaleceu-se com a criação do Setor de Gênero, um espaço de formação e ação das mulheres. Essa integração permitiu, principalmente, a formação política das militantes, diante do processo de luta, de mobilização, de formação e de decisão frente às atividades.

Essa participação das mulheres move para o cenário do Movimento as crianças, filhas e filhos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, que passam a acompanhar as mães nas discussões, organizações e debates. Importante dizer que o foco são as crianças, mas não há como estudá-las sem compreender o contexto das mulheres mães, pois, no decurso dos estudos da Sociologia da Infância, as crianças só começam a ter foco de estudo e abordagens teórica a começar pelos estudos sobre as mulheres e as classes minoritárias, conforme sinaliza Corsaro (2011, p. 18): “uma razão para isso é que a consideração de sociólogos por outros grupos subordinados (por exemplo minorias e mulheres) chamou a atenção para as vidas infantis”. O autor também ressalta que, na vida presente, as necessidades e os desejos das crianças são vistos muitas vezes como motivo de inquietude pelos adultos, como problemas sociais ameaçadores que necessitam de resoluções.

De acordo com Caldart (2004), o lugar das crianças no MST e a sua formação como sujeito Sem Terra ocorreram a partir de, pelo menos, três dimensões. O desenrolar histórico tem três momentos: o primeiro, a ocupação da escola, que surge com a própria luta pela terra, de lutar por escola e do jeito que esta luta seria feita. O segundo momento, situado em 1987, coincide com a criação do Setor Nacional de Educação e o desenvolvimento de uma proposta

pedagógica específica do MST; a escola passa a ter que estar inserida no MST, de acordo com este, e ajudando como um instrumento de reforma agrária. O terceiro momento define a educação como parte de um projeto mais amplo, parte do projeto do MST para o país. O marco desta orientação é o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, ocorrido em 1997.

A ênfase é posta na relação do MST com a sociedade, considerando a Reforma Agrária uma luta de todos. Para Caldart (2004), a ocupação da escola trouxe dois impactos principais na configuração dos Sem Terra hoje. Um deles foi a introdução de novos sujeitos importantes nos acampamentos e assentamentos: as professoras e crianças, estas últimas tendo uma participação também ativa e um papel simbólico muito forte. O outro foi a transformação no jeito de ser destes sujeitos sem-terra que passaram a ser não só sujeitos que estudam, mas também sujeitos fruto de sua própria pedagogia. Já o MST, entende que o ser humano se faz em toda a sua existência, sendo que nos primeiros anos de vida é que se constroem as bases dos valores e princípios da vida em sociedade (MST, 2011). Quando se trata daqueles que vivem o período da infância no MST, Arenhart (2007) demarca que:

[...] é importante ter clareza de que não existe uma infância homogênea entre as crianças Sem Terra, uma vez que condicionantes como os anteriormente citados as colocam em confronto com diferentes experiências sócio-culturais. Elas estão em diferentes lugares geográficos; são oriundas de diversas etnias, são brancas, são negras, amarelas, vermelhas, mulatas; são portadoras de uma diversidade de costumes, crenças, saberes, tradições que aprendem de suas relações com a cultura; enfim, são sujeitos social e culturalmente construídos [...]. Os Sem Terrinha, como os próprios se denominam para marcar sua identidade de “ser criança sem Terra”, são, sobretudo, “crianças em movimento”, portanto, estão inseridas na dinâmica de um movimento social que também elas, como crianças, ajudam a construir. Ao mesmo tempo, não estando fora do contexto de uma sociedade desigual e excludente, trazem as marcas do mundo do trabalho, da fome, do frio, das dificuldades de se viver embaixo da lona preta, do sacrifício da luta cotidiana pela sobrevivência; seus corpos expressam sua condição de classe (ARENHART, 2007, p. 43).

Rosseto (2009, p. 67) ressalta sobre a convicção que o MST tem de que: “somente a luta pela terra não liberta o trabalhador da exploração, e que só a escola também não é capaz de libertar o sem-terra da exploração do latifúndio”. É na junção da terra e escola (educação e conhecimento) que essa libertação acontece. Porém, nem sempre foi assim, para que se enxergassem as crianças como sujeitos de direitos e passassem exigí-los, foi necessário situações que levassem a reflexões. Uma delas foi a Marcha Nacional de 2005 que, segundo o MST (2011), marcharam para Brasília 12 mil pessoas de acampamentos e assentamentos de

todo o Brasil. Ressalta o MST (2011) que tal evento foi muito importante para que eles se dessem conta da situação em que viviam os Sem Terrinha.

Durante o período da Marcha, foi organizada uma Ciranda Infantil Itinerante para as crianças que lá estavam. Na opinião do MST, haviam muitas crianças e todos estavam preocupados como elas estavam sendo tratadas, pois, segundo o relato, pela manhã fazia muito frio e havia crianças que iam “descalças e sem agasalho, sem tomar café, sem tomar banho, do jeitinho que tinham sido entregue no dia anterior para seus pais; muita criança com piolho, feridas, desnutridas, com marcas de violência pelo corpo” (MST, 2011, p.14). Para essa situação relatada, foi feita uma discussão da Direção Nacional e a Coordenação Nacional do Movimento, isso porque compreenderam a importância do debate sobre a infância e as crianças Sem Terra como fundamental para o avanço na luta, dado que a luta por uma nova sociedade depende da construção de novas relações entre as pessoas e com a natureza. É um princípio do MST: “uma sociedade igualitária, justa e fraterna, onde cada ser vivo humano, animal ou vegetal seja respeitado” (MST, 2011, p. 15).

Essa discussão teve como consequência o primeiro Seminário Nacional sobre a Infância no MST, que aconteceu em maio de 2007 e contou com a participação de dirigentes nacionais, militância dos setores, educadores e especialistas em educação. Segundo o Movimento, no Seminário foram debatidas questões importantes sobre o lugar que a infância ocupa no MST. Eles frisaram que deveriam discutir o tema frequentemente, pois assim poderão contribuir de forma mais consciente para a formação das crianças como sujeitos Sem Terra (MST, 2011). São esses debates e discussões que têm consolidado as cirandas infantis no Brasil, através do posicionamento dos adultos em relação às necessidades das crianças.

Assim como no MST, as mulheres-mães-estudantes camponesas de nível superior travaram um embate para ocuparem esse lugar na universidade, que por muito tempo foi favorecido aos homens, voltando-se para a UnB, para a LEdoC, para o projeto Educação Infantil Ciranda, assim como as mães do MST lutaram por seus direitos de terem voz ativa no Movimento e em suas ações, terem um espaço para suas crianças ficarem enquanto lutavam, as mulheres-mães-estudantes também lutaram para ter voz, vez, bem como ter espaço para seus filhos e filhas pequenas na Ciranda Infantil da LEdoC enquanto estavam no TU.

Esse projeto tem o objetivo de mostrar os desafios das mães ledoquianas para terminar o ensino superior, envolvendo o apoio da família e sociedade nessa trajetória, Mulheres que são donas de casa trabalham fora e tem o sonho de terminar a graduação para uma melhor qualidade de vida no campo. Esse projeto objetiva resgatar o processo de identidade feminina. Levando em

consideração que essa luta pelos direitos femininos na sociedade não seja recente (SANTOS, 2019, p. 17).

O embate das mulheres para a constituição do projeto da Ciranda Infantil da UnB foi árduo em vários sentidos, pois segundo relata Santos (2015), apesar do projeto ter como inspiração a Ciranda Infantil do MST, onde o coletivo é algo bem dinâmico e enraizado no Movimento, na LEdoC esse processo foi se constituindo aos poucos, em razão da diversidade dos estudantes como cita a autora.

O curso é composto por estudantes cujas características e origens são diversas: de movimentos sociais, sindicais, comunidades tradicionais Quilombolas, sendo que muitas delas não haviam vivenciado, em nenhum momento da vida, processos coletivos ou sequer teriam ouvido falar de Ciranda (SANTOS, 2015, p. 42).

Esse é um aspecto importante a se observar, bem como o fato de que as mulheres são maioria no curso, uma vez que dentro do próprio espaço formativo as mulheres precisaram se reafirmar diante dos próprios colegas, como se não bastasse a luta para estar na universidade. Em suma, a Ciranda Infantil da LEdoC UnB é condição de permanência das mães-mulheres-estudantes no Ensino Superior.

### **3.2 Abre a roda para as linguagens: a mística no centro da Ciranda junto com brincadeiras circulares**

A criança é um sujeito histórico, social, que tem direitos e que, nas relações que trava com outras crianças e com os adultos, cria e interpreta a cultura. Tal entendimento tem sido cunhado pela História, Sociologia e Antropologia da Infância e comparece na legislação que se volta para a educação da primeira infância (SARMENTO, 2003; VEIGA, 2004; CONH, 2005; KRAMER, 2008; BRASIL, 2010; CORSARO, 2011; BNCC, 2018). E é nas práticas simbólicas, como no ato de dançar, que as crianças criam sentido para o mundo a sua volta, produzindo e interpretando a cultura. Como Conh (2005, p. 33) demarca, “a questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos ou crenças), mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia”.

O MST concebe que a “educação é um dos principais meios para consolidar e avançar o modelo de desenvolvimento rural proposto pelo Movimento, e assim propiciar condições aos camponeses para que permaneçam, produzam e tenham uma vida digna no campo” (MST, 2005, p. 40). Notadamente, ao propor a educação pelo trabalho, o movimento visa engajar os estudantes em suas lutas sociais e políticas, ou seja, formar militantes, não só para o MST, mas

para a luta popular contra a exclusão, miséria e a desigualdade social promovida pelo capitalismo, com base na consciência de classe e na formação de um sentimento de pertencimento.

Neste sentido, as crianças participam junto com sua família de todas as ações do Movimento, das caminhadas, das ocupações, dos eventos, das assembleias e das místicas. Para Caldart (2008), a pedagogia do Movimento é intencionalmente política, pois reflete sobre como os Movimentos Sociais firmam a matriz pedagógica, ao passo que atuam como educadores na formação de novos sujeitos sociais capazes de intervir de alguma forma na situação sociopolítica atual. Nessa direção, a formação pedagógica do Movimento é intencional, em outras palavras, a formação militante no/e para o Movimento acontece desde a infância, com as crianças pequenas:

Uma vez que a condição de sem-terra envolve toda família, no MST, o lugar da criança, não é outro, se não o da própria luta; e é nesse contexto educativo que se engendram também grande parte das experiências de suas infâncias. Desse modo, pensar a infância no MST requer admitir que não existe uma realidade homogênea que a caracteriza, uma vez que condicionantes como classe, etnia, cultura e gênero colocam as crianças em confronto com diferentes experiências socioculturais (...). Contudo, pode-se identificar que alguns elementos são comuns na constituição das experiências socioculturais das crianças que estão envolvidas na luta pela terra, como a condição de viverem suas infâncias no contexto do mundo rural, pertencerem à classe trabalhadora e fazerem parte do MST. Esse último elemento talvez seja o que mais as identifica enquanto coletividade e mais as diferencia em relação às outras crianças – que também vivem no meio rural e da mesma forma pertencem à classe trabalhadora. Mais do que ser filho e filha de acampados e assentados, a participação vai possibilitando também a construção de uma identidade coletiva, quando passam a perceber-se como Sem Terrinha (ARENHART, 2007, p. 10).

Essa identidade coletiva é um grande diferencial do Movimento, pois todas as decisões e iniciativas são tomadas a partir de discussões feitas no coletivo. Dessa maneira, entendemos que a criança, ao ser participante desde cedo dessas ações do Movimento, não só aprende as práticas, como se torna militante pelas causas que o MST luta. Isso devido ao modo como os membros individuais internalizam os padrões de conduta e os valores de uma certa sociedade, inserida em uma tradição cultural. A família, segundo o Movimento, independentemente de como ela esteja organizada, é um dos espaços importantes de vivência da infância das crianças. “É também um espaço de formação de valores, de princípios, de jeito de viver a vida, por isso, em nossos assentamentos precisamos nos preocupar sempre em como as famílias vivem, cuidam e educam as crianças” (MST, 2011, p. 22).

É na coletividade também que acontecem as místicas do Movimento. E o que seria a mística? Na organização do MST existe um ato conhecido como *mística*, ele é desenvolvido desde o início do Movimento. Entre as diversas ações que o Movimento executa, há um contínuo empenho para o fazer dessa prática. Nesse ínterim, notamos que a mística na organização do MST se tornou fundamental no decorrer de sua trajetória histórica, passando a ser considerada como a sua alma, “ela é a alma dos lutadores do povo; o sentimento materializado em símbolos que ajudam as pessoas a manter a utopia coletiva” (CALDART, 2003, p. 70).

Por meio da mística, os indivíduos são incentivados a enraizar os valores, visões de mundo e modos de ser particulares ao Movimento. Medeiros (2002, p. 10) compreende a mística como “uma prática assumida pelo MST, capaz de alimentar a sensibilidade humana para questões sociais. A sua celebração coletiva, que se materializa através de uma espécie de performance que combina várias linguagens artísticas (teatro, música, poesia, etc.)”. A prática da mística se faz presente no MST desde as suas primeiras mobilizações, e à medida que o seu fazer foi aumentando, recebeu destaque entre as tantas atividades e ações desenvolvidas por sua organização.

Em quase todas as publicações referente a alguma atividade desenvolvida pelo MST, é possível ver a palavra mística pelo menos uma vez. Ressaltamos que a mística relatada é uma prática no MST e, sendo uma prática, dispõe de formas peculiares e particulares de se manifestar, ou ser concretizada.

Ao ser realizada no início de cada evento organizado pelo MST, tem como objetivos principais revigorar as forças e (re)alimentar o ânimo militante dos sujeitos em luta; contribuir para resgate da memória e para a consolidação de uma identidade coletiva destes mesmos sujeitos; e prover a unidade e a consciência ideológica e política ao sujeito coletivo (MST). Assim, entre os sem-terra, enquanto mecanismo de mobilização social, a mística, ao ser celebrada, busca se constituir como uma prática com possibilidades de estimular a reflexão crítica sobre a realidade, o mover-se em luta (ação direta) e o cultivo de utopias. Dessa forma, a celebração da mística busca também se constituir como prática que se realiza em favor do processo de (re)humanização das pessoas (MEDEIROS, 2002, p. 10).

Assim como outras práticas, a mística foi se aprimorando e sendo sistematizada, com isso ganhou destaque em meio as lutas e nas mais diversas atividades que o Movimento pleiteia. A mística é uma espécie de ritual e celebração que acontece de diversas maneiras e com significados e sentidos variados. No Caderno de Formação Nº 27 (1998), o Movimento

procurou demonstrar a importância de se trabalhar na mística as várias dimensões que abrangem sua organização e a vida cotidiana dos sujeitos.

A mística deve ser desenvolvida também em torno de vários valores éticos e políticos como: a disciplina, a beleza, a limpeza, o companheirismo, o vestuário, o comportamento pessoal, a coerência: política, histórica e moral. Estes e outros valores passam a ter sentido quando combinados com a causa maior, pois passa-se a perceber que sem eles não se chegará onde queremos e se chegarmos as deformações serão tão grandes que não valerá a pena ter lutado e se sacrificado por aquilo (MST, 1998, p. 17).

Essa prática é realizada nos mais variados espaços, como nos acampamentos, assentamentos, em Encontros, Congressos e nas diversas manifestações que o MST organiza. Em geral, é praticada em forma de teatro, contendo músicas, poesias e diversos elementos simbólicos em seu interior. Segundo a definição do MST (1993), mística “é o que anima a ação. Animar significa: dar vida, pôr alma e energia naquilo que se faz” (MST, 1993, p. 1). O Movimento faz uma comparação da vida com uma carroça para explicar o sentido da mística. Nesse sentido, a mística é a graxa colocada nas rodas para que a carroça ande mais facilmente sem ficar rangendo e fazendo barulho, seria, numa linguagem mais clara, uma espécie lubrificador. Acrescentamos que a mística nasce do coração. Ela é uma mistura de sentimentos, sendo, portanto, a dimensão do sentir, do querer, do amor e do ódio, do sonho e da rebeldia, da alegria e da esperança, porém não se limitar a isso.

Para o Movimento, é necessário o uso da razão, ou seja, “a mística é também uma crença num projeto de sociedade, um ideal de vida” (MST, 1993, p. 1). A concretização se dá por intermédio de valores, comportamentos, atitudes, do jeito de ser e de viver. De acordo com o MST, a mística deve estar presente em suas vidas de forma permanente, ressaltando que em alguns momentos ela se expressará com mais força. Na época em que se publicou o Boletim de Educação nº 2 (1993), o desafio era fazer da escola um espaço em que se cultivasse momentos e que se criasse com as crianças novas formas de expressar a mística da luta de que faziam parte. Em Caldart (2003), a mística é um dos fatores básicos do processo educativo dos Sem Terra. A autora reforça que a escola pode ajudar a incutir a mística, os símbolos e o sentimento de fazer parte desta luta.

Para Vieira (2008, p. 2-3), a mística é como um ritual político no MST, o autor a compreende “como um complexo de ações simbólicas que busca a construção da identidade de um sujeito político através da formação da subjetividade dos indivíduos”. É possível compreender a mística como ritual, revelando-se como um dos componentes responsáveis pela formação da identidade política de sem-terra; um ato religioso que toma contornos políticos,

podendo chegar a constituir-se em um dos pilares que dão sustentação ao movimento na sua trajetória (VIEIRA, 2008). No MST, a mística é levada a sério e para expressá-la é necessário envolver alguns sentimentos, como a ternura, o entusiasmo e a paixão. “A TERNURA, é o acolhimento das pessoas, através da arte, da poesia e da beleza. O ENTUSIASMO, é o desafiar e convencer as pessoas para a ação. Vem do saber sobre porque se luta. A PAIXÃO, é o ato de compromisso com a luta e ação coletiva” (MST, 1993, p. 1).

**Figura 8 - Mística praticada por adultos.**



Foto: Reynaldo Costa (Página do MST, 2014).

A foto acima mostra o momento em que aconteceu a mística, no qual os participantes deram as mãos e construíram uma grande roda, convertendo-a em uma espiral, dando sequência a uma mandala. Na reportagem<sup>21</sup> de Reynaldo Costa (2014), que por título *Místicas e homenagens marcam a celebração dos 30 anos do MST no MA*, ele escreve que o MST comemorou os 30 anos de existência, em São Luís no Maranhão, perante muita mística e animação. Essa mística aconteceu no decorrer do Seminário Internacional Carajás 30 anos, no espaço Dom Tomás Balduino, em meio aos povos quilombolas, indígenas e outros trabalhadores presentes. “A solidariedade de amigos e apoiadores da Reforma Agrária foi lembrada na mística como uma das principais ferramentas da existência do Movimento: a solidariedade” (MST, 2014).

O MST vem construindo na sua história, um jeito próprio de cultivar a mística. O uso de ferramentas, a criação de cantos, símbolos, palavras, ordem e gestos. Estas são algumas formas de expressar o que sentem e acreditam. Por meio da mística se mantém viva a história,

<sup>21</sup> A reportagem completa em: <https://mst.org.br/2014/05/08/misticas-e-homenagens-marcam-a-celebracao-dos-30-anos-do-mst-no-ma/>.

a esperança e a convicção na vitória da luta pela Reforma Agrária e pela transformação da sociedade. O Movimento traz algumas sugestões de como trabalhar a mística nas escolas, dentre elas estão: o Hino da Educação do MST; Bandeira e o Hino Nacional: Símbolos Oficiais do MST; o Poema do Hino à Bandeira; Palavras de Ordem e o Jornal Sem Terra. Todos eles com um roteiro e um passo a passo de como deveria ser conduzido.

Arenhart *et al.* (2003), em sua dissertação de mestrado, com o título: *A Mística, a Luta e o Trabalho na Vida das Crianças do Assentamento Conquista na Fronteira: Significações e Produções Infantis*, descreve a mística como:

presença no Movimento de diversas formas: materializa-se nos símbolos (...), pelas músicas do MST, pelos gritos de ordem, pelas ocupações, marchas, e pelas encenações intencionalmente pensadas e organizadas para tematizar alguma situação que envolve a luta do Movimento (ARENHART *et al.*, 2003, p. 90).

Compreende-se que, para o MST (1998), a prática da mística tem um papel fundamental, em termos individuais e coletivos, nas lutas de massa, nas comemorações e nas celebrações, nas alegrias, nas derrotas e nas vitórias. Tem o papel de animar, de revigorar para novas e maiores lutas, de união e de fortalecimento. Ademais, ainda tem o papel de dar consistência ideológica ao trabalho do dia a dia.

Na Ciranda Infantil do MST, a mística é reforçada através do sentido de brincadeira, como espaço intencionalmente planejado para a educação das crianças, seguindo o objetivo de promover a dança, a cultura popular, as cantigas de roda e o ser criança. Uma soma de práticas que envolvem a música, o teatro e a dança, que durante as místicas representa o esforço coletivo de seguir em frente. É a potência para lutar diante das dificuldades, que impulsiona, mobiliza e inspira mudanças. Excluindo a mística, “não haveria história militante. As massas perderiam a esperança logo no início e deixariam escapar a energia do combate, da resistência e da persistência” (BOGO, 2012, p. 478).

Na figura abaixo, podemos ver a mística sendo realizada por crianças Sem Terrinha em ato público em defesa da infância e da escola pública de qualidade, que aconteceu em 2019 na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. No ato, as crianças entregaram uma carta a deputados e representantes de instituições. Na carta, as crianças enfatizam os motivos de não terem acesso a uma escola de qualidade, dentre eles, a falta de infraestrutura e situação precária das estradas. Na mesma carta sugerem as melhorias necessárias, “a reforma de prédios, a construção de quadras esportivas e refeitórios, a fiscalização do transporte escolar e a garantia do quadro de funcionários” (MST, 2019, on-line)

**Figura 9 - Mística praticada por crianças.**



Foto: Leandro Molina (Página do MST, 2019).

Em suma, a mística é um rito cultural em que os Sem Terra demonstram, por diferentes formas de linguagem, suas lutas e esperanças, exteriorizam coragem, sofrimento e obstinação. Essa cultura popular construída pelo MST, através das canções, das poesias, do teatro etc. descreve uma proporção pedagógica do Movimento, isto é, uma prática de aporte para a formação da identidade política dos Sem Terra. Para Fernandes (2000, p. 91), é dessa forma que “constroem conhecimentos, fazem filosofias e desafiam as teorias que os excluem da sociedade”.

Sobre a realização da mística no Projeto Educação Infantil Ciranda, ao perguntar para uma das estagiárias sobre esse ato, ela disse que não sabia do que se tratava, não lembrava de ter escutado essa palavra em algum momento. “A mística? Esse nome é estranho. Desculpa é que faz tanto tempo, eu não lembro exatamente se teve essa palavra Mística e esse pedido”. (Estagiária 1, março de 2022). Pode ser que a prática da mística aconteça de forma espontânea entre as ações das crianças na ciranda e que para a estagiária que não conhece, não tenha percebido. Santos (2015) relata que foi por meio das místicas na rotina de início das aulas que se introduziu as crianças para que se ‘quebrasse’ a estranheza por parte daqueles estudantes que estavam resistentes quanto à presença das crianças nos espaços coletivos e na existência da Ciranda Infantil dentro da LEdoC.

Inicialmente foi percebida certa resistência dos demais estudantes com relação à presença de crianças nos espaços coletivos. Para trabalhar essa questão, foram criados momentos de interação entre os estudantes, crianças e mães, através da inserção das crianças nas místicas – momentos de reflexão antes do início das aulas - e realização de oficinas de contar de histórias em que gradualmente os estudantes foram se sensibilizando e assumindo também o cuidado com as crianças. Outro fator importante na interação dos/as

educandos/as com as crianças foi o setor de trabalho Ciranda, em que os estudantes se revezavam entre o cuidado com as crianças, organização e limpeza do espaço da Ciranda (SANTOS, 2015, p. 49).

O Tempo Universidade do curso da LEdoC apresenta uma estrutura organizacional compreendida em vários tempos educativos, dentre eles está o Tempo Mística.

**Tempo Mística:** (7h45 às 8hs) marca o início das atividades do dia, aberto a várias possibilidades e formas de expressão, abrangendo as questões do campo, da educação do campo, dos movimentos sociais e sindicais, das lutas camponesas, dos sujeitos individuais e coletivos. É um momento de mobilizar a sensibilidade, utilizando diversas linguagens (lúdicas, reflexivas, vídeos, leituras, música, etc.) (SANTOS, 2015, p. 75, grifos da autora).

A mística permite considerar as práticas com as cantigas de roda, as danças circulares que podem ser realizadas com as crianças. Cantigas populares fizeram ou fazem parte de muitas infâncias e ainda hoje há quem faça uso tanto da música, quanto da roda para cantar e dançar.<sup>22</sup> Não é por acaso, como dito anteriormente, que o nome da Ciranda Infantil do MST foi pensado fazendo referência à cultura popular, às danças, às brincadeiras de roda. Estabelecidos como manifestações culturais, as danças, as músicas, os cantos, e as festas, são expressões de linguagens artísticas e geralmente representadas em festividades religiosas, danças, jogos, brincadeiras e cantos. Ainda que o brincar de cirandar esteja bastante ligado às crianças, sua origem nos remete a uma expressão popular praticada por trabalhadores. Segundo o MST (2004), nos espaços de troca e vivências coletivas os seres humanos produzem sua própria existência e, conseqüentemente, cultura.

As expressões/manifestações culturais são ancestrais e existem em diferentes períodos históricos e formações sociais. De acordo com Diniz (1960), a Ciranda tem início em Portugal e chega ao Brasil por volta do século XVIII, fixando raízes no folclore pernambucano, como uma manifestação cultural de adultos, procedente das classes populares. Homens e mulheres, operários, pescadores e biscateiros se reuniam para cantar e dançar, uma prática cultural realizada a priori em espaços populares, por onde também se incluíam as crianças (CALLENDER, 2013). A exemplo do agir humano, estão as reuniões coletivas em roda, ao redor do fogo, de artefatos culturais e pessoas, estabelecendo relações dessas manifestações com a produção material da existência humana.

---

<sup>22</sup> Para exploração sobre o tema cantigas de roda ver o estudo de Santos (2010); Amaral (2022); Braga (2012); Machado (2001); Michahelles (2005); Novaes (1994); Fernandes (1989); e Cascudo (1970).

Uma variação é a ciranda, folgado que envolve música, poesia e dança em roda, é uma manifestação cultural praticada inicialmente por adultos, há séculos. As cantigas de roda são conhecidas também como forma lúdica e de entretenimento para crianças. Alguns estudiosos que tratam dessa temática<sup>23</sup> concordam que as cantigas de roda fazem parte da cultura brasileira e sobre a importância dela para o desenvolvimento das crianças durante esse “ritual”. Esses autores enfatizam os aspectos das cantigas de roda e nos ajudam a compreender o fenômeno e a definição do que sejam cantigas de rodas.

Gaspar (2006) esclarece que as cantigas e brincadeiras de roda são manifestações folclóricas em que as crianças dão as mãos umas às outras, formando uma roda, passando a cantar melodias que podem ou não ser acompanhadas de coreografia. Já para Maffioletti (1994, p. 15), cantigas de roda são “[...] brincadeiras de roda cantada, realizadas como forma de recreação por adultos e crianças. [...] uma roda de mãos dadas, com o rosto voltado para o centro, movimentando-se para a direita ou para a esquerda, [...]”. Martins (2012, p. 19) aponta que “brincando com as cantigas de roda, a criança se depara com conteúdo culturais dos quais ela se apropria dando novos significados”. Para Alencar (2010, p. 111), “as cantigas de roda integram o conjunto das canções anônimas que fazem parte da cultura espontânea, decorrente da experiência de vida de qualquer coletividade humana e se dão numa sequência natural e harmônica com o desenvolvimento humano”.

Nas Cirandas Infantis, as vivências, as experiências e a realização de pequenas tarefas são essenciais para o desenvolvimento das crianças. Através de situações reais a criança tem possibilidade de compreender as relações sociais e afetivas, assim como as situações de conflitos sociais existentes. Segundo Dias e Nicolau (2003), as brincadeiras de roda são importantes, pois formam um círculo, situação em que o grupo pode se comunicar de frente. De mãos dadas, as crianças se unem e cantam, dançam ou tocam juntas; criam e seguem regras, exercitam textos e movimentos de forma coletiva, desenvolvendo a socialização e praticando democracia com valores de respeito mútuo e cooperação. A Ciranda Infantil do MST reforça o sentido de brincadeira como espaço intencionalmente planejado para a educação das crianças, seguindo o objetivo de promover a dança, a cultura popular, as cantigas de roda e o ser criança.

Para Cascudo (2001), as cantigas de roda são melodias que passam de geração em geração, que entoadas, geralmente por adultos, divertem, embalam e fazem as crianças dormirem. Ainda segundo o autor, atualmente, elas não são tão presentes na realidade infantil

---

<sup>23</sup> Como, Gaspar (2006); Maffioletti (1994); Martins (2012); Alencar (2010); Dias e Nicolau (2003); Cascudo (2001); e Fernandes (2004).

como antigamente. Trazendo para a atualidade, isso ocorre devido às tecnologias existentes, como os computadores, celulares, tablets, entre outras tecnologias. Na opinião do MST (2011), no que concerne à educação e aos comportamentos das crianças, além da família, da escola e da comunidade, hoje existem outros meios, a televisão, o rádio, o jornal, a revista, que estão influenciando o comportamento e o jeito das pessoas verem o mundo. Por isso, eles ressaltam que devem estimular um olhar crítico dos Sem Terrinha sobre os meios de comunicação e fortalecer suas iniciativas de comunicação popular.

### **3.3 Abre a memória docente: a Ciranda Infantil pelos profissionais da LEdoC Planaltina**

Neste momento o escopo se volta para a memória que o Projeto Educação Infantil Ciranda, ou Ciranda Infantil, suscita nos professores da LEdoC Planaltina. Compreendemos que a memória nos permite armazenar e recuperar informações, porém existe um critério pessoal e particular tanto no armazenar, mas principalmente no recuperar. Entendendo que se recupera aquilo que é de interesse particular, ainda que inconscientemente. Nesse sentido “sabe-se que a memória humana não é meramente replicativa como a de um computador. É dinâmica e capaz de modificar em cada nova experiência o seu próprio esquema de organização, procedendo por associação, generalização e de forma probabilística” (JOÃO, 2005, p. 82).

João (2005) enfatiza que a memória iniciou por ser um tópico relevante da reflexão filosófica, depois um objeto de estudo da Psicologia e, por fim, entrou também no domínio das Ciências Sociais. Para que isto acontecesse, foi imprescindível reconhecer a dimensão social do fenômeno e entender que a partilha das lembranças entre os indivíduos é um aspecto fundamental da construção das memórias dos grupos humanos. Estas subsidiam as bases para o reconhecimento mútuo dos indivíduos e para a identificação coletiva. Quando os indivíduos sofrem de amnésia, por exemplo, devido a razões de ordem física ou psicológica, perdem os referentes que lhes concedem identificar-se perante si e os outros. Do mesmo modo, os grupos também precisam possuir um conjunto de recordações e de referências comuns para se identificarem como coletividade.

A autora destaca que a memória, assim como o pensamento, tem uma dimensão social que tem origem do fato das experiências e das aprendizagens dos indivíduos se desenvolverem no quadro das relações com os outros e com o mundo. Em contrapartida, estes são capazes de transmiti-las e de partilhá-las com os outros, convertendo-se parte de uma cadeia de produção e reprodução de saberes, de conhecimentos e de representações próprios de uma determinada

cultura. No nível superior, a memória propriamente dita implica a capacidade de lembrar ou de reconhecer, seja de forma deliberada ou involuntária.

Comungando dessa ideia, Freire (2106) refere-se à memória como uma atividade espontânea, pré-reflexiva, contínua, quase natural e inerente aos indivíduos. Em vários momentos durante as entrevistas, percebemos falas do tipo “a minha memória não é muito boa” ou “eu não lembro bem”. Trata-se, como afirma Ricoeur (2000), do movimento dialético que caracteriza as relações entre esquecimento e lembrança, sempre presente na condição histórica. Delgado (2010) relata que o conhecimento histórico e também a memória são áreas regularmente permeáveis às preferências dos sujeitos individuais e coletivos, que atuam nas diversas conjunturas, nas quais o homem constrói o processo da História.

É para as memórias de quem conviveu com o Projeto Educação Infantil Ciranda que se volta o olhar no presente item, com o intuito de identificar vestígios das ações propostas pelo projeto, que conhecimento há entre docentes do curso sobre a Ciranda Infantil da LEdoC, se conhecem as crianças que por ali passaram ou passam, entre outras possibilidades que possam ter sido recordadas.

Quanto aos professores que responderam ao questionário, quando perguntado se eles já tinham visitado o espaço onde funciona o Projeto Educação Infantil Ciranda e se tinham alguma observação sobre o espaço ou no momento em que lá estiveram ocorria alguma atividade com as crianças que tenha chamado sua atenção e possam compartilhar, as respostas foram as seguintes:

**Quadro 6 - Respostas dos professores (1).**

Professora 1	Sim. Atualmente o espaço da Ciranda fica no alojamento. O espaço deveria receber mais circulação de ar (fato que foi pensado após a pandemia) e deveria ter o chão coberto de tapetes emborrachados para que as crianças não fiquem no chão gelado.
Professor 2	Não.
Professor 3	Visitei faz tempo. Confesso que não lembro.
Professor 4	Sim. Não tenho observação a fazer.
Professora 5	Eu estava na Ciranda com frequência antes da pandemia de Covid 19. O espaço físico é bom, porém pequeno e por isso a capacidade de atendimento da Ciranda fica reduzida a uma média de 8 a 10 crianças. O espaço para as crianças dormirem após o almoço precisaria ser mais bem estruturado do ponto de vista físico e de equipamentos. É pouco ventilado. As atividades da Ciranda sempre me chamam a atenção como as atividades pedagógicas de pintar, cantar, brincar, mas uma em particular é o momento de ouvir histórias e expressar com desenho, por se tratar de um momento de muita criatividade, atenção e concentração, em que as crianças se expressam com alegria, soltura e liberdade. É perceptível a riqueza desse momento para o desenvolvimento das crianças. A música também chama a

	atenção. As crianças se envolvem, relaxam, cantam, participam ativamente. As atividades externas também me chamam a atenção.
Professora 6	Sim. Acompanho a ciranda desde 2009.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Por intermédio dessas respostas, percebemos que as duas professoras (1 e 5) apontam o espaço como um dificultador de outras atividades com as crianças, para além das realizadas. E espaço não quer dizer somente organização material e pedagógica, mas em tudo que se propõe no local onde desenvolvem-se atividades com as crianças. A organização de todo espaço é poder e é currículo. Barbosa e Horn (2001) explicam que o espaço deve ser pensado a partir da observação que a professora ou professor faz das brincadeiras das crianças, o que mais chama atenção dos pequenos, com que se agitam mais ou menos.

A ideia central é que as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças, garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67-68).

Quando a professora 1 aponta uma necessidade de tapete emborrachado, está demonstrando um entendimento de que eles permitem maior liberdade para as crianças, além de identificar (nas entrelinhas de sua fala) que a maioria das crianças são pequenas e ficam muito tempo nas atividades em contato direto com o chão. Já a professora 5 indica que a presença da linguagem oral e escrita é uma constante, principalmente no uso de desenhos.

O desenho é localizado como uma forma de expressão, atrelado à imaginação das crianças. Mas como será que ele ocorre em outros momentos que não estão relacionados à contação de história e registro? Como as crianças se expressam pelo desenho em outros momentos e o que demonstram? Isso infelizmente não foi possível apurar, mas parece tão importante quanto tratar do espaço pequeno, pouco ventilado e pouco aparelhado para receber um quantitativo de até dez crianças, no máximo.

Um outro ponto que salta aos nossos olhos quando analisamos as respostas é ter quatro professores que não deram detalhes sobre esse espaço. Um por nunca ter visitado, outro por não se lembrar, outro porque não tinha nada a declarar e o último por somente acompanhar e não escrever sobre o que acompanhou em um período de treze anos. Isso nos permite considerar que talvez não seja muito claro para esses professores aquilo que Vinão (1998, p. 78) enfatiza de que “[...] todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isto, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços”.

Outra pergunta direcionada aos professores foi: nas disciplinas que ministra, os(as) estudantes comentam sobre o Projeto Educação Infantil Ciranda? Se sim, como tem se dado a circulação de informações sobre o mesmo?

**Quadro 7 - Respostas dos professores (2).**

Professora 1	Sim, o projeto Educação Infantil Ciranda é estruturante da Licenciatura em Educação do Campo. Desta forma, todas as turmas são envolvidas com o funcionamento da mesma, para que colegas com filhos pequenos possam estudar.
Professor 2	Não, pois atuo mais no curso de Licenciatura em Ciências Naturais.
Professor 3	Sim. Tenho estudantes que precisaram apoio da Ciranda e tiveram muitos problemas, por não serem do Curso de Educação do Campo; mas, conseguiu. Cirando Inclusiva, exclusiva.
Professor 4	Não.
Professora 5	Comentam. As informações circulam entre as disciplinas, a Ciranda e Organicidade, em que as/os estudantes conversam acerca da importância de todas e todos se envolverem com a Ciranda, de colaborarem e de apoiarem às mães. Falam das questões pedagógicas, citando a Ciranda como um espaço de aprendizado e conversam acerca das demandas e necessidades, especialmente das atividades pedagógicas.
Professora 6	A Ciranda atravessa a sala de aula. Sempre falamos sobre a Ciranda. Ou por suas dificuldades, ou sobre a necessidade de apoiar as mães, ou sobre os méritos, sobre a organização dos estudantes para apoiar a ciranda, ou mesmo sobre os seus benefícios para as mães.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

É interessante destacar que, de seis professores, dois não localizam em suas disciplinas a presença da Ciranda Infantil da LEdoC. Apesar do PPC do curso já indicar o projeto da Ciranda Infantil da LEdoC na base da Licenciatura em Educação do Campo, localizar nas respostas dos professores essa permanência nas discussões em sala, pelas necessidades das mães e responsáveis pelas crianças, é indicar uma importância desse projeto dentro da Universidade para o público específico. Três pontos saltam aos olhos: (1) a questão de não contemplar a todos que precisam da Ciranda Infantil da LEdoC, (2) a preocupação com as atividades pedagógicas realizadas com as crianças e (3) a indicação de ser um espaço de direito para as mães, para as suas necessidades. Em outro momento, a questão proposta aos professores foi: você já participou ou desenvolveu alguma ação no Projeto Educação Infantil Ciranda? Se sim, qual foi?

**Quadro 8 - Respostas dos professores (3).**

Professora 1	Sim, em algumas disciplinas já construímos brinquedos matemáticos para a ciranda.
Professor 2	Não.
Professor 3	Eu alguns eventos de extensão que organizamos, fazemos Cirandas. Ademais, só indicando estudantes mães e pais que precisavam também da Ciranda.
Professor 4	Não.

Professora 5	Sim. Já coordenei a Ciranda e sou da equipe responsável pela formação das cirandeiras/os. Já ajudei a cuidar das crianças e desenvolvi atividades ludo-pedagógicas com elas.
Professora 6	Sim. Sempre

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Considerando que dois professores responderam que não participaram ou desenvolveram atividades no projeto, é pertinente destacar três eixos que compõem nas outras quatro respostas: o do cuidado, o do brincar e novamente o da necessidade das mães por esse espaço. Ao nos atentarmos para as “atividades ludo-pedagógicas” e para os “brinquedos matemáticos”, a questão posta aqui é: qual entendimento se tem do brinquedo e da ludicidade pedagógica, considerando as crianças de até quatro anos de idade? Sobre tal fato, as respostas, infelizmente, não detalham. Todavia, como explicita Kishimoto (2011, p. 20), “o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”, portanto, é importante que no que considerem como brinquedo não esteja uma norma para sua utilização, pois, dessa forma, ele deixa de ser um brinquedo e vira um jogo matemático.

Ainda dialogando com Kishimoto (2011, p. 18-19), é possível considerar o jogo como “resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social”, ou seja, ele está presente nas diversas relações que as crianças travam com seus pares ou com adultos de referência e, principalmente, nas atividades desenvolvidas nos ambientes educativos (instituições de Educação Infantil ou escolas de Ensino Fundamental), que apresenta “um sistema de regras”, no qual se materializa o “objeto”, que é o jogo, e que pode ser construído por diversos materiais e objetos. Nesse sentido, ainda que seja uma atividade lúdica, está implícito no jogo uma demanda de conteúdo ou de intencionalidade do que se quer que a criança aprenda.

Avançando nas perguntas e respostas dos professores, a próxima questão foi: a partir da sua experiência no Projeto Educação Infantil Ciranda ou como professor(a) no campus, você gostaria de sugerir alguma prática ou outra demanda ao Projeto? Se sim, qual?

#### Quadro 9 - Respostas dos professores (4).

Professora 1	O projeto deveria ser expandido para os demais cursos da UnB, para as funcionárias e professoras do campus. Para isso, seria necessária a contratação de profissionais da educação infantil, e de construção de um espaço maior e mais adequado. Uma ideia seria a implementação de uma escola infantil de aplicação.
Professor 2	Conheço um pouco do Projeto por conta dos diálogos com colegas que atuam especialmente na LEdoC. Penso que a Ciranda é uma ação fundamental para

	acolhimento das mulheres e famílias com crianças pequenas. Certamente que a Ciranda, se não for, deveria ser institucionalizada pela Universidade, com suporte institucional, de recursos materiais e financeiros, bem como torná-la um espaço de formação para os futuros docentes.
Professor 3	Ciranda o tempo todo para todas e todos.
Professor 4	Não.
Professora 5	Mais práticas com instrumentos musicais e atividades externas ao ambiente físico. Demandas do Projeto: parque infantil. Pessoal para atuar na Ciranda: estagiárias/os, pedagoga/o. Criar condições para atuação de pessoas voluntárias, com apoio a transporte.
Professora 6	Apoio para a Ciranda, a fim de que ela cresça e possa servir à todas as mães da FUP.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Destacamos que quatro professores apontam a necessidade de se pensar o projeto com outra amplitude, de modo institucionalizado na Universidade, servindo às mães. Esse é um ponto central: as mães que precisam de um espaço para deixar seus filhos e filhas, que tenham a oportunidade de fazê-lo em uma ampliação do projeto Ciranda Infantil da LEdoC. Essa ampliação não perderia o que de específico deveria ter na Ciranda Infantil da LEdoC, que é a relação direta com as crianças camponesas? Será que filhos e filhas de professoras e funcionários do campus têm essa relação com o campo? As práticas que, em tese, seguem em consonância com uma base referenciada na Ciranda Infantil do MST, seria possível com esse novo público?

Como Pereira (2019) explica, um dificultador de criação de um espaço como o requerido pelos professores que responderam ao questionário desta pesquisa estaria na questão do financiamento e responsabilidade, considerando que a creche e a pré-escola (Educação Infantil) são de responsabilidade dos municípios e do Distrito Federal, portanto, não poderiam ser custeadas e vinculadas por uma Universidade Federal. A autora chama atenção para o Projeto de Lei nº 7.187, de 2017, que visa possibilitar que as Universidades Federais que tenham curso de formação de professores para a Educação Infantil possam criar uma Unidade de Educação Infantil, considerando a integração com o município ou o Distrito Federal. Localizando uma discussão que tem sido feita nacionalmente em torno dessa demanda, Pereira (2019) reforça:

Esses espaços dentro das universidades federais apresentam-se como um lócus privilegiado, pois podem funcionar como se fossem laboratórios de inovações de práticas pedagógicas exitosas que podem ser disseminadas para toda a rede pública de educação. Pode contribuir para além do cuidar e educar da criança pequena, e também com a formação inicial de estudantes de graduação e pós-graduação de diferentes áreas, além de formação continuada de professoras da educação infantil, campo de pesquisas e o desenvolvimento de projetos de extensão (PEREIRA, 2019, p. 14).

Indo ao encontro do exposto pela autora, as respostas dos professores permitem pensar na criação de uma creche no campus de Planaltina, de acordo com a demanda que já existe, mas considerando as práticas com intencionalidade pedagógica promovidas por profissionais da Educação Infantil e por estagiárias (os) que ali possam realizar seu estágio ou que possam estar como bolsistas do projeto Ciranda Infantil da LEdoC, que poderia ser chamado depois de Creche Ciranda Infantil da LEdoC. Mas, para isso, deveria ter uma ligação direta com o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, pelo menos considerando o referido Projeto de Lei mencionado por Pereira (2019). O que não deixa de ser uma possibilidade.

Continuando com as questões, a próxima feita no questionário aqui analisado foi: você apontaria impactos do Projeto Educação Infantil Ciranda no curso de Licenciatura em Educação do Campo ou vice e versa?

**Quadro 10 - Respostas dos professores (5).**

Professora 1	Sim. Sem a ciranda o curso perde grande parte de seu sentido, que é a inclusão no ensino superior de classes excluídas. Sabemos que as mulheres são excluídas da vida acadêmica em todas as classes sociais, e que no campo este recorte é ainda mais brutal, portanto, a existência da ciranda é fundamental para a garantia de acesso ao ensino universitário.
Professor 2	Suporte à formação especialmente das mulheres a quem, ainda, é relegada a função principal de cuidar dos filhos.
Professor 3	Creio que facilitou as mães e pais a desenvolverem as suas atividades no curso.
Professor 4	Não.
Professora 5	Sim. Os impactos são dos dois lados e ocorrem simultaneamente. O curso impacta na Ciranda quando acolhe as crianças e oportuniza às mães participarem das atividades acadêmicas no Tempo Universidade, deixando sua criança em segurança. Falo especialmente das mães porque geralmente são as mulheres que levam suas/seus filhas/os para a Ciranda. O Projeto Ciranda impacta no curso quando oportuniza a participação das mães nas atividades do Tempo Universidade, deixando sua criança em segurança. Além desse fator a Ciranda é um espaço coletivo e favorece o exercício da solidariedade, da construção de uma rede de apoio entre estudantes e professoras/es e do cuidado coletivo, do assumir coletivamente as crianças.
Professora 6	Muitos. A ciranda acontece devido ao apoio dos professores e estudantes, direta ou indiretamente ao projeto. Por sua vez a ciranda é apoio essencial para as mães. Tem marcado positivamente a vida de muitas delas.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Quando a professora 1 e o professor 2 referem-se às mulheres como mulheres excluídas da vida acadêmica e mulheres que têm a função principal de cuidar dos filhos, volta-se a discussão trazida no tópico 3.1 deste trabalho, em que as mulheres têm travado uma luta para se reafirmarem nos espaços sociais, políticos e acadêmicos. Segundo Silva e Ribeiro (2014, p. 450), “nas últimas décadas, testemunhamos avanços significativos no que diz respeito à inserção e à participação das mulheres no campo científico”. Nos dias que ocorrem, é possível

perceber pelas pesquisas científicas a respeito dessa temática, um número expressivo de mulheres em muitas universidades, a exemplo da LEdoC, em que o número de mulheres supera o dos homens. No entanto, ainda há muito o que se discutir a esse respeito, visto que é um curso voltado para docência, o que por si só já diz muito, pois na docência, as mulheres são majorias, principalmente nas áreas da pedagogia, psicologia, serviço social, na linguística, nutrição, enfermagem, entre outras. Na pesquisa de Rago (1995) sobre a historiografia das mulheres brasileiras, ela chama a atenção para o fato da ausência das mulheres durante séculos nos relatos históricos.

Todo discurso sobre temas clássicos como a abolição da escravatura, a imigração europeia para o Brasil, a industrialização ou o movimento operário, evocava imagens da participação de homens robustos, brancos ou negros, e jamais de mulheres capazes de merecerem uma maior atenção (RAGO, 1995, p. 81).

A disputa nunca foi justa em comparação das mulheres aos homens no meio acadêmico, isso porque as mulheres se deparam com um conciliar de várias ‘identidades’, a de ser cientista, mulher, profissionais em algum ramo, mãe, esposa, entre outros. Nesse sentido, a mulher encontra percalços diversos para se manter na vida acadêmica, além dos estigmas e preconceitos que ainda imperam na sociedade machista. A exemplo, a pesquisadora deste trabalho, que teve que fazer várias pausas na escrita para fazer serviços domésticos e o cuidado com a família. Não há uma dedicação com foco exclusivo para a pesquisa. Isso fica evidente na citação de Velho (2016):

Uma vez feita a opção pela carreira científica, a mulher se depara com o conflito da maternidade, da atenção e obrigação com a família *vis-a-vis* as exigências da vida acadêmica. Algumas sucumbem e optam pela família, outras, pela academia, e **um número decide combinar as duas**. Sobre essas últimas, não é necessário dizer quanto têm que se desdobrar para dar conta não apenas das tarefas múltiplas, mas também para conviver com a consciência duplamente culposa: por não se dedicar mais aos filhos e por não ser tão produtiva quanto se esperaria (ou gostaria) (VELHO, 2006, p. 15, grifo nosso).

No trecho grifado, chamamos a atenção para a importância da Ciranda Infantil dentro do curso da LEdoC, pois o fato de poder levar seus filhos e filhas pequenos para a universidade no TU, permitiu que muitas mães não desistissem do curso e assim conciliasse os dois, como demonstram os resultados das pesquisas de Brito (2017), Oliveira (2019), Santos (2015), Santos (2017), Santos (2019) e Soeira (2018).

A última pergunta trazida para essa discussão foi: existe alguma experiência específica relacionada ao Projeto Educação Infantil Ciranda que você gostaria de compartilhar?

**Quadro 11 - Respostas dos professores (6).**

Professora 1	O retorno às aulas presenciais trouxe grandes debates sobre o retorno da ciranda. Ao mesmo tempo que é um projeto essencial para o curso, pode ser também um tanto vulnerável especialmente em contexto de pandemia. Sugiro acessar os documentos orientadores da LEdoC referentes ao retorno presencial, em que vários pontos foram amadurecidos em torno do conceito da ciranda.
Professor 2	Não.
Professor 3	Fundamental que ocorra cirandas em todos os eventos e para todos os cursos da FUP.
Professor 4	Não tenho. Mas gostaria de sugerir, se não já está sendo realizada, a leitura em roda de contos infantis fantásticas e mágicas como contos de fadas, fábulas etc. Sugiro os autores clássicos como Hans Christian Anderson, os irmãos Grimm, Jean de La Fontaine, Esopo etc.
Professora 5	A concepção da Ciranda como espaço coletivo e o cuidado coletivo em que estudantes, professoras/es, funcionárias/os são responsáveis pelo bom desenvolvimento do Projeto Ciranda. A formação da equipe é outro aspecto a ser destacado. Nessa formação participam mães e cirandeiras/os.
Professora 6	Toda a trajetória das mães, sua luta para seguir estudando. São histórias de muita garra.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os impactos da COVID-19 são inegáveis em vários sentidos, além de perdas irreparáveis, muito do que tínhamos de convivência entre as pessoas foi mudado. A universidade não ficou de fora desses impactos, como mostra a resposta da professora 1. Com a preocupação da vulnerabilidade da ciranda, essa mesma professora já tinha sinalizado em outro momento a questão do espaço físico em que acontece a Ciranda Infantil ser repensado pós pandemia, uma vez que este espaço não dispõe de ventilação adequada e o contato direto com o chão frio pode causar algum dano às crianças.

Nesse sentido, houve impactos principalmente para os estudantes do campo, pois muitos deles, por não dispor de recursos tecnológicos, acabaram abandonando os estudos. Esses impactos poderão ser apontados em produções futuras, mas já temos algumas que relatam esse fato, como na dissertação de Velten (2021):

Com a pandemia da COVID-19, a implementação do ensino remoto e a falta de política de reparação de danos, ampliou-se a evasão dos estudantes do curso. Esses tempos difíceis e de exclusão, pelos quais passam os estudantes e professores, obrigam os sujeitos, na sua maioria da classe trabalhadora, a desistir de fazer parte da universidade, um direito conquistado por meio de lutas coletivas históricas. Ocorre que a falta ou carência de recursos tecnológicos, de acesso à internet, de fornecimento de energia elétrica, a incompatibilidade de horários das aulas e trabalho etc. sempre dificultam o cumprimento dos protocolos instituídos (VELTEN, 2021, p. 131).

O retorno das aulas presenciais na UnB se deu por meio de muitas discussões entre todos os setores, com a criação de documentos<sup>24</sup> que dessem embasamento e medidas de segurança cabíveis para o retorno presencial acontecer.

Dado o exposto, atentemos agora para a resposta dada pela professora 5, reforçando o que se tem discutido em todo esse trabalho, a peculiaridade da coletividade e organicidade tanto do MST como da LEdoC. Como frisa Pereira (2013):

O conceito de organicidade vem sendo construído pelos movimentos sociais em seu processo de luta histórico. Para alguns movimentos sociais ela se constitui como um princípio educativo, onde os sujeitos se educam em uma coletividade organizada (PEREIRA, 2013, p. 35).

Percebemos que a Ciranda Infantil da LEdoC durante esses dez anos de existência, enquanto projeto de extensão, só permaneceu e avançou com esse *status* devido ao que se é proposto e estabelecido dentro curso.

Podemos concluir que para a Educação do Campo, os educadores, assim como os coletivos escolares são sujeitos que devem conhecer profundamente a realidade em que estão inseridos, para ajudar a comunidade e o Movimento a enxergar as contradições, refletir e encontrar soluções. Mais uma razão para que o Projeto Político Pedagógico tenha uma fundamentação teórica, cujo valor e prática sejam a coletividade, a organização social, a cooperação, a solidariedade, a terra, o trabalho e as relações sociais (SOUZA, 2008, p. 39).

O trecho acima vai ao encontro com o exposto no PPPC da LEdoC UnB, onde se insere como componente pedagógico a organicidade.

Reconstruir espaços de solidariedade, companheirismo e solidariedade é compromisso e parte dos objetivos associados à transformação da —formal escolar. Um esforço que deve ir além da lógica formal do ensino sobre os novos valores, mas sobre a organização do Tempo Universidade como tempo e espaço de vivência destes novos valores, desde o princípio de que a —formal forma. A este tempo e espaço denominamos Organicidade. A Organicidade é a estrutura organizativa que se constrói em torno de dois grandes princípios: o princípio da direção coletiva e o princípio da divisão de tarefas (UNB, 2018, p. 97).

É nesse princípio da direção coletiva da divisão de tarefas que se destaca o que disse a professora 5, “a concepção da Ciranda como espaço coletivo e o cuidado coletivo em que estudantes, professoras/es, funcionárias/os são responsáveis pelo bom desenvolvimento do Projeto Ciranda”. Portanto, compreendemos as razões do projeto ser direcionado

<sup>24</sup> Para acesso aos documentos detalhados, como plano de contingência, entre outros, acesse: <http://repositoriocovid19.unb.br/fluxos-de-notificacao-de-casos-de-covid-19/>.

exclusivamente aos filhos e filhas dos estudantes do curso da LEdoC e não abrir para os demais cursos da instituição, percebendo essa peculiaridade da educação do campo e a disponibilidade desse trabalho coletivo.

#### **4. A CRIANÇA COMO FOCO DAS PRÁTICAS NO PROJETO EDUCAÇÃO INFANTIL CIRANDA E NA CIRANDA INFANTIL DO MST**

Cada época e contexto criam e produzem cultura a partir da qual emergem diferentes conceitos de criança e infância. Quando uma criança nasce, com ela surge uma esperança, a criança traz uma sensibilidade maior para os que estão a sua volta, a infância é promessa de começo (BENJAMIM, 2009). Nessa perspectiva, Pulino (2001) demarca que o nascimento de uma criança, carrega uma promessa, e que, ao nascer, um novo ser começa a ocupar nosso mundo, a compor um meio social, uma família. Uma vida começa. Essa promessa, segundo a autora, é o que a sociedade reserva para seus futuros membros.

Partindo dessa reflexão de Pulino (2001), que futuro se reserva às crianças camponesas menores de 4 anos que tem seus pais estudantes de nível superior e que precisam deixar suas casas por um período de tempo para estudar? Que memórias terão quando estiverem adultos? Ao comparar com o que diz Benjamin (2009) sobre a inegociável mutação das crianças que estão nascendo, é possível perceber na geração desses pais estudantes uma mudança em relação à geração anterior, que não teve acesso à educação como eles têm agora. Assim como vimos na Ciranda Infantil do MST, um movimento de luta e mobilização para que as mães/mulheres tivessem acesso e participação nas discussões importantes do MST, o projeto que ora discutiremos buscou inspirações na constituição das Cirandas Infantis.

##### **4.1 Espaço de crianças na Universidade, práticas de um Projeto de Extensão e a ligação com as perspectivas da Ciranda Infantil do MST**

O ser humano não pode viver isolado. Ao longo de nossas vidas, desenvolvemos uma série de habilidades que se relacionam com o mundo ao nosso redor. Assim formamos nosso jeito de ser, desenvolvemo-nos intelectualmente e aprendemos a conviver com outras pessoas, precisamos delas para realizar nossos projetos. Para viver em sociedade, no coletivo, alguns acordos precisam de ajustes. Tanto no MST como no curso de Licenciatura em Educação do Campo percebemos uma organicidade e uma coletividade em suas ações. No que se refere ao Projeto Educação Infantil Ciranda durante as entrevistas, a questão da organização e da coletividade aparece em diversos momentos.

Nesse sentido, os grupos sociais estão sujeitos a normas e regras, que podem ou não ser escritas. Normas e regras compõem a cultura de uma sociedade. Mas há muitos outros elementos que compõem a cultura: crenças, arte, música, formas de produzir bens e se

relacionar com a natureza, alimentação, formas de transmitir conhecimento, entre outros. Como observa Arendt (2005, p. 212), “o poder passa a existir entre os homens quando eles agem juntos, e desaparece no instante em que eles se dispersam”. Logo, o espaço de discussão dos estudantes da LEdoC, além de expressar as diferenças e as singularidades, expressa também uma esfera de convívio entre os iguais em suas possibilidades de se tornar distintos e de agir coletivamente.

Esse entendimento nos conduz as práticas do Projeto Educação Infantil Ciranda em que havia organização e divisões de tarefas pelas pessoas que atuavam no projeto, por exemplo, o papel do pedagogo era desenvolver as atividades pedagógicas e das monitoras era voltado para as atividades compreendidas como de cuidado. Segundo o pedagogo (março de 2022), “lá no trabalho em si eu desenvolvia atividades pedagógicas e eu tinha as estagiárias que, aqui no contexto da escola, seria as nossas auxiliares. Então elas assumiam os cuidados básicos, né? Como higiene pessoal, alimentação e eu ficava responsável por oferecer as atividades pedagógicas”. Entende-se por cuidado como sendo uma relação social cujo objeto é o bem-estar do outro (HIRATA, 2010). Portanto, o cuidado é eixo central de uma prática docente, no entanto, o educar que seria as atividades pedagógicas dita pelo pedagogo, não tem relação separada do cuidar.

Concordando com a concepção do pedagogo sobre a divisão de trabalho, a estagiária 1 que atuou no projeto em tempos separado do pedagogo também disse que “tudo cabia a quem era estagiário. Então se uma criança precisava ir no banheiro e trocar uma fralda, se ela precisava comer, se ela precisava dormir, tudo era o estagiário” (Estagiária 1, março de 2022). Adicionando a fala da coordenadora sobre as práticas de cuidado realizado pelos voluntários, ela explica que “nós precisávamos cuidar, cuidar das crianças, manter o ambiente organizado enquanto estava com elas lá e manter as crianças bem cuidadas, limpas, banhadas, né, etc.” (COORDENADORA, março de 2022).

Da mesma forma, a estagiária 2 relembra que havia os voluntários, que eram os próprios estudantes do curso da LEdoC, que tiravam um período para ajudar na Ciranda, porém estes voluntários não podiam, segundo a estagiária 2, fazer todo o trabalho que elas faziam, assim, limitavam-se na função de brincar com as crianças, em sua fala:

Mas o que acontecia, eles não podiam fazer nada, por exemplo, alimentação, banho, troca de roupa, colocar para dormir, isso quem tinha que fazer era eu e a Bianca, eles só brincavam com as crianças. Então, acaba que essa parte de brincadeiras e tal era mais quem fazia era o pessoal da LEdoC e a gente ficava mais com os cuidados das crianças (ESTAGIÁRIA 2, março de 2022).

Fica evidente que o binômio educar e cuidar, que são indissociáveis, na prática do Projeto Educação Infantil Ciranda é tido como partes separadas na atuação com as crianças pequenas. Embora, a necessidade da integração entre educar e cuidar da criança de zero a três anos, apontada pela literatura atual sobre Educação Infantil, ainda assim é um assunto muito polêmico dentro das creches, visto que educar e cuidar ainda se mostram na realidade das instituições de maneira centralizada. A conduta de cuidar traz sob sua responsabilidade uma série de preconceitos, sendo equivocado com a face mais negativa da assistência, e a conduta de educar possui uma perspectiva escolarizante, em outras palavras, são os referenciais fornecidos pela escola de ensino fundamental que ainda direcionam e qualificam o trabalho educacional desenvolvidos nas creches (HADDAD, 1997; KUHLMANN JR., 2015; MONTENEGRO, 2001).

Porém, no cenário da Educação Infantil, pensa-se a expressão cuidar num sentido mais amplo, como uma conduta de valorização da criança, de modo a favorecer com o seu desenvolvimento como ser humano, em suas capacidades, identificando e correspondendo às suas necessidades fundamentais, relacionadas à questão da alimentação, higiene, saúde, vestuário, pelos quais todos os seres humanos estão sujeitos.

Para a relação educar/cuidar é preciso enxergar as crianças nas suas mais variadas dimensões, ou seja, precisa ressaltar a integralidade dessas crianças. Dessa forma, presumir o cuidar exclusivamente como forma de garantir a supervivência do ser humano é desvalorizar a ação, fundamentalmente mais ampla e significativa, que envolve este ato. Nos propósitos dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, “as práticas baseiam-se nos direitos das crianças e na perspectiva de que o cuidado, a educação, as aprendizagens e o desenvolvimento ocorrem juntos e são fundamentados nas relações estabelecidas com elas” (BRASIL, 2018, p. 15).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) já se previa que para atingir e efetivar seus objetivos quanto às propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, deveriam prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurassem, dentre eles, “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2010, p. 19).

É por meio da relação entre o adulto e a criança que se torna viável que o professor acredite e identifique as necessidades sentidas e expressas pela própria criança. Sobre o trabalho a ser desenvolvido com crianças pequenas, Voltarelli e Lopes (2021) pontua que ao planejar as

atividades que serão compartilhadas com as crianças, o pedagogo deveria conhecer as crianças com quem irá trabalhar.

Sabendo, pois, que as crianças aprendem brincando e exploram o ambiente na tentativa de descobrir o mundo e se descobrirem, ao menos dois aspectos precisam ser mencionados: primeiro, que as infâncias são plurais, o que implica diversas formas das crianças viverem a infância e se comunicarem, manifestarem-se em suas diversas linguagens; segundo, que as crianças já são competentes e têm saberes enquanto ainda são crianças, os quais divergem das expectativas adultas, mas demonstram sua bagagem cultural, sua produção cultural e como pela cultura são produzidos (VOLTARELLI E LOPES, 2021, p. 10).

De acordo com Rosseto (2009), por meio das vivências, as crianças têm possibilidades de se apropriarem dos elementos processuais históricos e compreenderem a realidade. Assim, aliado às práticas dos educadores, as crianças vão construindo o coletivo infantil.

Ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), em relações práticas pedagógicas da Educação Infantil, frisa-se que estas práticas devem assegurar experiências que “possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (BRASIL, 2010, p. 26). Portanto, é imprescindível ao professor a reflexão sobre a importância e o papel das brincadeiras no seu trabalho. O professor precisa efetuar em todas as atividades de educar e cuidar um brincar: no banho, nas trocas, na alimentação, na escovação dos dentes, na contação de histórias, no cantar, no relacionar.

O MST (1997) caracteriza que um bom educador infantil precisa ser alguém com capacidade de iniciativa, entusiasmado, com uma imaginação e criatividade fértil. Assim será capaz de participar e acompanhar a criança durante o seu ato de brincar, na Ciranda Infantil, nos momentos de realização das atividades livres com acompanhamento e observação, bem como nas atividades livres e independentes, nas quais a criança tem acesso a várias opções de brinquedos. A convivência com outras crianças reforça ainda que se deve observar como as crianças se distribuem para brincar, ver quem brinca com quem, se há diferentes idades no grupo e como se dão as afinidades, isso tanto com as crianças como com os brinquedos. Segundo Brougère (1997, p. 40), “toda a socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela”. O autor reconhece a importância cultural do brinquedo e as relações dos brinquedos e das brincadeiras com a socialização das crianças.

O MST diz que é preciso se atentar a algumas atitudes das crianças durante essa socialização, “como elas combinam as brincadeiras que irão realizar, em quais brinquedos

manifestam maior interesse, como se dá o diálogo, as conversas durante a realização das brincadeiras, sobre o que costumam falar etc.” (MST, 1997, p. 12). É preciso um olhar atento porque há sempre aquelas crianças que são deixadas de lado. Por que isso acontece? Se alguma criança percebe que alguém está isolado como elas tratam disso entre si? Há crianças que ficam muito caladas durante a realização das atividades de brincar, muitas vezes não manifestando alegria, prazer, encanto, por isso é necessário observar como é a aceitação da criança no grupo. O que usa para brincar, o que mais lhe fascina e realiza, dá prazer ao brincar (é ficar brincando com calma, é ficar correndo, é subir em árvore?), quais hipóteses e perguntas constroem com os brinquedos.

Ao realizar esse acompanhamento através das observações, o educador vai circular, andar, acompanhar as reações das crianças. Em outros momentos esse educador terá que lançar desafios, propor, instigar, incentivar a criança a fazer a atividade (brincadeira) proposta (MST, 1997). Nesse sentido, “o professor precisa se colocar na situação de um cidadão [...], reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente” (FERNANDES, 1986, p. 31). Aliado a isto, o Movimento diz que em alguns momentos o educador estará por perto apoiando e auxiliando as crianças e quando for necessário subir na árvore, pular de certa altura e descer, ou seja, realizando a ação junto com a criança.

Para constatar se a criança está avançando, se as observações do educador sobre ela estão de acordo com os seus objetivos, ele precisa propor às crianças outras situações, outros desafios em outros momentos de realização das suas brincadeiras (MST, 1997). Ao Movimento é indiscutível o dever de brincar com a criança, no entanto um cuidado deve ser tomado, a não interferência, como também não ficar alheio a esses momentos, pois, para o seu bom desenvolvimento, a criança de 0 a 6 anos necessita de uma atuação dos educadores na medida certa. “Agora, quem terá que perceber o momento de agir, de interferir, é o próprio adulto, educador” (MST, 1997, p. 13). Outra questão, também fundamental dentro dessa participação e contribuição do adulto sobre o brincar da criança, é compreender e saber que não existe o brincar certo e o brincar errado, o que pode existir é uma retratação, expressado através das ações realizadas com os brinquedos; é a própria vida da criança, é o que ela aprende através do convívio com as pessoas e com o seu meio.

É pertinente ressaltar que, seguindo o disposto no documento do MST sobre os espaços, pensando na Ciranda Infantil do Movimento, eles devem ser educativos e intencionalmente

planejados; eles são espaços de saberes e aprendizados, sobretudo de relações (MST, 2004). Assim, os objetivos das Cirandas Infantis são:

Criar um espaço educativo para os filhos e filhas das famílias que participam do MST; Implementar a pedagogia do MST em Educação Infantil; Implementar na Ciranda Infantil a organicidade do MST; Organizar atividades nas quais as crianças sejam sujeitos do processo; Desenvolver a cooperação, de forma educativa que construa a vivência de novos valores; Trabalhar a criação de vínculos e relações com os demais setores do movimento: gênero, saúde, formação, produção, frente de massa ... **Garantir a formação política pedagógica permanente das educadoras e dos educadores infantis; Realizar atividades em conjunto com as comunidades assentadas e acampadas, tais como produção de materiais, palestras, seminários, oficinas, etc., como prática formativa do coletivo** (MST, 2004, p. 39, grifos nossos).

No Projeto Educação Infantil Ciranda, pelo nome que o compõe, pressupõe-se a relação com a primeira etapa da educação básica – no que concerne às práticas – e com as Cirandas Infantis do MST – no que se relaciona diretamente com conceitos específicos de ação direta com as crianças. Nesse sentido, em relação ao trecho acima grifado, sobre as pessoas que atuavam no Projeto Educação Infantil Ciranda, ao perguntar para a coordenadora do projeto sobre os critérios de escolha dessas pessoas, foi possível perceber uma variedade muito grande nas qualificações desses atores. O início da Ciranda Infantil da LEdoC, anterior à criação do projeto, funcionou basicamente com voluntários, e que, assim como na Ciranda Infantil do MST, eram chamadas de cirandeiras (colocamos no gênero feminino porque, apesar de ter passado pessoas do gênero masculino, a sua maioria foi cirandeiras mulheres).

Não se tem dados específicos de qual era o grau de instrução destas cirandeiras. O que se sabe por meio dos relatos da coordenadora do projeto é que essas voluntárias saíam de suas localidades junto com as mães estudantes, a fim de cuidar das crianças enquanto essas mães estudantes estivessem em sala de aula. “No início eram pessoas voluntárias que se disponibilizavam e tinha uma ou duas cirandeiras que ficava o dia inteiro com as crianças como voluntárias” (COORDENADORA, MARÇO de 2022).

Salientamos que muitas voluntárias vinham para olhar e cuidar de uma criança específica, mas acabava cuidando de outras por solidariedade às mães que precisavam estudar e não tinha com quem deixar seus filhos.

Voluntários de fora da universidade que tinham, às vezes eram pessoas conhecidas das mães, né, que as mães traziam e ficavam cuidando daquela criança e das outras também. Era assim, solidariedade entre as mães, era também coisa, coisa desse tipo, coisa que o MST faz muito, né? Junta um grupo de pessoas jovens, de pessoas que têm um pouco de, às vezes parentes

daquele que tem uma criança, enfim e junto esse grupo, esses grupos cuida das crianças enquanto a mãe tá em aula, né? Então, alimenta a criança, dar banho se precisa, brinca, ensina alguma coisa. Enfim, essa qualificação nunca foi exigida nos primeiros anos, né? (COORDENADORA, março de 2022).

Destarte, o que se percebe é que a Ciranda Infantil da LEdoC começou a sua existência ao que nos remete as antigas creches com caráter mais assistencialista. Porém, além de cuidar da criança, é necessário educá-la, estimulá-la em todos os seus aspectos cognitivos, afetivos, físicos e sociais, mesmo que o espaço não tenha caráter de creche nos modelos da Educação Infantil. O caráter pedagógico foi inserido na Ciranda Infantil da LEdoC em outros momentos ao se tornar um projeto de extensão da universidade.

#### **4.2 A organização do espaço como currículo: o olhar para a materialidade do Projeto Educação Infantil Ciranda**

O ambiente onde a criança fica é muito importante para o seu desenvolvimento. Dentro dessa perspectiva, o espaço/ambiente da Ciranda Infantil do curso da LEdoC, antes de se tornar um projeto de extensão, funcionava concomitante ao início do curso que começou no estado do Rio Grande do Sul e a partir do segundo semestre veio para Brasília.

A primeira turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo, foi uma turma que envolveu pessoas do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e do Distrito Federal. Então a primeira turma começou realmente no Rio Grande do Sul. Ela foi levada pra lá, as pessoas, os estudantes que passaram no vestibular foram transferidos, foram levados pra lá, pra ficar o primeiro semestre lá. Depois do primeiro semestre o grupo, veio pra Brasília porque era uma proposta mesmo inicial de fazer uma experiência com todo o grupo num espaço do MST, né? Então, foi num espaço do MST, numa escola do MST lá Rio Grande do Sul, que aconteceu o primeiro semestre (COORDENADORA, março de 2022).

Essa primeira turma foi organizada em parceria com o Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). Contudo, ao retornar para Brasília, os estudantes do curso da LEdoC ainda teriam muitos impasses para ‘entrar’ de fato dentro do ambiente da universidade, pois a universidade não foi preparada para receber esses sujeitos. Assim como a conquista pela educação do campo foi por intermédio de muitas lutas e embates, o direito a habitar e ocupar os espaços dentro da universidade também se deu por meio de muita luta e imposição para conquistar esses direitos. “A realização dessa política de formação docente, conquistada a partir da luta dos movimentos sociais, tem sido acompanhada de um intenso processo de investigação e sistematização das concepções e práticas formativas por ela propostas” (MOLINA, p. 588, 2017).

Como dito, ainda tinha muito embate por vir, pois essa turma ficou por um longo período funcionando em outros ambientes que não era a universidade. Quando retornaram a Brasília, alugaram uma chácara, com recursos do MEC, onde os alunos ficavam alojados no tempo universidade. No entanto, os estudantes demonstravam o desejo de sair da Chácara e ocupar o espaço da universidade, como aponta Santos (2015, p. 43): “consideravam importante a experiência de sentir-se universitário e vivenciar esta experiência dentro de um Campus”. A autora também explica como se organizou a Ciranda Infantil da LEdoC nessa chácara:

A primeira etapa da segunda turma da LEdoC (Turma 2- Andreia Pereira dos Santos) iniciou suas aulas em uma Chácara, chamada Irmão Sol, DF, onde permaneceu durante quase dois meses em aula, em tempo integral. Isso porque não havia estrutura adequada na Universidade para receber os estudantes na forma de alternância como maneira de organização do trabalho pedagógico. As crianças foram recebidas por cirandeiras que se dispuseram a ajudar as mães enquanto estas estudavam. Foi organizada uma pequena brinquedoteca, um espaço com camas para o descanso e mesinhas para os momentos de estudo e alimentação. O espaço de recreação foi organizado em uma das salas da chácara (SANTOS, 2015, p. 43).

Diante disto, é possível afirmar que a universidade não foi planejada para receber os sujeitos do campo. No entanto, a FUP, apesar de ser a universidade que não planejou receber os sujeitos do campo, é um campus fértil e humano que foi capaz de construir esse diálogo com as diferentes populações, e, portanto, é uma universidade que está amadurecendo.

E em Brasília, foi acomodado numa chácara, porque não tinha nem alojamento e nem tinha espaço pra ciranda na FUP. A FUP não tinha quase nada, não tinha restaurante universitário, não tinha aquele outro prédio novo ali, aquele prédio de salas de aula, não tinha nada, só tinha aquele espaço antigo, né? Aquelas partes ali onde tinha uma sala de aula, ali a gente dava aula, né? (COORDENADORA, março de 2022).

A Universidade, além de não ter sido planejado para receber os estudantes, não foi planejado para receber crianças menores de três anos. Assim, foi preciso a reafirmação de que esse lugar também pertence a esses sujeitos coletivos de direitos. Desse modo, em 2012, a Ciranda Infantil da LEdoC foi oficializada como Projeto de Extensão com o nome Educação Infantil Ciranda, no entanto, nesse período ainda funcionava fora da universidade, “as crianças estavam sendo recebidas junto com as mães no espaço que havia naquela época, que não era um alojamento, [...] os primeiros dois anos a LEdoC aconteceu numa chácara, então tinha um espaço, vamos dizer assim para as crianças ficarem, né?” (COORDENADORA, março de 2022).

A gente alugava com os recursos do projeto que eram recebidos pelo MEC. É, a licenciatura recebia os recursos do MEC e transformava esses recursos em espaços para os estudantes estarem. Então, o segundo semestre foi numa chácara, o segundo, terceiro e o quarto, eu não sei, foram alguns semestres, acho que foi uns três, né, que foram em chácaras e depois o semestre mais adiante ele já foi nas casas próximas a FUP, porque os estudantes reivindicavam que estivessem, desejavam estar mais próximos a faculdade pra poder conviver com a universidade, né? Então, houve essa demanda dos estudantes e a gente passou pra umas casas próximas a FUP. Ali a gente também fazia o mesmo procedimento, encontrava na casa um espaço, uma sala, um espaço que a gente pudesse cuidar das crianças, né? Então teve duas casas onde a ciranda foi instalada (COORDENADORA, março de 2022).

A luta da Licenciatura em Educação do Campo da FUP é intrínseca ao projeto Educação Infantil Ciranda. Vale ressaltar que esse processo de luta pelo espaço de ambos fortaleceu esse laço. Relatando sobre o processo de institucionalização do curso em várias Instituições de Ensino Superior (IES), Rocha (2013, p. 271) destaca que “é possível identificar que os avanços e resistências dentro do próprio espaço institucional aconteceram de forma diferenciada”, referindo-se sobre a aceitação e acomodação do curso nas IES.

Se em algumas delas, a exemplo da UnB e da UFMG, a turma piloto representou o início de um processo interno de debate, o que gerou como desdobramento a continuidade e ampliação de novas turmas, na UFS e na UFBA, apenas uma turma (a piloto) foi estabelecida, o que demonstra que a caminhada e a aproximação com os princípios da Educação do campo não são por si só suficientes para assegurar a continuidade das ações, na perspectiva de transformá-las em políticas. O efeito às vezes gera um movimento contrário, vez que a disputa interna no espaço acadêmico torna-se mais explícita à medida que essas propostas expõem as contradições presentes nas IES ante a lógica de produção do conhecimento, numa perspectiva mercadológica e de regulação (ROCHA, 2013, p. 271).

Retornando à Ciranda Infantil da LEdoC, a educação acontece tanto em espaços formais quanto informais, portanto, o que se enfatiza aqui é o processo de construção do projeto e acomodação das crianças, por entender que o espaço influencia no processo de cuidado com as crianças.

É necessário, desse modo, pensar nas crianças como prioridade e não como um segundo ponto. “A chácara era alugada como um todo, aí uma das salas era reservada para as crianças, então não tinha uma coisa assim específica pra ciranda, apenas se identificavam um espaço onde elas podiam ficar e podiam ser acomodadas durante as aulas” (COORDENADORA, março de 2022). Em conformidade com Oliveira (2010), o trabalho do professor não diz respeito exclusivamente à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação.

Assim, de acordo Fernandes (2013), esses espaços “não são apenas espaços físicos; são também espaços sociais e culturais em que se manifestam as relações e as ideias” (FERNANDES, 2013, p.204). Fazendo um paralelo aos espaços da Cirandas Infantis do MST, temos uma visão clara do que esses espaços representam para eles. Bem mais que um espaço de acolhida das crianças para a liberação das mulheres participarem de outras atividades, a Ciranda é, segundo Rosseto (2012), um espaço instrutivo, em que as crianças concebem relações entre si, com os adultos e com a comunidade; um ambiente de alusão para o desenvolvimento de um trabalho com a infância e com as famílias do assentamento; “um espaço em que elas aprendem a viver coletivamente, a respeitar o seu companheiro, a fazer amizade com as outras crianças, a compartilhar o lápis, o brinquedo, o lanche” (ROSSETTO; SILVA, 2012, p. 128).

Nesse período em que a Ciranda Infantil da LEdoC funcionava em casas, estava acontecendo a construção do alojamento, este construído com capacidade para acolher de 70 estudantes matriculados em cursos organizados em sistema de alternância. O Alojamento que leva o nome de Dom Tomás Balduino foi inaugurado em 2014 e foi construído com o objetivo de oferecer aos estudantes em tempo universidade um local para ficar.

Também foi pensado para este espaço um ambiente determinado para o Projeto Educação Infantil Ciranda. “Em 2014 foi terminado o alojamento e nós podemos instalar a ciranda na salinha que ela está hoje” (COORDENADORA, março de 2022). Ao perguntarmos para a coordenadora sobre a sala, se havia sido feita desde o início para funcionar a Ciranda Infantil, a coordenadora nos diz que “O alojamento foi pensado incluindo a Ciranda Infantil, aquela sala lá é uma sala especialmente pensada pra Ciranda Infantil, é uma sala pequena, a gente reconhece, é uma sala é limitada” (COORDENADORA, março de 2022).

Pelas falas recorrentes de todos os entrevistados, inferimos que o espaço físico em que é executado o projeto deixa a desejar no quesito tamanho e estrutura física, “eu acho que podia ser um espaço querendo ou não maior, porque às vezes tinha 12 crianças e querendo ou não é uma sala”. (ESTAGIÁRIA 1, março de 2022). No entanto, notamos que, em virtude do que se tinha antes, houve um avanço e uma conquista, assim como mostra a fala de felicidade da coordenadora ao se mudarem para um novo espaço.

[...] a gente saiu daquele ambiente de casa familiar, onde os estudantes ajudavam a cuidar e eram voluntários, etc., né, pra ser um espaço mais institucional, um projeto de extensão mais institucional, né? Então, essa mudança entre sair das casas e entrar no alojamento deu uma formalidade maior pra ciranda e, por isso, a partir de 2014 é que saímos daquela situação mais de voluntário ou de algum projeto que financiasse, que ajudasse com

recursos pra transporte, alimentação das pessoas que iam ajudar, era uma ajuda de custo, né, que se conseguia, um projeto dava um pouquinho, ajudava um pouquinho daqui outro projeto dali, né? Então a gente conseguia algum recurso assim (COORDENADORA, março de 2022).

A partir dessa mudança de local de funcionamento do projeto, surge um pertencimento maior e um desejo de lutar com ‘todas as forças’ por aquele projeto, afinal estavam dentro do espaço da universidade, nesse movimento de todos juntos. Com esse sentimento de pertencimento, passou-se a cobrar que se tivessem pessoas selecionadas para atuar, que não fosse mais como o modelo antigo de voluntários de fora da universidade, mas que abrissem processos de seleção para que tivessem estudantes bolsistas/estagiários atuando no projeto. “Quando veio o alojamento é que a gente conseguiu dizer, não, agora nós teremos bolsa pra esse projeto e pra oferecer para o estudante que fosse participar um espaço mais organizado, né?” (COORDENADORA, março de 2022).

Então, foi a partir de 2014 que a gente começou a inserir as bolsas e aí era mais a seleção, a gente passou essa fazer isso. [...] Então o processo de seleção era sempre olhando as meninas que tivessem mais desenvoltura, tivesse alguma experiência com a ciranda, com criança. Se tivesse mais desenvoltura em lidar com o coletivo, em trabalhar coletivamente [...] um pouquinho mais de maturidade, mais disponibilidade e que tivesse algum recurso pedagógico também [...] A gente queria que fosse, um que, escolher pessoas que tivesse abertura para as crianças. Tivesse maturidade pra lidar com as mães, pra lidar com os estudantes, porque sempre tinha muito estudante em volta, então, nós fizemos muitos processos seletivos, né? Eu posso te dizer assim, de pelo menos uns quatro, cinco, né? Porque houve uma época que eu consegui no decanato de assuntos comunitários seis bolsistas, três de ensino médio e três de ensino superior. E aí, quando faltava, tinha que fazer seleção de novo, né? Então, assim, a gente às vezes fazia pra repor duas, três vagas que estavam desocupadas, né? Pessoas que tinham ido embora. A gente fazia lista de espera, mas nem sempre a lista de espera supria a nossa necessidade. Então era isso. Nós chegamos até a contratação nesse, num período de 2, é de 2 pedagogos, um para amanhã e outro para tarde. Foi um recurso da LEDOC que surgiu e que a gente teve a possibilidade de fazer essa contratação. Então foi um período muito auspicioso a gente diz, né? Um período muito rico, porque se formou uma equipe de estagiários, mais um pedagogo de manhã, a pedagoga a tarde e o trabalho cresceu muito, né? (COORDENADORA, março de 2022).

Apesar de não ter uma definição única sobre o trabalho em equipe, compreendemos que este trabalho é aquele em que as pessoas se unem para gerar alguma coisa. Nesse processo, unem-se as habilidades, capacidades, talentos e forças para produzir uma determinada tarefa que seria difícil de ser executada por apenas uma pessoa.

A recomendação de trabalho em equipe surgiu em discussão em 1950, mesmo ano em que foi implementada (PEDUZZI, 2009) e adquire evidência por parte da Organização Mundial

da Saúde e outros organismos nacionais e globais a partir dos anos 2000, resultando na publicação de um marco de referência para prática e educação interprofissional em 2010 (OMS, 2010). O trabalho em equipe relaciona-se à interação, produtividade, sinergia e integração de um grupo em favor de um objetivo em comum.

Dito isto, é importante frisar que quando se trata de crianças pequenas, uma equipe bem preparada e capacitada faz com que o trabalho de educar e cuidar flua de forma mais organizada. Então, podemos compreender, com vistas à última citação da coordenadora, que houve um período em que o projeto Educação Infantil funcionou com uma equipe que ela desejava e que atendia aos requisitos de trabalhar com as crianças, porém não permaneceu assim por muito tempo, pois em 2017/2018 a UnB passou por um período de cortes de verbas, o que interferiu na contratação desses bolsistas/estagiários. “Depois, quando veio os cortes dos recursos, das contratações terceirizadas, a gente perdeu esses contratos e perdemos isso também no mesmo corte os estagiários. E aí nós ficamos sem ninguém, né?” (COORDENADORA, março de 2022).

Quando perguntado ao pedagogo sobre os pontos negativos do projeto, caso houvesse, foi apontado por ele esse período dos cortes, o que acarretou na falta de pagamento ou com atraso no recebimento. Logo, após um tempo, segundo ele, ficou insustentável permanecer nessa situação.

O aspecto negativo talvez seu cite por conta do contexto que nós estávamos vivendo aquela época, que era a falta de recursos e pesquisa principalmente, então, a gente viu, aí é claro que acho que o Brasil sempre teve esse contexto, mas ele se agravou ainda mais naquela época. Então, os recursos ficaram cada vez mais escassos em relação à pesquisa e vários projetos tiveram muita dificuldade realmente de bancar mesmo, né? A gente passou a ter dificuldade em receber salário, isso era algo muito ruim mesmo, porque a gente ficava um tempo sem receber. Por mais que a gente recebesse depois, era algo que eu ainda não tinha vivenciado, então pra mim foi um pouquinho complicado, um pouco difícil, então esse realmente seria o aspecto ruim (PEDAGOGO, março de 2022).

A fala do pedagogo confirma o que a coordenadora diz em ter sido um período muito rico quando ele esteve nesse papel dentro do projeto. Interessante que a referência era sempre de mulheres como cirandeiros voluntárias ou estagiárias e foi justamente no período em que um homem atuou no projeto que este teve ‘Upgrade’. Nesse sentido, observamos que dois aspectos levaram a essa situação. Primeiro, que era a primeira vez que se conseguia uma verba exclusiva para o projeto capaz de formar uma equipe de pedagogos e estagiárias (no feminino porque eram todas mulheres); segundo, que o pedagogo era estagiário da Secretária de Graduação na

FUP, conhecia um pouco do campus, tinha acabado de concluir o curso de pedagogia e ansiava por trabalhar na sua área de formação.

[...] teve um edital, um anúncio mesmo e aí eu visualizei, se eu não me engano, não sei se foi no Facebook, algum lugar e aí fui atrás para ver realmente como é que funcionava. Era pra pedagogo, então **eu tinha acabado de me formar** também, né? Então **eu me interessei**, me inscrevi pra poder fazer o processo seletivo (PEDAGOGO, março de 2022, grifo nosso).

Os espaços para as crianças nem sempre foram pensados como se vê nos dias atuais, pois por muito tempo elas foram excluídas das políticas voltadas para a educação, em espaços como creches e pré-escolas. Para Brasil (2016, p. 20), “o espaço físico constitui-se em um elemento essencial para a aprendizagem significativa, desde que também seja adequado às necessidades reais de seus usuários”. Lima (1989) define o espaço material como uma espécie de pano de fundo, “a moldura sobre a qual as sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças. É através dessa qualificação que o espaço físico adquire nova condição: a de ambiente” (LIMA, 1989, p. 13). Nesse ínterim, entende, também, o espaço como um elemento pedagógico.

Relacionando com os espaços destinados aos bebês e crianças bem pequenas nas Cirandas Infantis do MST (crianças de 0 a 3 anos de idade), é possível atentar para o exposto por Arenhart (2004) quando relembra que, no final da década de 1990, o MST percebeu a necessidade da sistematização da educação e acompanhamento das crianças pequenas de forma mais institucionalizada. A partir disso, aconteceram algumas ações de organização de creches em assentamentos, refletindo os modelos das creches institucionalizadas. Uma creche como espaço de formação das pessoas e para a militância desde a primeira infância. Porém, há um ponto a considerar em relação às creches e às Cirandas Infantis. Elas se diferem uma da outra, afinal, por mais que a atividade de ambas seja parecida, “a proposta da Ciranda é diferente da creche, [...], ela pode existir independente da estrutura que se tenha” (MST, 2004, p. 38).

Para o MST (2004), o cuidado com bebês requer uma estrutura física mais adequada, por outro lado, para reunir as crianças acima de dois anos, pode-se utilizar o espaço debaixo de uma árvore, no barraco de lona com banquinhos improvisados. É acrescentado a isto o fato de a Ciranda Infantil ser uma atividade específica do MST, que não tem fins lucrativos e não recebe contribuições governamentais, tendo como uma das grandes dificuldades a falta de estrutura física e pedagógica para qualificar o trabalho em seus espaços.

Nesse ponto, é possível perceber uma semelhança com a Ciranda Infantil da LEdoC, tanto por ser caracterizada diferente da creche, quanto por ter iniciado a sua existência

independente da estrutura que se tinha, quando foi iniciada antes mesmo de ser institucionalizada como projeto de extensão da universidade. Sobre o projeto Ciranda Infantil da LEdoC ser ou não um espaço de Educação Infantil formal, a coordenadora informa:

Então ele está no projeto como nome de educação infantil, porque, porque é, vamos dizer assim, foi esse o nome que foi dado inicialmente, mas no conteúdo do projeto está explicitado que não se trata de uma educação infantil. Se trata de uma recreação, que tem uma proposta educativa, que tem uma proposta pedagógica também, mas que, a princípio é uma recreação que é coordenada por professores e estudantes e com o auxílio de funcionários na medida do possível da UnB. Então é um projeto de extensão, por isso ele tem uma certa institucionalidade, né, mas ele não se pretende uma educação infantil e a responsabilidade dele está principalmente na mão das mães. As mães assinam um termo de responsabilidade dizendo eu trago meu filho, eu deixo meu filho aqui porque eu entendo que esse é um espaço que eu preciso que ele esteja no momento em que eu estou estudando, ele está perto de mim. Tem estudantes que ajudam a cuidar, tem, a gente teve estagiário durante, a gente teve bolsistas, estagiários, em vários momentos diferentes (COORDENADORA, março de 2022).

Posto isto, voltamos para definição deste espaço e para uma das perguntas balizadoras da pesquisa, a saber: Por não ser escola ou creche, de que maneira são construídas as propostas pedagógicas? Sobre essa questão, a coordenadora relembra que conversou com representantes da secretaria de educação para saber como poderia ser denominado esse espaço que atenderia crianças em idade referente à Educação Infantil.

A Secretaria de educação visitou a nossa ciranda, porque eu convidei eles para visitar em 2011 acho, para eles me darem uma orientação a respeito de quais as regras que eram necessárias serem cumpridas para fazer uma Educação Infantil ali. Ou caso esse espaço não cumprisse as exigências, o que que a gente poderia, como é que a gente poderia classificar um espaço. Na verdade, a pergunta foi essa, como é que a gente chama esse espaço? Porque eu sabia que a Educação Infantil tinha uma série de exigências, então não podia ser isso. E elas falaram, olha o que vocês podem é denominar esse espaço como um espaço de recreação (COORDENADORA, março de 2022).

Na tese de doutorado de Limberger (2019, p. 34), a autora traz a definição dos espaços de recreação infantil “como espaços abertos com estruturas destinadas ao entretenimento para serem usadas pelas crianças conforme sua vontade e autonomia”. Nesse sentido, a recreação infantil é mais que um momento de brincadeira na educação, pois sua relevância alcança o desenvolvimento motor, social, lúdico e também desenvolve o raciocínio. O ‘famoso’ recreio das escolas é um exemplo clássico da recreação infantil. Este se traduz como uma atividade de lazer. Por sua vez, o Projeto Educação Infantil Ciranda tem como objetivo “oferecer um espaço educativo de cultura e formação, de cuidado e de recreação educativa para as/os filhas e filhos

dados estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo” (PROPOSTA DE AÇÃO DE EXTENSÃO, 2021, p. 1).

Para falar de Educação Infantil em sua grandeza e totalidade, seria necessário voltar no processo histórico de constituição da infância, além disso, no decorrer da história muitos nomes foram dados para esse período de atendimento à criança pequena, porém limitamo-nos, aqui, em mencionar o que diz a LDB (Lei N°. 9394/96) sobre esta etapa da educação básica, a qual “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p.11). A educação infantil abrange, em um sentido mais geral, toda forma de educação que a criança receberá na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que vive.

Voltando para o espaço da Ciranda Infantil da LEdoC e para as crianças que ocupam esse espaço, percebe-se que elas passam muitas vezes despercebidas pelos estudantes dos outros cursos da FUP que circulam o mesmo ambiente. Como podemos ver através da fala de uma das estagiárias: “eu nem sabia, apesar de ter iniciado a minha graduação em 2017, no primeiro semestre, ou seja, a mais de um ano, eu nem sabia que existia. É, essa ciranda, né, esse **espaço** para as crianças” (ESTAGIÁRIA 1, março de 2022, grifo nosso). Compreendemos que devido à logística da localização onde fica o alojamento, os estudantes não pertencentes ao curso da LEdoC tenham esse distanciamento e até mesmo desconhecimento do projeto, no entanto, pelo campus ser pequeno, com poucos cursos de graduação, evidencia-se uma falta de interação por parte da comunidade educativa com o referido projeto.

Para uma visão ampla sobre essa localização e os espaços na FUP, apresentamos, na figura a seguir, uma imagem panorâmica.

**Figura 10 - Visão panorâmica da FUP.**



Fonte: Captura por drone, Prof. Antonio Felipe Couto Junior (2017).

Na foto, temos uma visão completa da FUP. A direita, um prédio térreo chamado de Unidade de Ensino e Administração (UEA). Na UnB, geralmente, todos os prédios têm nome e são conhecidos por suas siglas. Hoje ele é chamado de Edifício Ana Maria Primavesi (Unidade de Ensino e Pesquisa (UEP)). Foi a primeira edificação do Campus UnB Planaltina, projetado em 2001 e ocupada em 2006, teve sua ampliação inaugurada em 2015. A UEP abriga: salas de aulas, de reuniões, auditório Cora Coralina, direção, incubadora tecnológica de cooperativas populares, laboratórios, sala de coordenação de curso, salas de professores, secretaria de extensão, secretaria de graduação, de pós-graduação e serviços essenciais.

O segundo prédio, Edifício Paulo Freire (Unidade Acadêmica – UAC), foi projetado em 2007 e inaugurada em 2011. O Edifício abriga: salas de aula, auditório Augusto Boal, biblioteca, laboratórios, serviço de enfermagem, serviço de tecnologia da informação e teatro de Arena. O terceiro prédio, por sua vez, chama-se Módulo de Serviços e Equipamentos Esportivos (MESP) Foi projetado em 2011 e inaugurado em 2015. O MESP abriga: centros acadêmicos – CAs, Empresa Brasileira de Gestão Ambiental Junior – EMBRAGEA, PET Ciências, Escolas na Estrela e Projeto Arduinos, Projeto de Extensão Sucupira e o restaurante universitário. Por último, o Alojamento Dom Tomás Balduino. Idealizado para receber, durante o “Tempo Escola”, os estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. O Alojamento Dom Tomás Balduino foi projetado em 2010 e inaugurado em 2014.

**Figura 11** - Visão aérea do Alojamento Dom Tomás Balduino.



Fonte: Captura por drone, Prof. Antonio Felipe Couto Junior (2017).

Nessa foto é possível ver de forma ampliada o alojamento, mesmo espaço onde acontece a Ciranda Infantil da LEdoC. Também é possível observar o tamanho da área verde que o cerca

e, de certa forma, a aproximação com o próprio campo. Lugar rico para exploração com as crianças, respeitando os limites devido aos possíveis perigos dentro da mata, visto que o campus da FUP fica nas proximidades de uma reserva ambiental. Pela foto apresentada do campus, podemos perceber muitos espaços que poderiam ser explorados com as crianças para além da sala fechada, no entanto, indicamos limitações por falta de quantitativo de pessoal para atuar nesse processo de recreação com as crianças, limitando, muitas vezes, a que estas fiquem um dia inteiro entre quatro paredes. Sobre os perigos, tanto o pedagogo como as estagiárias que passavam mais tempo com as crianças relatam o aparecimento de alguns ‘bichinhos’.

Claro que a gente também lidava com um pouco de segurança, o que faz a gente ficar um pouco o vigilante, principalmente com uns **animaizinhos**, alguns insetos que apareciam, né tinha **escorpião**, então a gente, ficava sempre vigilante, mas graças a Deus não aconteceu nada, né? (PEDAGOGO, março de 2022, grifo nosso).

A fala da estagiária 2 reforça o que diz o pedagogo sobre os bichos.

E ali tinha **escorpião** e a gente tinha muito medo pelas crianças. A gente tentava ao máximo, a gente fechava tudo, tipo, direto, eu pegava os brinquedos, tirava tudo de dentro do armário, tirava tudo, organizava tudo. A Bianca também fazia isso, a gente organizava tudo com medo, tipo a gente deixava tudo meio levantado pra não ter é, perigo, né de algum **bicho** nas crianças. (ESTAGIÁRIA 2, março de 2022, grifo nosso).

O cuidar se insere nesse processo de olhar os espaços para proteger as crianças dos bichos, como mostra as falas de João e Cassia. O primeiro sobre estar vigilante e a segunda por limpar e retirar os brinquedos do armário com esse olhar atento. Para Signorette (2002), a relação do cuidar/educar crianças pequenas abrange todas as práticas de cuidar como, por exemplo, dar banho, alimentar, colocar pra dormir, e o de educar, por sua vez, engloba o afeto, carinho e conversa, entre outros, “educar é abranger todos os aspectos da vida do aluno, desde o atendimento de suas necessidades mais básicas, primárias e elementares, até as mais elaboradas e intelectualizadas” (SIGNORETTE, 2002, p. 06). Nesse sentido, inferimos que cuidar e educar são faces a serem tratadas de maneira articulada quando se trata do processo formal de concepção de educação das crianças pequenas.

O binômio educar e cuidar na educação infantil é entendido como um processo único, conseqüentemente, as duas ações estão imbricadas. No entanto, o que acontece na prática é que em algumas situações, essa combinação sugere a ideia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos (BUSS-SIMÃO, 2016). Podemos perceber esse fato nas práticas, através das falas da coordenadora, das estagiárias e do pedagogo

da Ciranda Infantil da LEdoC, ao invés de integrar as ações, expressam dicotomia no binômio. Essa dicotomia é alimentada por razões socioculturais que têm sido repetidas por gerações, com práticas distintas entre profissionais que atuam lado a lado na educação infantil e principalmente nas creches, onde as auxiliares cuidam e as professoras realizam atividades pedagógicas.

**Figura 12** - Visão térrea do Alojamento Dom Tomás Balduino.



Fonte: Captura por drone, Prof. Antonio Felipe Couto Junior (2017).

De modo mais aproximado, visualizamos o alojamento. Do lado direito da foto, na parede lateral, localizamos o espaço destino à Ciranda Infantil da UnB. É possível ver que as janelas são pequenas, o que torna o ambiente com má circulação de ar. Inclusive, esse foi um ponto visto e discutido depois da pandemia da COVID-19, como demonstrou a professora 1 no quadro 5, em uma de suas respostas “O espaço deveria receber mais circulação de ar (fato que foi pensado após a pandemia) e deveria ter o chão coberto de tapetes emborrachados para que as crianças não fiquem no chão gelado” (PROFESSORA 1, março de 2022). No entendimento dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, as crianças precisam de um conjunto de ações para que o seu desenvolvimento seja integral.

Além disso, para que sua sobrevivência esteja garantida e seu crescimento e desenvolvimento sejam favorecidos, para que o cuidar/educar sejam efetivados, é necessário que sejam oferecidas às crianças dessa faixa etária condições de usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e de produção de significados no mundo da natureza e da cultura. As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a:

- brincar;
- movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- expressar sentimentos e pensamentos;
- desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- ampliar permanentemente conhecimentos a

respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; • diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 18-19).

Apesar da coordenadora dizer que o projeto não é Educação Infantil, percebemos, pelo documento de proposta de ação do projeto, como em falas dos entrevistados, que há uma semelhança com o que se pratica na primeira etapa da educação básica enquanto creche, portanto, é necessário atentar para as iniciativas das crianças e incentivá-las a explorar esse espaço na natureza, que é tão próximo a elas dentro da FUP. Na fala do pedagogo, evidencia-se que na época de sua atuação no projeto, lembrando que tinha uma equipe maior, ele explorava os ambientes ao redor da sala. Vejamos:

A gente utilizava aquele espaço que é o da ciranda. E a gente explorava muito os espaços externos, então, por exemplo, a gente fazia um café da manhã, um piquenique na área externa ou dependendo da atividade, se fosse uma atividade psicomotora, por exemplo, a gente fazia, sempre fazia ali na área externa, então a gente explorava muito aquele ambiente ali em volta, principalmente porque a sala era muito quente, então era bem difícil realmente ficar sempre lá (PEDAGOGO, março de 2022).

Observar e oferecer atividades recreativas às crianças faz parte das atividades dos profissionais que estão à frente desse trabalho. Este, por sua vez, exige qualificação, além de disposição para fazer as atividades necessárias com as crianças. Sobre isto, as Diretrizes em ação - Qualidade no dia a dia da Educação Infantil (2015), esclarece que:

A concretude dos espaços e a disposição dos materiais são elementos decisivos para revelar a identidade da Educação Infantil e, por consequência, o papel dos profissionais. Portanto, observar os espaços das creches e pré-escolas, bem como refletir sobre eles, ajuda a entender o lugar da criança na sociedade, nas secretarias da educação e junto aos profissionais da área (MEC, 2015, p. 14)

Os espaços para atender às crianças precisa ser um ambiente organizado e adequado para as especificidades delas. Assim, o espaço dever ser “limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar com ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor” (BRASIL, 2009, p. 12). Dito isto, voltamos ao espaço da Ciranda Infantil da UnB sob o olhar e a descrição da estagiária 1:

Era uma sala razoavelmente grande que tinha a pia, TV, o armário, aí tinha um banheiro dos adultos, banheiro das crianças e tinha uma pequena, e a gente

organizava o espaço para ficar num ambiente mais fechado e as outras crianças não acordarem (ESTAGIÁRIA 1, março de 2022).

**Figura 13** - Sala da Ciranda Infantil da LEdoC.



Fonte: Ciranda Infantil da LEdoC. Acervo da Pesquisa (2022).

Na foto acima, temos uma visão geral da sala onde ficava as crianças e os elementos descrito pela estagiária 1, como os banheiros dos adultos e das crianças. Na próxima figura, é possível visualizar outros elementos, como os armários.

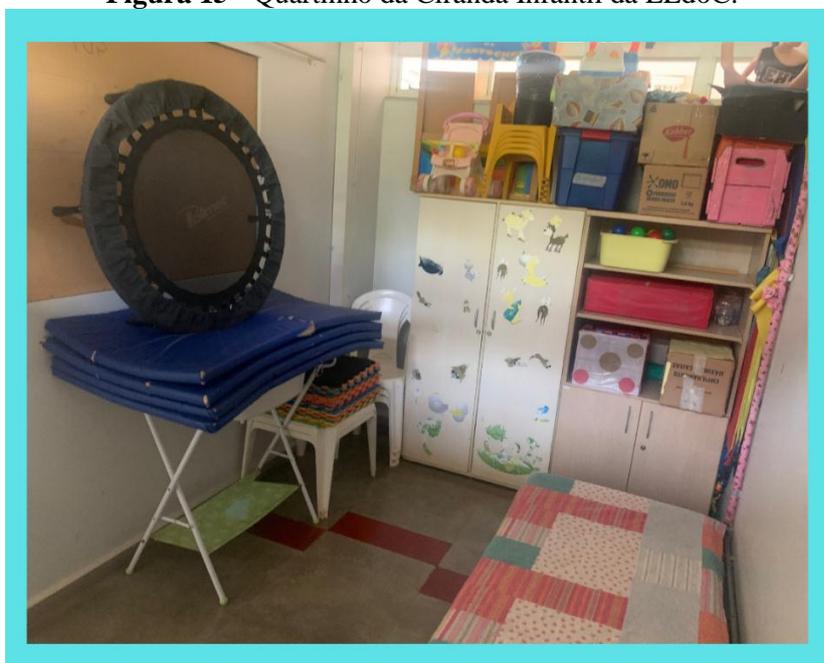
**Figura 14** - Armários da Ciranda Infantil da LEdoC.



Fonte: Ciranda Infantil da LEdoC. Acervo da Pesquisa (2022).

Devido à ausência de atividades por conta da COVID-19, a TV que a estagiária 1 cita foi removida de cima da bancada onde fica a pia e os armários. Ao visitar o espaço interno da Ciranda Infantil da LEdoC, temos a compreensão real do tamanho do local, constatando que se trata de um espaço pequeno para receber oito ou dez crianças com idades diferentes, que em alguns momentos requerem cuidado e educação diferenciada, devido às fases de desenvolvimento. Posto isto, visto que além das crianças há adultos para ocupar este espaço, apresentamos, também, a figura abaixo, a qual apresenta o espaço que a estagiária 1 denominou “como sala pequena”.

**Figura 15 -** Quartinho da Ciranda Infantil da LEdoC.



Fonte: Ciranda Infantil da LEdoC. Acervo da Pesquisa (2022).

O espaço corresponde a um quarto, que se encontra dividido por paredes e uma porta. Para que o leitor não se confunda, destacamos que se trata do mesmo espaço/sala da Ciranda Infantil da LEdoC, como anexo esse ‘quartinho’, assim como os banheiros. Provavelmente, este tenha sido construído propositalmente para as crianças dormirem, mas, pode ter sido feito também com o objetivo de ser um almoxarifado para guardar os próprios brinquedos, colchonetes, entre outros objetos como mostra a foto. Oliveira (2019) descreve o espaço da Ciranda Infantil da LEdoC da seguinte forma:

Nela se encontra uma sala com diversos brinquedos, de diversão e pedagógicos, livros infantis, dois banheiros, sendo que um é equipado a atender às necessidades das crianças (incluindo as que possuem necessidades especiais) com um pequeno vaso sanitário adaptado, chuveiro, pia, e banheira, e o outro para ser usufruído por cirandeiros/os. Além disto, contamos com uma geladeira, um forno microondas, um aparelho de som, uma televisão, e também há um quatinho com colchões e um cercadinho de bebês. Diante deste contexto estrutural, conseguimos atender os quase 30% de sujeitos do curso que necessitam da Ciranda Infantil para dar continuidade à formação universitária (OLIVEIRA, 2019, p. 45).

Não há dúvidas quanto ao espaço ser pequeno, dentre todos os entrevistados, isso é demonstrado por meio das falas recorrentes como se pode ver: “o espaço que a ciranda tem disponível, é um espaço pequeno pela quantidade de pessoas que ficavam lá” (ESTAGIÁRIA 2, março de 2022), “a gente tem um espaço que é pequeno” (COORDENADORA, março de 2022). Além de pequeno, a estagiária 2 relata que a infraestrutura não era adequada, pois quando chovia molhava dentro da sala. Em suas palavras: “tinha que conseguir um espaço melhor, um espaço, talvez mais aberto, porque ali é muito fechado. Quando chovia, molhava, entendeu?” (ESTAGIÁRIA 2, março de 2022). Contrapomos tal fala com a da estagiária 1, que também relembra sobre o espaço: “eu acho que falta sim, é, um espaço adequado” (ESTAGIÁRIA 1, março de 2022). Tais falas nos levam a refletir, mais uma vez, a premissa de que o espaço, além de ser currículo, sua organização também é prática. Nesse sentido, Oliveira (2018) sinaliza que o currículo também compreende o espaço.

[...] o currículo não se reduz a um conjunto de aprendizagens prescritas, mas inclui os elementos que as viabilizam: **os arranjos dos espaços**, dos tempos, dos materiais e, especialmente, as relações que, no cotidiano da unidade, as crianças estabelecem, com a ajuda do professor, na construção de sentidos atribuídos ao mundo e a si mesmas por meio de diferentes linguagens (OLIVEIRA, 2018, p. 5, grifo nosso).

Assim, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil reforçam:

[...] um ambiente propício ao bem-estar físico, mental e emocional de crianças planeja, organiza e fornece espaços, materiais, mobiliários e brinquedos que podem proporcionar experiências significativas para ampliar as potencialidades da criança e incentivar o brincar e a exploração (BRASIL, 2018, p. 61).

Em relação ao ambiente da Ciranda Infantil da LEdoC, o pedagogo explica que “era um lugar tranquilo, a comunidade também colaborava muito com a gente, então a gente conseguia realmente fazer muitas atividades na área externa” (PEDAGOGO, março de 2022). Dentro dessa linha, compreendemos, com base em Oliveira (2018), que a entrada na Educação Infantil,

principalmente dos bebês, gera o desafio da relação entre os adultos e as crianças em um ambiente diferente de seu lar, com espaços, hábitos e rotinas diferentes dos que estão acostumados, portanto, vertendo o foco para a Ciranda Infantil da LEdoC, a forma como essas crianças são acolhidas é crucial para a promoção de experiências do desenvolvimento à medida que são criados vínculos com as cirandeiras (os) e com as outras crianças.

O Parecer CNE/CEB 20/2009 expõe que os ambientes de acolhimento das crianças precisam contemplar vários requisitos, dentre eles: espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor (BRASIL, 2009). Olhando para o ambiente/espaço da Ciranda Infantil da LEdoC, a coordenadora, mesmo considerando o espaço pequeno, diz que “a institucionalização, permitiu que a gente tivesse um espaço é, é adequado para as crianças” (COORDENADORA, março de 2022), o que permite dizer que o espaço anterior não era adequado para as crianças.

Sobre a mobília do espaço, na Ciranda Infantil da LEdoC, foi possível ver um pouco do que se tinha por meio do que descreveu a estagiária 1 sobre o espaço. Contudo, chama-nos a atenção o fato de em parte do relato da coordenadora ser apontado que, após três anos de existência do projeto, puderam ser alocados em móveis que chegaram junto a outros materiais e que permitiram uma reorganização do espaço, da materialidade.

Solicitamos móveis para colocar na, na ciranda, os móveis levaram 3 anos para chegar, mas e eu não me lembrava mais que eu tinha pedido móveis. Quando chegaram os móveis, foi aquela alegria, foi aquela festa, né? Chegaram vários móveis e eles foram instalados e a ciranda saiu daquele lugar assim, de ter uma sala vazia pra vários recursos, né? Então foi muito bonita assim, de ver a entrada dos móveis e, e, e uma acomodação mais preparada pra receber as crianças, com armário, com lugar pra botar as coisas, os brinquedos, os materiais didáticos, né, as coisas das, das cirandeiras, enfim, é, é essa a primeira coisa, né? (COORDENADORA, março de 2022).

Para finalizarmos o tema espaço, dois pontos precisam ser ressaltados. O primeiro diz respeito ao pensamento da criadora e coordenadora do projeto Educação Infantil Ciranda, sobre o entendimento que ela tem em relação ao espaço: “eu entendia que era um espaço e entendo ainda, que é um espaço, é fundamental” (COORDENADORA, março de 2022). O segundo, por sua vez, corresponde à visão que a estagiária 2 tem sobre a posição e a importância que a coordenadora ocupa dentro deste projeto<sup>25</sup>. Ela relembra:

---

<sup>25</sup> Esta teve sua atuação como estagiária em um momento em que a coordenadora estava afastada do projeto e uma segunda pessoa a substituiu nesse período. Algum tempo depois, retornou não mais como estagiária, mas como bolsista.

Ela voltou, aí quando eu entrei na CoEduca, que eu voltei pra ciranda, então eu percebi que ela organizava melhor o espaço. Tipo assim, a coordenadora, ela tem um amor imenso pela ciranda e você vê de longe. Então assim, ela se doa muito pela ciranda, ela faz tudo que ela pode, então ela organizava melhor a ciranda, porque assim, a gente estava ali naquela afobação, a gente fazia o que a gente conseguia (ESTAGIÁRIA 2, março de 2022).

Diante destes destaques, é possível inferir que a dedicação e as ações da coordenadora nesse projeto foram de fundamental importância para sua existência e continuidade até os dias atuais, mesmo diante das fragilidades encontradas e apontadas nessa discussão, desde definir um quarto ou uma sala para o seu funcionamento antes do alojamento, até a solicitação e a espera pelos móveis. Percebemos também o quanto a Ciranda precisou dela para se reafirmar neste espaço universidade (sem recursos, sem muitas parcerias), evidenciando o seu comprometimento com o projeto.

A constituição de um projeto de extensão que se realiza para as crianças que acompanham as suas mães na LEdoC corresponde a uma visível sensibilidade por parte da coordenadora. Outrossim, temos que destacar as contribuições das produções acadêmicas em torno desse projeto para a própria instituição, bem como para a formação daqueles que, direta ou indiretamente, dele fazem parte. Este fato é reconhecido pela FUP por meio do exposto no PPPC do curso:

Embora ainda esteja em processo de consolidação, vez que demanda da UnB a disponibilidade de mais profissionais, como pedagogos para assegurar seu pleno funcionamento, sem dúvida, a Ciranda Infantil da LEdoC UnB pode aportar ricos aprendizados à Universidade de Brasília, que tem feito vários e relevantes esforços no sentido de democratizar as condições de permanência das mães estudantes na UnB (UNB, 2018, p. 39).

O excerto reforça, portanto, o potencial da Ciranda Infantil da LEdoC no tocante aos aprendizados que tem proporcionado à Universidade de Brasília. Um desses aprendizados, corresponde, por certo, à validade dos esforços coletivos no sentido de efetivar a democratização das condições de permanência das estudantes mães na UnB. Desse modo, embora apresente lacunas em sua estrutura funcional, é de salutar o fundamental papel que a Ciranda Infantil assume frente ao desafio de unir força, por meio dos profissionais que nela atuam, na construção das demandas de permanência dos sujeitos, ou seja, as mães e as crianças do campo.

## 5. PROPOSIÇÕES PARA A PRÓXIMA DÉCADA DO PROJETO EDUCAÇÃO INFANTIL CIRANDA

*Ciranda, cirandinha; vamos todos cirandar! Vamos dar a meia volta; volta e meia vamos dar.*  
(Cantiga Popular)

A cantiga popular acima permite lembrar da proposta de criação da Ciranda Infantil do MST, em que seu nome foi relacionado a ciranda como roda, como algo em movimento, bem como do projeto Ciranda Infantil da LEdoC, quando se atenta para o uso das diferentes linguagens presentes na ação de *cirandar*.

Nesse sentido, a Ciranda Infantil da LEdoC escolheu, em meio aos seus dez anos de existência enquanto projeto de extensão, trilhar vários caminhos. Neles várias mãos foram dadas no ato de circular e fazer a ciranda girar. Entendendo que, em alguns momentos precisaram de mais mãos do que se tinha para o círculo fechar, como relatou a coordenadora do projeto em vários trechos de sua entrevista. Essa falta de mãos para acolher, para brincar, para educar e cuidar, gerou incertezas se era possível continuar a caminhar. Mesmo assim a roda não parou e continuaram a cirandar por mais de uma década.

Segundo a coordenadora do projeto, durante um ano passam quatro turmas/etapas de estudantes da LEdoC, estima-se que durante um ano passam pela ciranda infantil da LEdoC 40 crianças. Considerando a estimativa dada pela coordenadora de 40 crianças ao ano e considerando esses dez anos de existência, é possível dizer que 400 crianças aproximadamente já passaram pela Ciranda Infantil da LEdoC/FUP.

Para a próxima década, com as aprendizagens do decênio passado, esperamos que mais mãos componham essa grande roda, para que o cirandar tenha a leveza que deveria ter a brincadeira de roda. Com base no entendimento da Ciranda Infantil do MST, de que as crianças são parte do coletivo, tem voz, participam, usam de diferentes linguagens na mística para entender sua posição e desenvolvimento (MST, 2011), aqui voltamos para as possibilidades de cotejamento entre essa concepção e o que tem sido proporcionado às crianças pela Ciranda Infantil da LEdoC. O esforço se direciona para a reconfiguração da escrita do projeto de

extensão<sup>26</sup> denominado Projeto Educação Infantil Ciranda<sup>27</sup>, conhecido na Universidade como Ciranda Infantil da LEdoC, refletindo com as perspectivas de práticas com os pequenos.

Assim, tendo como base a proposta do projeto submetido em 2021<sup>28</sup>, reelaboramos o projeto Educação Infantil Ciranda, como uma sugestão para a próxima proposta de ação a ser submetida no Decanato de Extensão (DEX). Tomando como base as práticas realizadas com as crianças nas Cirandas Infantis do MST, sugerimos o que está exposto no Caderno de Educação nº 7 relacionado aos jogos e às brincadeiras infantis e no Caderno de Educação nº 12, sobre como organizar a ciranda infantil.

No Caderno de Educação nº 7, intitulado *Jogos e brincadeiras infantis*, entre os objetivos disposto nele está o de colaborar com o trabalho dos professores e educadores, a fim de desenvolver atividades recreativas e lúdicas com as crianças; reaver o valor e o espaço de brincar nas escolas, permitindo que a imaginação, a fantasia, a iniciativa e a criatividade das crianças seja o foco.

As brincadeiras contidas neste Caderno foram coletadas nos Assentamentos, nos Acampamentos e em várias escolas para surgirem como subsídio, apoio na construção de um novo jeito de educar, de um novo jeito de organizar o espaço do brincar junto com as crianças. E que nesse espaço se possa aprender a criar, recriar, propor, vivenciar o brinquedo, desenvolvendo assim sua sensibilidade, o relacionamento, a criatividade, o companheirismo [...] (MST, 1996, p. 3).

Destarte, o Caderno pode servir para consultar as brincadeiras e inová-las com as crianças da Ciranda Infantil da LEdoC. Além das brincadeiras, as rodas cantadas, jogos teatrais, entre outras atividades que visam desenvolver a criatividade das crianças. Já o Caderno de Educação nº 12, por título *Educação Infantil, movimento da vida, dança do aprender*, nasceu

---

<sup>26</sup> De acordo com a Resolução da Câmara de Extensão 01/2015, os conceitos das ações de extensão são:  
 Programa: é o conjunto articulado de projetos e ações de médio e longo prazo, orientadas a um objetivo comum, cujas diretrizes e escopo de interação com a sociedade. No que se refere à abrangência territorial e populacional, integrem-se às linhas de ensino e pesquisa desenvolvidas na UnB, nos termos de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de Desenvolvimento Institucional (PDI). Cada programa de extensão deverá ter, no mínimo, dois projetos de Extensão e ter duração mínima de dois anos e máxima de quatro anos, podendo ser renovado.  
 Projeto: é uma ação formalizada de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, ou de inovação tecnológica, com objetivo específico e prazo determinado, vinculado ou não a um Programa e ter duração mínima de seis meses e máxima de dois anos podendo ser renovado.  
 Evento: são ações de curta duração, sem caráter continuado, que implicam a apresentação do conhecimento ou produto cultural, científico, tecnológico ou de inovação tecnológica desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade.  
 Curso: é o conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico e/ou prático, presencial e/ou a distância, seja para a formação continuada, aperfeiçoamento ou disseminação de conhecimento, planejadas, organizadas e avaliadas de modo sistemático.

<sup>27</sup> Vide Proposta de Ação do Projeto Educação Infantil Ciranda no Anexo B.

<sup>28</sup> Ver projeto detalhado em: [SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas \(unb.br\)](http://SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (unb.br)).

das inquietações das mulheres - depois de começarem a atuar na luta pela terra, pela reforma agrária, por um novo modelo de agricultura, pela transformação social e atuação ativa das mulheres em vários setores - sobre a educação oferecida para as crianças de 0 a 6 anos, compreendida nos espaços da Educação Infantil e das Cirandas Infantis dentro dos acampamentos, assentamentos, cursos e mobilizações.

O texto está organizado em quatro capítulos, com uma introdução sobre a História da Educação Infantil no Brasil. E assim estão entrelaçados: o primeiro contextualiza a Educação Infantil no MST, o segundo trata do processo pedagógico da Educação Infantil, o terceiro das especificidades da Educação Infantil no Movimento, as Cirandas Infantis, e o quarto dos meios, caminhos, para garantir o direito à Educação Infantil, a legislação (MST, 2004, p. 9-10).

O referido Caderno se torna uma indicação para o projeto da Ciranda Infantil da LEdoC, por conter no capítulo direcionado as Cirandas Infantis do MST tópicos como: Objetivos das Cirandas Infantis; como organizar a Ciranda Infantil; as educadoras e os educadores infantis do MST; alguns compromissos com as crianças Sem Terra; Organização da Ciranda Infantil; Infraestrutura (cozinha, quartos, salas, banheiros e materiais pedagógicos); ambiente educativo (espaço educativo interno e externo, o planejamento e os passos de como fazer o planejamento para a execução das atividades com as crianças).

Dentre as sugestões de mudanças para o projeto, a primeira corresponde à escrita do nome do Projeto “Educação Infantil Ciranda” para “Ciranda Infantil da LEdoC/FUP” ou “Ciranda Infantil da LEdoC/UnB”, apropriando-se tanto do curso quanto da Universidade onde funciona, desvinculando o entendimento pelo nome que ora se usa, da Educação Infantil, pois este foi compreendido como um espaço de recreação para as crianças sem a pretensão de ser Educação Infantil nos moldes das creches ou das pré-escolas. A necessidade de ter o nome final da instituição se dá pela razão de ter outras IES que ofertam o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com o intuito de não se tornar genérico e dar o entendimento que é uma ciranda de todas as LEdoCs. Outrossim, além da submissão no DEX e no SIGAA, que é obrigada, fazer um documento/histórico detalhado de como sucedeu a criação da ciranda infantil e como se estabeleceu na UnB.

A segunda sugestão seria se inspirar nas práticas do MST, não apenas ter como referência o nome, mas colocar na prática diária com as crianças. Como foi demonstrado neste trabalho, existe um documento que regulamenta e orienta as práticas das Cirandas Infantis do MST. A escrita do projeto atual cita a Educação Infantil como referência, o que deixa confuso ao leitor sobre as práticas com as crianças, uma vez que não se trata de Educação Infantil.

A terceira sugestão seria a idade das crianças que têm direito de acesso à Ciranda Infantil da LEdoC, observando a faixa etária da obrigatoriedade de matrícula na Educação Infantil. Nesse ínterim, a sugestão seria com vistas às crianças de 8 meses a 3 anos e 11 meses, e não como está escrito no projeto de 2021, 8 meses a 4 anos e 11 meses. Destacamos, ainda, a ambiguidade nas versões encontradas do projeto. Nas duas últimas versões do projeto de extensão, por exemplo, a faixa etária das crianças é de 8 meses a 4 anos (UNB, 2017) e de 8 meses a 4 anos e 11 meses (UNB, 2021). Logo, é preciso que se tenha uma clareza quanto à idade.

A quarta e última sugestão seria formar parcerias com a Faculdade de Educação da UnB para ter sempre um pedagogo e uma pedagoga em formação atuando junto à Ciranda Infantil da LEdoC, além da Faculdade de Educação Física da UnB, pensando, desse modo, em práticas integrativas entre a pedagogia e a educação física e compreendendo que esses profissionais estão em formação e que dentro das suas respectivas grades curriculares, em algum momento, estudam sobre a infância e de como atuar na Educação Infantil. Segundo a resolução 2 de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, fica disposto no Art. 3º sobre:

**A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, p. 3, grifo nosso).**

Assim, as universidades precisam ofertar formação para atuar na Educação Infantil e na Educação do Campo. Dentro da sugestão de profissionais das áreas citadas para atuarem no projeto, sugerimos ainda a formação e capacitação prévia para as pessoas que atuarão no projeto, independente de qual curso ou área de formação, para o conhecimento dos sujeitos que frequentam o curso da LEdoC, suas raízes e culturas, para assim traçar um planejamento que valorize a realidade das crianças. Em contraste a isto, a formação dos educadores e das educadoras das Cirandas Infantis precisa contemplar os seguintes requisitos:

Trabalhar com as diferenças das crianças e as diferentes culturas; Saber fazer o trabalho em conjunto, mas saber seu papel. Ser verdadeiro com as crianças; Pensar sempre que está desenvolvendo um trabalho com sujeitos de direito, portanto pensar na infância como um tempo de vivências em si e não só uma preocupação para o futuro; Ser exemplo, porque as palavras quase não ficam para as crianças, mas o gesto, a forma, estas ficam e educam bem mais; Desenvolver a sensibilidade das crianças, pois elas precisam conviver com outras crianças e com adultos, em sociedade; Saber fazer as combinações com as crianças e nestas combinações ir trabalhando o limite com as crianças. Acima de tudo, a educadora, o educador infantil precisa reconhecer a criança como sujeito que tem direitos, desde bebê é alguém que merece ser respeitado na sua singularidade, que tem importância para a coletividade, pois é parte desse coletivo e, portanto, deve ter oportunidade de se expressar e ser compreendido (MST, 2004, p. 41-42).

Portanto, compreendemos que a formação dos profissionais que atuarão com as crianças é indispensável. Nesse sentido, ter um planejamento é substancial, desde a formação desses profissionais, independentemente do nível de escolaridade, até a execução das atividades concretas com as crianças. Por se tratar de crianças, é necessário um planejamento flexível com definições claras do que se pretende trabalhar/alcançar em termos de atividades e resultados.

Vale ressaltar que a reescrita do projeto visando contemplar o acolhimento das crianças e a formação/atuação das/dos cirandeiros/cirandieras foi dividido em dois momentos. Nos objetivos específicos do 1 ao 3 são destinados aos adultos que atuarão com as crianças e do 4 ao 6 são destinados às práticas com as crianças. Na metodologia, o momento I são práticas realizadas com os adultos e o momento II com as crianças.

## **5.1 Proposta do Curso de Extensão**

### **Título do projeto:**

Ciranda Infantil LEdoC/FUP

### **Resumo da proposta:**

O projeto Ciranda Infantil LEdoC/FUP tem como objetivo oferecer às crianças, filhas e filhos de estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), um espaço que possibilite vivências relacionais e culturais, atentando-se para as experiências com as diversas linguagens. Visa oferecer um espaço de atividades recreativas para as crianças camponesas com faixa etária entre 8 meses a 3 anos e 11 meses, que acompanham suas mães e seus pais à

Universidade de Brasília para cursar a Licenciatura em Educação do Campo, tendo como referência principal as práticas desenvolvidas com as crianças das Cirandas Infantis do MST. A proposta do projeto se orientará por dois eixos mutuamente relacionados: Capacitação e Formação Continuada das/dos Cirandeiras/Cirandeiros e Cir[andando] COM as crianças.

**Palavras-chave:** Crianças camponesas, mulheres-mães estudantes, formação continuada das cirandeiras (os).

### **Justificativa:**

De onde partimos? Da mulher-mãe dos movimentos sociais, daquelas que levantaram suas bandeiras de luta dentro do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) para dizer nós estamos aqui, nós existimos, nós temos voz, queremos participar e queremos dizer o que sentimos e pensamos. Queremos nos fazer representadas e para isso precisamos pensar em nossas crianças. Quem vai cuidar dessas enquanto levantamos nossa voz em meio aos encontros de lutas?

É nesse contexto que nasce a Ciranda Infantil do MST. Foi inspirado na luta dessas mulheres e no nascimento das Cirandas do MST que a Ciranda Infantil da LEdoC nasceu, também em um movimento de resistência e de ocupar as universidades pelos sujeitos do campo e para compreender melhor essa história que envolve as duas cirandas, entende-se a necessidade de contextualizar como foi esse processo de forma resumida.

Para que as mulheres pudessem participar dos encontros/reuniões, cursos, eventos e outros espaços coletivos, não tinha como ser ampliada sem a criação de espaços e atividades que pudessem levar em consideração as crianças. Essa participação das mulheres acontecia no trabalho das cooperativas, no processo da luta empreendida pelo movimento e na própria ocupação das mulheres nos diferentes espaços organizativos do MST (RAMOS, 2013).

Na mesma linha, Rosseto (2009) traça um estudo sobre as Cirandas Infantis no Brasil. No seu estudo, além de frisar sobre as Cirandas, também traz a participação das mulheres dentro das ações do MST.

Com a participação das mulheres na luta, instâncias, direções, cursos, reuniões, congressos, marchas, enfim, no processo de luta pela terra, surge a necessidade de organizar as Cirandas Itinerantes. [...]. A saída encontrada pelo MST do Estado foi organizar a Creche Itinerante, cuja prática impulsionou as Cirandas Itinerantes no Movimento em geral (ROSSETO, 2009, p. 92-93).

As cirandas infantis do MST se classificam em Ciranda Itinerante (CI) e Ciranda Permanente (CP). A diferença entre as duas é que a primeira, como o próprio nome nos sugere, é itinerante, caminha junto ao Movimento. Se o MST precisa vir à Brasília, por exemplo, no local onde estiverem, caso haja crianças, uma Ciranda Infantil é montada. Já a Ciranda Infantil Permanente, por sua vez, é fixa. Outrossim, enquanto esta é instalada nos assentamentos, aquela se encontra nos acampamentos.

Segundo Rosseto (2009, 83-84), “as Cirandas Infantis Permanentes surgem no Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente”. Segundo a autora, depois de debaterem, julgaram ser importante a participação das mulheres nos laboratórios, pois o objetivo maior era gerar renda para as famílias, assim toda a família seria beneficiada.

Assim, as mulheres sem terra começam a se organizar e discutir a sua participação na luta pela terra no MST. Em 1996 realizou-se o I Encontro Nacional de Mulheres Militantes do MST, cujo objetivo maior era o fortalecimento do Coletivo das Mulheres Sem Terra. Em 1998, aconteceu o II Encontro Nacional de Mulheres Militantes do MST. Ao longo do processo, estas mulheres foram se organizando e articulando formas de participação, e percebendo que teriam que participar da estrutura orgânica do Movimento, ou seja, das suas instâncias de decisões (ROSSETO, 2009, p. 84-85).

Destarte, as Cirandas Infantis foram se consolidando e à medida que aconteciam, demandas iam surgindo, com isso, normas, diretrizes e documentos orientadores começaram a ser elaborados, a fim de que tivessem atividades pedagógicas apropriadas para as crianças (ROSSETO, 2009).

Ao implementar a educação infantil no MST, precisamos lembrar dos nossos princípios filosóficos, dos princípios pedagógicos (Caderno de Educação nº 8), e a organicidade, para podermos elaborar com clareza os objetivos da proposta pedagógica da Ciranda Infantil que queremos em nossos assentamentos e acampamentos (MST, 2004, p. 39).

Diante dessa contextualização, voltamos o foco para o tema desta proposta de ação, Ciranda Infantil da LEdoC/FUP, que também tem, principalmente nas mulheres, o motivador para sua proposição. A essas mulheres, em processo de entrada e permanência nos espaços da UnB, cabe o direito de ter a sua criança pequena junto a si nesse momento de ingresso na Universidade, por fatores diversos, como a mudança de estado em alguns casos, mesmo que seja por dois meses, por ter bebê que ainda amamenta e/ou por não ter com quem deixar a criança nesse período em que se está estudando. Assim como foi feita uma contextualização das Cirandas Infantis do MST, é preciso compreender a dinâmica em que acontece o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB.

O curso foi instituído pela aprovação no CEPE por meio da Portaria 38, de 10 de julho de 2007, tendo sido criado com o objetivo de “formar educadores para atuar nas escolas de Educação Básica do Campo, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (UNB, 2018, p. 14). O curso ofertado pela UnB destina-se aos povos do campo residentes nos estados de Goiás, Minas Gerais e o Distrito Federal, com municípios específicos.<sup>29</sup>

Está organizado em regime de Alternância, composto de tempos educativos diferenciados, nomeados Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). O primeiro trata-se das etapas presenciais e duram 60 dias, funcionando em período integral, quando os estudantes ficam alojados na instituição (FUP) e fazem diversas atividades acadêmicas nos três turnos, para integralização da carga horária prevista para o referido semestre letivo (UNB, 2018).

É nesse Tempo Universidade, durante esses 60 dias, que a mãe-estudante precisa desse espaço de acolhimento para a sua criança, enquanto estuda, visando o não apartamento/separação de mãe e filho (a). Nesse contexto, entendemos a ciranda como direito da mãe e da criança, como espaço necessário para sua formação acadêmica.

### **Fundamentação Teórica:**

É com o olhar voltado para as relações entre as crianças e entre os adultos e as crianças, na relação das trocas de culturas, na experiência do brincar, que nos voltamos para a Ciranda Infantil LEdoC/FUP como espaço potencializador de trocas. A cultura da infância até os dias atuais foi permeada pelas brincadeiras, desse modo, Sarmiento (2003) destaca, entre as formas culturais desenvolvidas e aproveitadas pelas crianças, os jogos infantis como fundamentais. Ele relata que esses jogos infantis tem se perdido no tempo, mas patrimoniado pelas memórias, “cujas memórias históricas da sua construção se perde no tempo e que são hoje um patrimônio preservado e transmitido pelas crianças, numa comunicação intrageracional que escapa em larga medida à intervenção adulta” (SARMENTO, 2003, p. 7). O autor traz como referência a tradicional brincadeira da amarelinha passada por várias gerações e que permanece até os dias atuais. Ademais, cita outras brincadeiras utilizando materiais diversos, como:

---

<sup>29</sup> Para verificar os municípios específicos, ver Edital Nº 1 – UnB/Educação do Campo, de 22 de junho de 2022, na página do Cebraspe. [ED 1 LEdoC 22 ABERTURA.PDF \(cebraspe.org.br\)](https://cebraspe.org.br/ED_1_LEDOC_22_ABERTURA.PDF)

Brinquedos como o pião, os papagaios de papel, as tampinhas de garrafas de refrigerantes transformadas em veículos de corrida ou em bolas para jogos simulados de futebol em miniatura, os carrinhos de rolamentos, ou mesmo a brinquedos em relativo desuso como o arco e a roda ou o espeto. Mas integram também as culturas da infância modos específicos de significação e de uso da linguagem que se desenvolvem especialmente no âmbito das relações de pares e que são distintos dos processos adultos (SARMENTO, 2003, p. 7).

Nesse sentido, a Ciranda Infantil como espaço de recreação tem em sua intencionalidade resgatar essas brincadeiras, através da confecção de brinquedos com materiais recicláveis. Ainda com Sarmento (2003, p. 7-8), “as culturas da infância constituem-se no mútuo reflexo de uma sobre a outra das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares”. Entendendo que essa relação entre as brincadeiras infantis produzidas no cotidiano da Ciranda Infantil transmite cultura exercida por meio da forma criativa do brincar, que faz das crianças autores de sua socialização e produtoras de culturas infantis.

Sobre espaço da Ciranda Infantil da LEdoC/FUP, fazendo referência ao espaço escolar, concordamos com os autores Spréa e Garanhan (2014, p. 719) quando argumentam que “as crianças produzem cultura não só pelo que assimilam na experiência com os adultos, mas também por meio das relações que estabelecem entre si, na intimidade dos grupos dos quais fazem parte”. De acordo com Corsaro (2009, p. 32), a cultura de pares pode ser entendida como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. Portanto, essas culturas são construídas coletivamente.

### **Objetivo Geral:**

Oferecer às crianças, filhas e filhos de estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), um espaço que possibilite vivências relacionais e culturais, atentando-se para as experiências com as diversas linguagens.

### **Objetivos específicos:**

1. Organizar formações com as (os) adultos de referência que lidam com as crianças no projeto, evidenciando a importância do brincar e das vivências com as linguagens para o desenvolvimento integral da criança;

2. Realizar leituras sobre Educação Infantil (creche), Educação Infantil do Campo e Ciranda Infantil, para aprofundamento das concepções e das práticas;
3. Compreender o espaço e os materiais nele disposto (brinquedos, mobília, demais utensílios) como possibilitadores de experiências diversas para as crianças;
4. Proporcionar às crianças atividades lúdicas, pautadas pelo binômio educar, bem como pelos eixos interação e brincadeira;
5. Incentivar a prática da mística e de outras tradições dos camponeses, afim de propagar a sua cultura;
6. Desenvolver a cooperação, de forma educativa que construa a vivência entre as crianças e as cirandeiras.

**Público-Alvo:**

Crianças com idade de 8 meses a 3 anos e 11 meses, filhas e filhos dos sujeitos do campo que ingressam na Universidade de Brasília, no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

**Quantidade de vagas e carga-horária:**

Para cada Etapa/Tempo Universidade são ofertadas 8 vagas no total, considerando o espaço disponibilizado para a Ciranda Infantil da LEdoC. Serão 20h destinadas à formação (10 encontros dialógicos com 2h cada) + 160h destinadas à prática (20h semanais durante os dois meses de cada etapa tempo/universidade) = 180h.

**Metodologia:**

A fim de alcançar os objetivos propostos, o caminho metodológico adotado neste projeto de extensão se orientará por dois eixos mutuamente relacionados: Capacitação e Formação Continuada das/dos Cirandeiras/Cirandeiros e Cir[andando] COM as crianças, detalhados a seguir:

**I. Capacitação e Formação Continuada das/dos Cirandeiras/Cirandeiros**

Pretende-se oferecer à equipe um conjunto de 10 (dez) encontros dialógicos, com duração de 2h cada, em formato de eventos e com certificação, conforme orientações do DEX/UnB, para debate e reflexão sobre as seguintes temáticas:

1. Trajetória da Ciranda Infantil na FUP/UnB – será desenvolvido um encontro dialógico mediado pela coordenação do projeto de extensão. Após breve exposição do tema, as/os cirandeiras/cirandeiros participantes serão convidadas/convidados a um exercício reflexivo sobre aspectos que mais lhes chamaram atenção ao longo da apresentação. As impressões deverão ser registradas por cada cirandeira/cirandeiro de forma criativa, conforme a linguagem preferida (paródia, poesia, cordel, colagem, desenho, etc.) e, posteriormente, compartilhada com o grupo.
2. Trajetória Pessoal e Acadêmica das/dos Cirandeiras/Cirandeiros – será desenvolvido um encontro dialógico, mediado pela coordenação do projeto de extensão. Cada cirandeira/cirandeiro será convidada/convidado à elaboração de um memorial a ser compartilhado com o grupo.
3. A importância do brincar e das vivências com as linguagens para o desenvolvimento integral da criança - serão desenvolvidos dois encontros dialógicos mediados pela coordenação do projeto de extensão e um profissional convidado, membro da Faculdade de Educação da UnB, para discussão da temática.
4. Afunilando as lentes: Educação Infantil (creche), Educação Infantil do Campo e Ciranda Infantil - serão desenvolvidos dois encontros dialógicos mediados pela coordenação do projeto de extensão e um profissional convidado, membro da Faculdade de Educação da UnB, para discussão da temática.
5. O espaço e os materiais nele disposto (brinquedos, mobília, demais utensílios) como possibilitadores de experiências diversas para as crianças - serão desenvolvidos dois encontros dialógicos mediados pela coordenação do projeto de extensão e um profissional convidado, membro da Faculdade de Educação da UnB, para discussão da temática.
6. A prática da mística e de outras tradições dos/das camponesas/camponeses - serão desenvolvidos dois encontros dialógicos mediados pela coordenação do projeto de extensão e um profissional convidado, membro da Faculdade de Educação da UnB, para discussão da temática.

## II. Cir[andando] COM as crianças

As/os cirandeiras/cirandeiros deverão registrar em diário de campo aprendizados e desafios a partir das experiências COM as crianças e levando em consideração as reflexões realizadas ao longo dos encontros dialógicos do Eixo I - Capacitação e Formação Continuada

das/dos Cirandeiras/Cirandeiros. Durante a etapa, as/os cirandeiras/cirandeiros serão estimuladas/estimulados a (re)significar sua própria realidade cotidiana.

O uso do diário de campo como instrumento para registro de experiências é fundamentado pelo método etnográfico e muito utilizado em pesquisas antropológicas. A intenção didático-pedagógica em utilizar o diário de campo é para estimular o engajamento da equipe com a Ciranda Infantil e, ao mesmo tempo, aproximar conceitos e teorias mobilizados no eixo I. Ainda, objetiva estimular a observação do familiar através de técnicas e métodos científicos mobilizados pelas ciências sociais. O diário de campo, enquanto técnica de coleta de dados foi difundida através da pesquisa social realizada pelo antropólogo Bronislaw Malinowski (1910). Por meio da “observação participante” e do “diário de campo”, ele realizou uma análise do complexo sistema de trocas econômicas e simbólicas presentes na cultura dos “argonautas” trobriandeses (MALINOWSKI, 1976, p. 35). Por meio do convívio, reflexão e anotação no diário das impressões e evidências observadas durante seu trabalho de campo, este antropólogo buscou compreender a dinâmica existente na lógica social dos trobriandeses. Assim, ele inaugurou a pesquisa etnográfica e difundiu seu método e técnicas por meio de uma nova perspectiva teórica para realização de pesquisas sociais.

Ao final de cada etapa Tempo/Universidade, os diários serão compartilhados em equipe para reflexão coletiva sobre a formação e a prática na Ciranda. Assim, através do exercício de produzir um texto narrando sua própria rotina COM as crianças, cada cirandeira/cirandeiro será estimulada/estimulado a compreender o uso do diário de campo como uma técnica para reflexão e revisão de sua própria prática, ao tempo em que lhe proporcionará uma experiência etnográfica de seu familiar. Os diários de campo serão utilizados pela coordenação do projeto de extensão para avaliação do desenvolvimento pessoal e profissional de cada cirandeira/cirandeiro a partir da experiência COM a Ciranda Infantil.

### **Resultados esperados:**

Espera-se que a metodologia traçada ofereça desenvolvimento pessoal e profissional para as cirandeiras e os cirandeiros, alinhado aos objetivos específicos com uma atuação mais consciente e reflexiva sobre as temáticas trabalhadas nos encontros.

Vislumbra-se ainda que através da formação dos profissionais citados, a criança campesina tenha experiências de trocas de conhecimento e cultura com outras crianças e que crie memórias significativas; que os seus dois meses de vivência na Ciranda Infantil da LEdoC sejam cheios de criatividade e aventura, como nas brincadeiras de suas localidades.

**OBS:** Caso essa reconfiguração de escrita do projeto seja aceita pela coordenadora, a pesquisadora se compromete em aprofundar os estudos junto a mesma, a fim de complementar e detalhar as atividades que serão executadas, bem como o período de realização e a distribuição da carga horária dessas atividades.

### **Bibliografia:**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. *In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril, 1976 [1922].

MST-Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Educação Infantil: Jogos e brincadeiras infantis. **Caderno de Educação n.7**, São Paulo: MST, 1996.

MST-Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Educação Infantil: Movimento da vida, Dança do Aprender. *In: Caderno de Educação n.12*, São Paulo: MST, novembro 2004.

MST-Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Educação da Infância Sem Terra. Orientação para o trabalho de base. *In: Caderno da Infância n°1*. São Paulo, 2011.

RAMOS. **A significação da Infância**. (Monografia de especialização) FIOCRUZ, Rio de Janeiro/RJ 2013.

ROSSETTO, E. R. A. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem-terrinha no MST**. (Dissertação de Mestrado). Orientadora: Ana Lúcia Goulart de Faria. Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2009.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SPRÉA, N. E.; GARANHANI, M. C. A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 717- 735, 2014.

UNB. **Projeto de Extensão Ciranda Infantil LEdoC**. Emissão em 5 de setembro de 2017. Proposta de Ação de Extensão n° 58457. Sistema de Extensão, Universidade de Brasília, DF, 2017.

UNB. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo**. Faculdade UnB Planaltina. Brasília, DF: 2018.

UNB. **Projeto de Extensão Educação Ciranda Infantil**. Emissão em 7 de março de 2022. Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. Dados da Ação de Extensão Código PJ373-2021. Universidade de Brasília, DF, 2021.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Enquanto autores, somos significativamente diferentes em termos metodológicos, ideológicos e acadêmicos. Mas nossos textos, todos, a despeito de nossas diferenças, sempre foram permeáveis ao tema das desvantagens (pessoais e sociais) das crianças e das famílias que se configuram personagens dos enredos que nos investiram, correta ou incorretamente, da condição de “intérpretes” de suas vidas, de seus problemas, de suas histórias (FREITAS, 2010, p. 8).*

Concordando com o exposto por Freitas (2010), pois cada vez mais circulam estudos científicos que se voltam para as crianças nas relações que travam em diversos contextos, seja escolar, familiar, religioso, vulnerável, abandono etc., e que apresentam suas interpretações, demonstrando questões diversas – boas ou nem tanto – que perpassam as infâncias enquanto categoria geracional e seus sujeitos enquanto atores sociais. Neste trabalho também nos colocamos na “condição de intérpretes” dos vestígios das vidas das crianças que passaram pelo projeto Ciranda Infantil da LEdoC, ainda que seja pelas histórias e práticas evidenciadas pelas pessoas que lidaram com os pequenos no espaço disponibilizado para a Ciranda.

Dessa forma, é pertinente retomar o objetivo geral deste trabalho, isto é, identificar as práticas pedagógicas e o funcionamento do Projeto Educação Infantil Ciranda da Universidade de Brasília, desenvolvido no campus de Planaltina, o qual foi identificado como Ciranda Infantil da LEdoC ao longo desta pesquisa. É possível identificar, tanto na proposta do projeto de extensão, quanto das atuações dentro do projeto e de integrantes da equipe que aqui foram contatos, uma relação direta à Ciranda Infantil do MST. Essa relação não se dá apenas no nome, como também nas práticas.

Essa relação pode ser vista, por exemplo, na rotatividade de crianças a cada semestre dentro da Universidade, o que se assemelha a Ciranda Infantil Itinerante do MST, onde acontece a rotatividade não só de crianças como do espaço físico. Outra relação próxima entre as duas cirandas é a alternância de pessoas que atuam na ciranda, chamadas de cirandeiras nas cirandas do MST e da LEdoC. O fato de não ser creche também é uma característica similar.

Na proposta do projeto Ciranda Infantil da LEdoC há a demarcação de que a intenção é “oferecer o serviço de recreação e cuidado educativo para as crianças de 8 meses a 4 anos, filhos de educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, garantindo as condições para a continuidade de seus estudos, e permanência na universidade” (UNB, 2017, p. 4). Considerando a proposta mais recente, entre os objetivos elencados estão: “1. Atendimento a

crianças de 8 meses a 4 anos e 11 meses, durante o período de aula de seus pais, no Tempo Escola; 2. Realização de atividades educativas com as crianças” (UNB, 2021, p. 4), reforçando que “a Ciranda Infantil, cuja origem está nos Movimentos Sociais do Campo, acolhe as crianças das mães camponesas” (UNB, 2021, p. 2). Atentando-se para a explicação sobre o objetivo da Ciranda Infantil do MST, Jaqueline Baim (2022), do setor de educação do MST, declara:

A ciranda possibilita que as mães, em especial, possam participar das atividades e que tenham um espaço para deixar seus filhos. Esse espaço, além de ser um espaço de cuidado, também é um espaço pedagógico, educativo. A gente faz várias atividades lúdicas com as diversas linguagens entre as crianças e elas podem interagir entre elas e, ao mesmo tempo, dialogar com essa atividade que é a Jornada de Agroecologia (BAIM, 2022, on-line).

Ainda que não se esteja aqui realizando uma comparação entre as Cirandas e sim uma relação referenciada, é interessante perceber como que os objetivos são semelhantes. No cerne está a preocupação de se ter um espaço para as crianças enquanto as mães realizam outras atividades, seja relacionada à sua formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo, seja no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Se a prioridade era garantir a atuação das mães nas atividades, sem que tivessem que se preocupar com as crianças, então se tornava necessário pensar as práticas que aos pequenos seriam direcionadas. Na Ciranda Infantil do MST há menção de ser um espaço de cuidado, com intenção educativa/pedagógica e que seja permeado pela ludicidade. Além disso, Jaqueline Baim (2022) menciona o diálogo com a Jornada de Agroecologia, explicando que “a agroecologia entra como uma das porções para a gente discutir desde a questão da alimentação saudável, até a própria organização da horta da escola e debater sobre os agrotóxicos. Dessa forma, todo esse diálogo a gente faz com as crianças” (BAIM, 2022, on-line).

Essa relação com a agroecologia também está posta na Ciranda Infantil da LEdoC quando, entre as nove atividades<sup>30</sup> de extensões elencadas na proposta, comparece a denominada “Sisteminha – Agroecologia Infantil”, que aconteceria de março a novembro de 2021 (UNB, 2021). Apesar de não detalhar o que efetivamente seria realizado com as crianças, a indicação da ação permite confirmar que realmente há uma aproximação entre as proposições da Ciranda Infantil da LEdoC com as que são efetivadas na Ciranda Infantil do MST. Contudo, a demonstração dessas relações de forma mais detalhada foi empreendida no segundo capítulo

---

<sup>30</sup> As atividades foram: Acompanhamento das crianças na Ciranda; Grupo de Estudo sobre Educação Infantil do Campo, Coordenação do Projeto, Contação de Histórias, Grupo de apoio para mães da Ciranda, Oficina de Numerameneto, Oficina de Cultura da Mulher Negra, Oficina de expressividade e criatividade – professora turma 1, Sisteminha – Agroecologia Infantil (UNB, 2021).

desta dissertação, principalmente quando se pensa a criança no espaço da Ciranda e a prática do brincar, considerando o brinquedo, as brincadeiras e atividades lúdicas e expressivas.

Contrapondo as respostas das mães da Ciranda Infantil da LEdoC, ao questionário construído para este trabalho, com as práticas relacionadas ao brincar na Ciranda Infantil do MST e com estudos que têm se voltado para a criança enquanto sujeito que se relaciona e constrói sentidos também enquanto brinca, foi possível apreender que a preocupação no projeto de extensão era com o cuidado das crianças – considerando sua higiene, alimentação e demais ações relacionadas ao físico e biológico – e com atividades relacionadas ao brincar. Ainda dialogando com a Jornada de Agroecologia que ocorreu em 2022, quando a Ciranda Infantil comparece como o espaço pedagógico para as crianças, há a informação de que “durante o evento são realizadas diversas atividades com as crianças, desde de desenhos, contação de histórias, produção de filtro dos sonhos e de bonecas abayomi” (BAIN, 2022, on-line).

Quando perguntado à Mãe 4 sobre as ações desenvolvidas com as crianças na Ciranda Infantil da LEdoC, ela relembra que ocorria contação de história, mutirão para fabricação de brinquedos e que mesmo na pandemia as contações de história ocorreram pelo grupo de *WhatsApp*. Dois aspectos que podem ser evidenciados: o destaque dado aos momentos de brincadeiras e construção de objetos lúdicos e a ênfase de que pelo menos a contação de história se manteve no período em que as crianças não puderam estar presencialmente na Ciranda Infantil da LEdoC. “Atividades ludo-pedagógicas” e “brinquedos matemáticos” comparecem indicados também na memória da Professora 1, do curso de Licenciatura em Educação do Campo, no capítulo três, permitindo aqui apontar uma consistência de atividades lúdicas, ainda que não se tenha um detalhamento de quais eram.

Outra relação presente no projeto Ciranda Infantil da LEdoC é com a primeira etapa da educação básica. Nas duas últimas propostas do projeto de extensão aqui trabalhadas há o reforço de que:

Esse espaço de cuidado, educação e recreação infantil, Ciranda Infantil, além de ser uma conquista dos movimentos sociais é um direito garantido por lei conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05 em 17 de dezembro de 2009). É o reconhecimento da Educação Infantil do Campo, como algo a ser valorizado e conquistado em todas as suas dimensões (UNB, 2021, p. 3).

A menção às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) por meio da Resolução CNE/CEB nº5/2009 que a institui, pode ser interpretada como um reforço da pertinência do espaço da Ciranda Infantil da LEdoC na relação com a educação do

campo, ainda que não oficialmente institucionalizado como um Espaço de Educação Infantil. No artigo 8º da referida Resolução, parágrafo 3, inciso I, está posto que:

§ 3º As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais (BRASIL, 2009, p. 3).

A Ciranda Infantil da LEdoC, ainda que não seja uma creche ou pré-escola – apesar de atender crianças de 8 meses a 4 anos, portanto, dentro da faixa etária da creche que seria até os 3 anos de idade e pegando o primeiro ano da pré-escola, considerando 4 anos completos até o dia 31 de março de cada ano – desenvolve atividades com as mães cirandeiras, com as bolsistas, com as estagiárias, com o pedagogo, com os voluntários e com as coordenadoras de modo a proporcionar às crianças uma aproximação com a vida que levam no campo. E é nesse aspecto que a referência à primeira etapa pela Educação Infantil do Campo adentra à justificativa para sua existência e à sua prática, o que pôde ser acompanhado no capítulo quatro.

A hipótese levantada no início deste estudo – de que existam documentos que tenham feito registro da prática desse projeto de extensão – acabou não se confirmando. Os vestígios das práticas vieram por meio dos questionários e entrevistas semiestruturadas, além da indicação feita no texto das propostas de extensão e dos trabalhos científicos produzidos por pesquisadores que atuaram em algum momento na Ciranda Infantil da LEdoC. E, a partir da análise e interpretação realizada ao longo dos dois anos de pesquisa e escrita, é possível responder às perguntas que foram lançadas no início desta dissertação.

A primeira está relacionada ao que acabamos de reforçar: de não ser a Ciranda Infantil da LEdoC creche ou pré-escola. Ainda que o projeto não se configure como primeira etapa da educação básica, há o reforço de que se objetivava “possibilitar a criação de novas práticas pedagógicas” e “oferecer oficinas sobre a Educação Infantil” (UNB, 2017, p. 5), e que um Grupo de Estudos sobre Educação Infantil do Campo seria realizado entre março a dezembro de 2021, com oito integrantes (UNB, 2021, p. 5). Ter o cuidado em conhecer a especificidade da prática pedagógica na Educação Infantil é um indicativo de que as práticas poderiam, conseqüentemente, estar mais próximas do que se entende como uma Pedagogia da Infância. Destacamos que em todas as atividades elencadas na proposta do projeto de extensão está presente a coordenadora, o que permite localizá-la como uma grande orquestradora das propostas pedagógicas formuladas para as crianças.

Quanto à teoria que embasa as ações com os pequenos, novamente as pistas chegam pelas propostas do projeto de extensão, que indicam uma aproximação coerente com o campo dos Estudos Sociais da Infância, é possível perceber, desse modo, que o projeto dialoga com Marchi (2007) e Sarmiento (2003; 2007), fundamentando a infância como uma construção histórica e as crianças como atores sociais. Na proposta do projeto de extensão, o conhecimento gerado sobre as crianças, suas condições de vida e seus espaços socialmente organizados é elemento essencial para desvendar a sociedade como um todo, incluindo suas contradições e complexidades (UNB, 2017). Desse modo, Sarmiento (2007) considera que a criança se constitui culturalmente.

A criança aprende a diferença, o respeito e a cidadania por estar implicado ativamente na sua própria experiência de conhecimento e de vida. Mas a participação não vai por si mesma. Exige uma ação pedagógica capaz de favorecer o exercício da decisão pelas crianças (SARMENTO, 2007, p. 38).

Nesse sentido, dentro do projeto, é a ação e prática pedagógica das cirandeiras que irá fazer com que as crianças desenvolvam a diferença, o respeito e a cidadania, num exercício conjunto entre família e o projeto representado aqui como a escola. O texto do projeto de extensão (2021) também traz Ariés (1962) para embasar a construção social histórica da infância. Na prática, há uma permanência de ações que tomam o educar e o cuidar, mas que não detalham como eles ocorrem de forma indissociável, considerando o binômio.

Sobre os objetos que constituem os espaços e são utilizados pelos adultos de referência e pelas crianças, foi possível acompanhar, tanto nas falas das (os) entrevistadas (os) quanto nas das (os) professoras (es) do curso de Licenciatura em Educação do Campo, bem como nas da coordenadora, que o local da Ciranda Infantil da LEdoC não permite que algumas atividades possam ser desenvolvidas com as crianças, por ser muito pequeno e pela falta de materialidade diversificada. Há adaptações importantes, como a dos objetos do banheiro estarem proporcionais ao tamanho de crianças pequenas (vaso sanitário, pia, etc.) e de pequenas cadeiras amarelas de plástico, empilhadas nos armários enquanto não se há atividade na Ciranda Infantil da LEdoC, como pôde ser observado nas fotografias dispostas no capítulo quatro.

A brincadeira teve presença marcante em todo o decurso deste trabalho por entendê-la como essencial para o desenvolvimento da criança. O direito de brincar pode ser visto da mesma forma dos direitos que a criança tem como ser humano histórico e social. Entende-se que através das brincadeiras, as crianças vivenciam e interpretam a cultura a qual pertencem. Negar à criança momentos de brincadeira e interação com seus pares, é negar-lhe o direito à infância. Dentro das Cirandas Infantis do MST e da LEdoC, a brincadeira pôde ser evidenciada nas

interações coletivas, como por exemplo nas brincadeiras de roda. Da última é possível saber a partir dos estudos anteriores e dos relatos nesta pesquisa colhidos, uma vez que as crianças e suas ações brincantes não estiveram presentes ao longo desta investigação, infelizmente. O destaque maior foi dado a Ciranda Infantil do MST, uma vez que esta dispõe de documentos e referências diversos para dar embasamento ao texto que se constituiu.

Ainda sobre a brincadeira, cabe destacar que na busca por caminhos e possíveis respostas para o problema que deu origem a essa pesquisa, *o que é possível saber sobre o Projeto de Educação Infantil Ciranda da UnB e suas práticas pedagógicas com as crianças?* Imaginava-se que a prática da brincadeira seria evidenciada de forma mais clara nas respostas das entrevistas semiestruturadas, por ser um espaço de recreação e por não ter nesse espaço a função de educação infantil como nível de ensino.

No cotejamento das propostas do projeto de extensão – de 2017 e 2021 – com as respostas que foram obtidas ao longo da pesquisa, foi possível propor uma reformulação do projeto Ciranda Infantil da LEdoC como produto final deste estudo. É pertinente ressaltar que o formato e o conteúdo das propostas existentes são adequados, devidamente aprovados pela sua Unidade em Conselho, depois pelo Decanato de Extensão (DEX). O que ocorreu foi um esforço de agregar ao formato existente outras possibilidades de diálogos com Unidades da Universidade de Brasília, como a Faculdade de Educação, que pode promover um esforço nos estudos sobre a Educação Infantil e Educação Infantil do Campo, já objetivados no projeto de extensão Ciranda Infantil da LEdoC. Esse esforço se torna cada vez mais necessário, em especial se considerarmos a construção da creche e do Centro de Pesquisa em Primeira Infância que está ocorrendo na Universidade de Brasília (UNB, 2021).

Nesse ínterim, cabe-nos frisar que se tratam de proposições futuras, mas que podem ser engendradas entre aqueles (as) que têm poder de decisão sobre a Ciranda Infantil da LEdoC.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, S. **A música na educação infantil**. 4ª. Ed. São Paulo: Editora Paternoni, 2010.
- AMARAL, T. **A importância das cantigas de roda na educação física infantil**: revisão de literatura. (Monografia) Centro Universitário Internacional - UNINTER, 2022.
- ANJOS, M. P. **Institucionalização da licenciatura em educação do campo na UNIFESSPA**: avanços e contradições. 2020. 330f. Tese Doutorado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2020.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na FAE/UFMG. *In*: SOARES, L. *et al.* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: educação do campo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 389-406.
- ARAÚJO, S. B.; PIRES, E. D. P. B.; RIBAS, G. F.; SILVA, S. S.; MELO, M. O.; RIBEIRO, R. M. Creches universitárias seu contexto histórico. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 8, p. 61357-61370, 2020.
- ARENDDT, H. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- ARENHART, D. A Educação Infantil em Movimento: as experiências da Ciranda Infantil no MST. **Rev. Pró-Posições** v. 15. N. I (43) – jan./abr. p. 175-189., 2004.
- ARENHART, D. **Infância, educação e MST**: quando as crianças ocupam a cena. Chapecó, RS: Argos, 2007.
- ARENHART, D. *et al.* **A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do Assentamento Conquista na Fronteira**: significações e produções infantis. 2003.
- ARENHART, D. A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento. **28ª Reunião Anual da ANPED**. Anais. Caxambu: Anped, 2005.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. *In*: **Cadernos Cedex**, v. 27, p. 157-176, 2007.
- BAIM, J. Ciranda Infantil é espaço pedagógico dentro da Jornada de Agroecologia. Por Geani Paula Souza/ Assesoar, 2022. **19ª Jornada de Agroecologia**. UFPR, Campus Rebouças, Curitiba, PR, 2022. Disponível em: <https://jornadadeagroecologia.org.br/2022/06/25/cirandainfantil-e-espaco-pedagogico-dentro-da-jornada-deagroecologia/> Acesso dez. 2022.
- BARCELLOS, L. H. S. **A Ciranda Infantil e as crianças Sem Terrinha**: educação e vida em movimento. (Dissertação Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista. Marília, SP, 2020.
- BARBOSA, M. C. S. *et al.* **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 67-79.
- BARBOSA, A. I. C. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar.** 2012. 351f. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70; 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, M. W.; Gaskell, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2009.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Obras escolhidas, vol. I – São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. **Ensaio Sobre Literatura e História da Cultura - Volume 1.** Série Obras Escolhidas – magia e técnica, arte e política. 8ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BIHAIN, N. M. **A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PA, 2001.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, K. S. **Investigação qualitativa em Educação.** Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOGO, A. Como Melhorar Nossa Mística. In: **MST- Caderno de Formação Nº 27.** Mística: uma necessidade no trabalho popular e organizativo. São Paulo, março de 1998.
- BOGO, A. Mística. In: **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- BONDIOLI, A. A criança, o adulto e o jogo. In: SOUZA, G. **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância.** São Paulo: Cortez, 2007.
- BRAGA, R. N. F.; DE OLIVEIRA, E. F. As cantigas de roda em tempos de alta modernidade. **Revista Ciências Humanas**, v. 5, n. 1 e 2, 2012.
- BRANDÃO, C. R. Educação Pública, Educação Alternativa, Educação Popular e Educação do Campo: algumas lembranças e divagações. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

BRASIL, M. G. P. **Espaço(s) na educação infantil: entre políticas e práticas.** 2016. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10409>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. **Agência Brasil**, 2020, Brasília. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus> Acesso: 05 de maio de 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010:** dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, Brasília, 4 nov. 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Diário Oficial da União - Seção 1, Página 1-5/4/2013.

BRASIL. **Parecer CEB/CNE nº 3/2008.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003_08.pdf). Acesso em: 4 jan. 2012.

BRASIL. **Parecer CEB/CNE nº 36/2001.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf). Acesso em: 4 jan. 2012.

BRASIL. **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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, abril de 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009.** Brasília: MEC. CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2006. V. 1.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. [recurso eletrônico]. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRITO, M. M B. **Formação de Professores na perspectiva da Epistemologia da Práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília.** 2017. 378f. (Tese Doutorado). Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 19-32.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre/RS: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

BUSS-SIMÃO, M. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. **Debates em Educação** - Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016. Disponível em: [vista do experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da base nacional comum curricular para educação infantil \(ufal.br\)](http://vista.do.experiencias-sensoriais-expressivas-corporais-e-de-movimento-nos-campos-de-experiencias-da-base-nacional-comum-curricular-para-educacao-infantil-ufal.br) Acesso dez. 2022.

CAIXETA, M. E. Educação do campo e construção do conhecimento: Tensões inevitáveis no trato com as diferenças. **Educação em Revista**, v. 29, p. 273-301, 2013.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60–81, jan./jun. 2003.

CALDART, R. S. Elementos para Construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação do Campo: Cadernos Temáticos**, Curitiba: SEED, 2008.

CALDART, R. S. *et al.* Educação do campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 257-265, 2012.

CALDART, R. S. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**, v. 4, p. 317-363, 2015.

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

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 57, p. 611-614, 2004.

CARVALHO, R.; TAHAN FILHO, W.; SILVA, A. A ciranda infantil na visão de crianças de um assentamento rural vinculado ao MST. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 834-854, dez. 2018.

CARVALHO, J. G. **A formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV: experiências e representações sociais dos educandos**. (Dissertação Mestrado). Orientador: Lourdes Helena da Silva. Viçosa MG, 2017.

CASCUDO, L. C. **A Literatura Oral no Brasil**. Brasília: INL/MEC, 1970.

CASCUDO, L. C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 10. Ed. São Paulo: Editora Global, 2001.

CASTRO, C. H. S. *et al.* Uma proposta curricular para a formação de professores de línguas no contexto da educação do campo: reflexões e práticas de Educação Linguística. **Revista**

**Brasileira de Educação** [online]. 2022, v. 27 [Acessado 23 Dezembro 2022], e270044. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270044>>. Epub 24 Jun 2022. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270044>.

CATROGA, F. **Memória, história e historiografia**. Coimbra: Quarteto, 2001.

CEZARIO, N. M. S. **Ciranda Infantil e a Formação de Educadores do Campo**: a experiência da UnB Planaltina. (Monografia). Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina (FUP), 2015.

CHAMON, E. M. Q. O.; SANTANA, L. M.; DIAS, A. C. Avaliando uma Licenciatura em Educação do Campo: relato de experiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 33, p. e07293-e07293, 2022.

CONH, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

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

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

COSTA, M. L.; DE OLIVEIRA CABRAL, C. L. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, n. 2, p. 177-203, 2016.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L.P. **Pesquisa de Métodos Mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DALMAZ, D. S. S.; SCARMOCIN, D. A ciranda infantil do Movimento Sem-Terra no Brasil: formação política na infância. *In*: **Anais Sifedoc – Seminário Regional e Fórum de Educação do Campo; 1 Seminário Regional de Educação do Campo**, (Vol. 1), Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2013.

DE AMORIM MANFRIN, B. M. *et al.* A Cantiga de Roda na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 2, p. 1380-1390, 2022.

DELGADO, L. A. N. O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia. **Tempo**, v. 14, p. 123-143, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), **The Sage handbook of qualitative research** (4th ed., pp.1-20). Thousand Oaks, CA: Sage.

DIAS, A. P. *et al.* **Dicionário de agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

DORNELLES, L. V. Artefatos culturais: ciberinfâncias e crianças zappiens. *In*: DORNELLES, L. V.; BUJES, M. I. E. (Org.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 79-103.

FREITAS, M. C. Educar na infância: a perspectiva do compromisso. *In*: SOUZA, G. **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

LUEDKE, A. M. S.; SERRÃO, M. I. B.; ANTONIO, C. A. A Ciranda Infantil do movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST): uma proposta de educação para as crianças. **Revista Panorâmica online**, v. 26, 2018.

DUBOIS, P. O Golpe do Corte. *In*: DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, Papirus, 1993. p. 159-219.

FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. Educação do campo: entre a expansão política e o Estado Neoliberal. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 16, n. 1, p. 22-37, 2017.

FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. Tessituras na implantação da licenciatura em educação do campo na Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão/Tessitures in the implantation of the licensee in education. **Cadernos CIMEAC**, v. 6, n. 2, p. 78-97, 2016.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O campo da educação do campo. Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", p. 53-91, 2004.

FERNANDES, F. **O folclore em questão**. 2ª edição. São Paulo, Hucitec, 1989.

FERNANDES, F. As "trocinhas" do bom Retiro. **Pro-posições**, v. 15, n. 1, p. 229-250, 2004.

FERNANDES, B. M.; TARLAU, R. Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do PRONERA. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 545-567, 2017.

FLICK, U. **Métodos de pesquisa – Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3 ed. – Porto.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Manifesto à sociedade brasileira**. Brasília: Fórum Nacional de Educação do Campo, 21 ago. 2012.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Carta de criação do Fórum** [...] na sede da Contag, durante os dias 16 e 17 de agosto de 2010. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.freccupa.net.br/p/documentos\\_29.html](http://www.freccupa.net.br/p/documentos_29.html)>. Acesso em: 30 dez. 2022.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 534-551, 2016.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2005.

FREIRE, D. J. F. O (des) encontro entre História e memória. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, v. 9, n. 21, 2016.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed., São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, P. **1921 – 1997 Política e educação: ensaios**. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

FREITAS, F. A. **Educação infantil popular: possibilidades a partir da Ciranda Infantil do MST**. (Dissertação Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2015.

FREITAS, F. A.; FARIA, A. L. G. de. A luta pela terra e experiência de infância em um acampamento de reforma agrária. **Educação**, n. 44, 2019.

FREITAS, H. C. A. *et al.* **A construção da rede sócio-técnica de educação de assentados da reforma agrária: o Pronera**. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, Santa Catarina, 2007.

FRIEDMANN, A. **Linguagens e culturas infantis**. Cortez Editora, 2016.

FRIEDMANN, A. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GARCIA, S. G. Folclore e sociologia em Florestan Fernandes. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 13(2): 143-167, novembro de 2001.

GASPAR, L. Brincadeiras de roda. *In: Pesquisa Escolar*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2006. Disponível em: <https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/pt-br/artigo/brincadeiras-de-roda/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

GOHN, M. da G. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 5, n. 1, p. 11-40, 2000.

GONCALVES, M.; VINHA, M. Cantigas de roda e brincadeiras cantadas: o lúdico e sua contribuição para educação infantil. **Horizontes-Revista de Educação**, v. 6, n. 11, p. 73-85, 2018.

GONÇALVES, R. D. F. S. **O estado da arte da infância e da educação infantil do campo: debates históricos, construções atuais**. 2013. 165f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

GONÇALVES, E. D. A contribuição dos movimentos sociais para a efetivação da educação do campo: a experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 371-389, 2016.

GTI - GRUPO DE TRABALHO INTERINSTITUCIONAL. **Educação infantil do campo: proposta para a expansão da política**. Portaria Interministerial número 6/2013. Ministérios de Estado da Educação, do Desenvolvimento Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Brasília: 2014.

GUIMARÃES, S. H.; SOUTO CARVALHO, M. T. Brincadeiras e Cantigas de Roda na Educação Infantil. *In: Anais do Seminário de Educação, Linguagem e Tecnologias*, v. 1, n. 1, 2012.

HADDAD, L. **Ecologia do atendimento infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. 1997. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S. A.; BRITO, M. M. B. Educação Superior do Campo: desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. **Educação em Revista**, v. 32, p. 147-174, 2016.

HAGE, S. A. M. *et al.* O direito à educação superior e a licenciatura em educação do campo no Pará: riscos e potencialidades de sua institucionalização. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n. 1, p. e37675-e37675, 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HIRATA, H. Teorias e Práticas do Care: Estado Sucinto da Arte, Dados de Pesquisa e Pontos em Debate. *In: FARIA, N.; MORENO, R. (Orgs.). Cuidado, trabalho e autonomia das mulheres*. São Paulo: SOF, 2010. p.42- 56.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2021**. Corrente, PI: IBGE, 2021.

Instituto Avisa Lá – **Formação continuada de educadores Diretrizes em ação**: qualidade no dia a dia da educação infantil. Ministério da Educação; Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF – São Paulo: Ed.Instituto Avisa Lá, 2015. 57 p.

JOÃO, M. I. Memória, história e educação. NW Noroeste. **Revista de História**, p. 81-100, 2005.

JÚNIOR, C. S. M. **Fotografias e códigos culturais**: representações da sociabilidade carioca pelas imagens da revista Careta. Porto Alegre: Evangraf, 2012. 152p.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a brincadeira. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128, 2003.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. *In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-43.

KRAMER, S. Crianças e adultos em diferentes contextos. Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. *In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de. Estudos da infância*: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UHLMANN JR, Moysés. Pedagogia e rotinas no “Jardim de Infância”. *In: KUHLMANN JR, Moysés. (Org.). O livro é dele. Melhor colocar o nome do livro direto.* **Infância e Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. p. 111-179.

LEITE, J. O. **Ser criança camponesa no Cerrado**. (Tese Doutorado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

LEONARDE, C. R. *et al.* Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: trajetória, organização e funcionamento. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.

LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LIMA, S. L. P. **A alternância na Licenciatura em Educação do Campo**: representações sociais dos docentes da UFV. (Dissertação Mestrado). Viçosa, MG, 2017.

LIMBERGER, L. R. L. **Avaliação de espaços de recreação infantil, em praças e parques públicos de Porto Alegre, através da percepção de seus usuários**. 2019. 609f. (Tese Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul 2019.

LOPES, J. J. M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, 2013.

LOPES, J. C. *et al.* Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores. **Educação e Pesquisa**, v. 42, p. 607-623, 2016.

LOPES, J. C. **Educação inclusiva na formação de educadores**: uma experiência na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. 2014. 104f. (Dissertação Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

LORENZO, Ie. **Alice no país das maravilhas**. 2.<sup>a</sup> edição, revista, São Paulo 2000 Título Original: Alice's Adventures in Wonderland.

LUEDKE, A. M. S. **A formação da criança e a Ciranda Infantil do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)**. (Dissertação Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, SC, 2013.

MACHADO, A. M. (Org.). **O Tesouro das Cantigas para Crianças**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MAFFIOLETTI, L. **Cantigas de roda**. 6. ed. Porto Alegre: Magister, 1994.

MARTINS, F. A. O. **A construção da identidade formativa e profissional do professor na escola rural ribeirinha do Vale do Juruá**: a pedagogia das águas. 2015. 288f. Curitiba, 2015.

MARTINS, M. A. N. S. **Cantigas de roda**: o estético ao poético e sua importância para a educação infantil. - 1 ed.- Curitiba, PR: CVR, 2012.

MEC. Secretaria de Educação Superior Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica **Edital de seleção Nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC**, de 31 de agosto de 2012.

MEDEIROS, E. C. *et al.* **A dimensão educativa da mística sem terra: a experiência da Escola Nacional Florestan Fernandes.** (Dissertação Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, SC, 2002.

MEDEIROS, M. O. **Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo.** (Tese Doutorado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, 2012.

MEDEIROS, M. O. *et al.* Educação Infantil como Direito das Crianças e das Mulheres Camponesas: Um olhar a partir da Ciranda da LEdoC/UnB. *In:* TRINDADE, D. R. da; CARVALHO, L. L. de; MEDEIROS, M. O. de; SILVA, P. T. da. (Org.). **Sujeitos do Campo em Movimento: direitos, resistências e práticas formativas.** 1ªed. v. 1. Curitiba, PR: CRV, 2018.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research: A guide to design and implementation** (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.

MICHAHELLES, B. **Cantigas e Brincadeiras de Roda na Musicoterapia.** Dissertação de Mestrado. Conservatório Brasileiro de Musicoterapia, São Paulo, Brasil. 2005.

MOLINA, M. C.; OLIVEIRA, L. L. N. A.; MONTENEGRO, J. L. **Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo.** Brasília: CDES/Sedes, 2009.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, p. 145-166, 2015.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores—reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 587-609, 2017.

MOLINA, R. S. História da Educação Agrícola no Brasil: educação do campo versus educação ruralista| The History of Agricultural Education in Brazil: Countryside education versus landholder education. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 3, p. 463-476, 2019.

MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. Reflexões sobre o processo de realização e sobre os resultados dos seminários nacionais de formação continuada de professores das Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. *In:* **Licenciatura em Educação do Campo: reflexões para a formação de educadores.** 2019, p. 10-33.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil.** São Paulo: EDUC, 2001.

MOREIRA, A. D.; SOARES, J. de S. Educação do campo e educação a distância em tempos de COVID-19: O contexto do estado da Bahia. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 57–69, 2021.

MORETO, C. **1976- M845g Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo**. 2015. 379f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

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

MORUZZI, A. B.; SILVA, B. N. B. A educação infantil nas Universidades Federais frente à resolução CNE/CEB nº 1 de 2011: análise no contexto da unidade de atendimento a criança da UFSCAR. **Revista Educação em Perspectiva**, Minas Gerais, v.08, n. 1, jan/abril 2017.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Como trabalhar a mística do MST com as crianças. **Boletim da Educação**, nº 2, de janeiro de 1993.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Educação Infantil: Movimento da vida, Dança do Aprender. *In: Caderno de Educação*, São Paulo: MST, nº. 12, novembro 2004a.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Princípios da educação no MST. *In: Caderno de Educação* n. 08. São Paulo: MST, dezembro, 2004b.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. *In: Caderno de Educação*, n. 13, Edição Especial, 1ª edição, São Paulo, agosto, 2005.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Educação da Infância Sem Terra. Orientação para o trabalho de base. *In: Caderno da Infância*, n. 1. São Paulo, 2011.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Programa Agrário do MST. *In: Cartilha para o VI Congresso Nacional do MST*. São Paulo, 2014a.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Planejamento da Ciranda Infantil Paulo Freire. *In: Documento para o VI Congresso Nacional do MST*. São Paulo, 2014b.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Sem Terrinha do RS reivindicam melhorias à educação no campo. **Página do MST**. Reportagem de Reynaldo Costa. 2014c.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **A história de uma luta de todos**. Coleção fazendo histórias nº 3, 2000.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Cartilha de Educação Infantil de Música, brincadeiras, historinhas**. Setor de Educação. São Paulo, 1996.

MST. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **Educação infantil**: construindo uma nova criança. Setor de Educação, *Boletim da Educação* n. 7, São Paulo, 1997.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Sem Terrinhas na Construção do Movimento. **Página do MST**. Reportagem de Juliano Adriano, 2019.

NETO, L. B. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 10, n. 38, p. 150-168, 2010.

NICOLAU, M. L. M; DIAS, M. C. M. (Orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papirus, 2003.

NOVAES, I. C. **Brincando de Roda** (3a ed.). Rio de Janeiro: Agir, 1994.

OLIVEIRA, P. S. **O que é brinquedo**. 3ª edição, São Paulo: Brasiliense, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

OLIVEIRA, M. E. B. Educação do campo como espaço em disputa: análise dos discursos do material didático do projovem campo-saberes da terra. **Educação em Revista**, v. 33, 2017.

OLIVEIRA, T. M. **Vivências coletivas que conduzem o trabalho da ciranda infantil do curso de licenciatura em Educação do Campo-UnB/Planaltina**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Marco para ação interprofissional e prática colaborativa**. Rede de Profissionais da Saúde, Enfermagem e Obstetrícia. Recursos Humanos em Saúde. Genebra, OMS 2010. Disponível em: Acesso em 20-08-2022.

PALMEN, S. H. de C. A constituição das creches nas universidades públicas estaduais paulistas e os direitos sociais da mulher e da criança pequena. **Pro-Posições**, v. 18, n. 3, p. 230-244, 2007.

PRADO, D. Q. **A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa: egressos da primeira turma em perspectiva**. Dissertação Mestrado. Viçosa, MG, 2020.

PRONACAMPO. Programa Nacional de Educação do Campo. **Ministério da Educação**, Março de 2012.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, Editora UNICAMP, 2000.

PEDUZZI, M. Trabalho em equipe. *In*: PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Júlio C. F. (Orgs.). **Dicionário de educação profissional em saúde**. 2 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2009. p. 419-426.

PELOSO, F. C. **Infância do e no campo: um retrato dos estudos pedagógicos nacionais**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, SP, 2015.

PEREIRA, J. L. **Trajetórias, Desafios e Perspectivas das Unidades de Educação Infantil das Universidades Federais: Uma Reflexão à Universidade de Brasília.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Mestrado Profissional, Brasília, DF, 2019.

PEREIRA, M. F. R. **A Licenciatura em Educação do Campo da UnB e a práxis docente na transformação da forma escolar a partir da atuação de suas egressas.** (Tese Doutorado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2019.

PEREIRA, E. N. **A prática educativa e as contribuições do processo formativo da organicidade da licenciatura em educação do campo da UnB-um estudo de caso no território Kalunga/Goiás.** 2013. 96f. (Dissertação Mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, Mestrado Educação, Brasília, 2013.

PULINO, L. Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. **Em Aberto**, v. 18, n. 73, 2001.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>.

RAGO, M. **As mulheres na historiografia brasileira.** Cultura histórica em debate. São Paulo: UNESP, 1995, p. 81-91.

RAMOS, M. M. **Infância do campo: uma análise do papel educativo da luta pela terra e suas implicações na formação das crianças Sem Terrinha do MST.** (Tese Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2021.

RAMOS, M. M. **Educação, trabalho e infância: contradições, limites e possibilidades no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.** 2016. 219f. (Dissertação Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2016.

RAMOS, M. M. DE AQUINO, L. L. As crianças sem terrinha e as mobilizações infantis no Brasil. **Praxis & Saber**, v. 10, n. 23, p. 157-176, 2019.

RAUPP, M. D. **A educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas.** 2002. 142f. (Dissertação Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2002.

REVISTA SEM TERRINHA. **Viva Paulo Freire! Um Educador do Povo!** Outubro de 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/especiais/jornada-nacional-viva-paulo-freire/>. Acesso em: dez. 2022.

RIBEIRO, P. S. "O MST no Brasil". **Brasil Escola.** Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/mst.htm>. Acesso em: 02 mar. 2022.

RIBEIRO, M. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. **Educação e pesquisa**, v. 41, p. 79-100, 2014.

RIBEIRO, M. Educação do campo: embate entre Movimento Camponês e Estado. **Educação em Revista**, v. 28, p. 459-490, 2012.

ROCHA, A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, nº16, Jan/Fev/Mar/Abr, 2001.

ROCHA, E. N. **Das práticas educativas às políticas públicas**: tramas e artimanhas pela educação do campo. 2013. 329f. (Tese Doutorado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2013.

RODRIGUES M. S. P.; LEOPARDI, M. T. **O método de análise de conteúdo**: uma versão para enfermeiros. Fortaleza (CE): Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura; 1999.

RONCHI FILHO, J. **A Pré-escola Criarte UFES**: sua trajetória e seus conflitos na tentativa de construção de um projeto pedagógico: um estudo de caso. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1995.

ROSEMBERG, F. **Creche**. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1989.

ROSSETTO, E. R. A. **Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós**: a educação das crianças sem-terrinha no MST. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2009.

ROSSETTO, E. R. A.; SILVA, F. T. Ciranda infantil. In: CALDART, R. *et al.* (Orgs.), **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 127-130.

ROSSETTO, E. R. A. **1960- R735o RA organização do trabalho pedagógico nas Cirandas Infantis do MST**: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos Sem Terrinha / Edna Rodrigues Araújo Rossetto. – Campinas, SP: [s.n.], 2016.

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

SABOYA, M. C. L. Relações de gênero, ciência e tecnologia: uma revisão da bibliografia nacional e internacional. **Educação, Gestão e Sociedade**, v. 3, n. 12, p. 1-26, 2013.

SACHS, L.; ELIAS, H. R. A formação matemática nos cursos de licenciatura em educação do campo. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 30, p. 439-454, 2016.

SAGAE, É. **Licenciatura em educação do campo**: um processo em construção. 2015. (Dissertação Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

SANTOS, B. S. M. **Cantigas de roda**: o resgate popular na formação sócio-cultural do aluno. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora, 2010.

SANTOS, C. R. **Desafios de acesso e permanência no ensino superior das mães na LeDoc UnB**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

SANTOS, N. M. C. **Ciranda Infantil e a Formação de Educadores do Campo: a experiência da UnB Planaltina**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília, Planaltina, DF, 2015.

SANTOS, S. P. **A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília**. 2012. 163f. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasília, 2012.

SANTOS, E. M. **Trabalho coletivo, interdisciplinaridade e auto organização dos educandos: contribuições da LEDOC para práticas educativas contra hegemônicas na experiência do ProJovem Campo Saberes da Terra do Distrito Federal**. 2017. 148f. (Dissertação Mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2017.

SANTOS, S. P. A. **Licenciatura em Educação do Campo no estado de Roraima: contribuições para a escola do campo**. 2018. 302f. (Tese Doutorado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2018.

SARMENTO, M. J. Culturas infantis e interculturalidade. *In: DORNELLES, L. V. Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SARMENTO, S. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.12, n.21, p. 51-59, jul./dez., 2003.

SARTORI, J.; DA SILVA, D.; PAGLIARIN, L. L. P. A Pedagogia da Alternância como possibilidade formativa nas licenciaturas em educação do campo. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 1, p. 41-52, 2019.

SIGAA. **Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas**. Disponível em: <https://sigaa.unb.br/sigaa/verTelaLogin.do;jsessionid=CF77715A6754148B3E2036B6723DC24C.sigaa38>. Acesso em: 05 jan. 2023.

SIGNORETTE, A. E. R. S. et al. Educação e cuidado: dimensões afetiva e biológica constituem o binômio de atendimento. **Revista do Professor**. Porto Alegre, n. 72, p. 5-8, 2002.

SILVA, P. V. A. A criança em Walter Benjamin: a arte da brincadeira e o inteiramente novo. *In: Caderno Walter Benjamin*, Ceará, v. 18, n. 18, p.77-88, Jan a jun. 2017.

SILVA, R. C. da. Brinquedo. *In: GOMES, C. L. (Org.), Dicionário Crítico do Lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 25-29.

SILVA, F. F.; RIBEIRO, P. R. C. Trajetórias de mulheres na ciência: "ser cientista" e "ser mulher". **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 20, p. 449-466, 2014.

SILVA, J. C. P. **A FORMAÇÃO POLÍTICA DO EDUCADOR DO CAMPO**: estudo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. (Dissertação Mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2013.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. UFSC, Florianópolis, 4a. edição, v. 123, 2005.

SILVA, A. L. B. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, 2020.

SILVA, C.; DE ARAÚJO, G. C. Educação do Campo e pluralidade de saberes. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 3, n. 1, p. 1-4, 2018.

SIMONS, H. **Case study research in practice**. Los Angeles, CA: Sage, 2009.

SOEIRA, M. **Arte e educação infantil**: práticas pedagógicas para cirandas infantis das escolas do campo. Trabalho de conclusão Curso. Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

SOUSA, B. S.; MOREIRA DOS SANTOS, F. Ideologia e mudança de discurso de graduandos camponeses: contribuições bakhtinianas para a educação do campo. **Educação e Pesquisa [online]**. 2022, v. 48 e243360. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248243360por>>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SOUZA, E. J. *et al.* Limites e possibilidades: um olhar sobre o projeto político pedagógico na perspectiva da educação do campo. *In: Teorias e prática da educação do campo: análises de experiências*. Brasília: MDA, 2008, p. 44-55.

SOUZA, G. B. Educação no/do Campo: uma luta histórica. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. e6032-e6032, 2019.

SOUZA, M. A. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 745-763, 2012.

SPRÉA, N. E.; GARANHANI, M. C. A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 717-735, 2014.

SPADA, A. C. M. **Tensões e contradições do processo de construção das diretrizes para a política pública de educação infantil do campo**. 2016. 232f. (Tese Doutorado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasília, 2016.

STAKE, R. E. **Multiple case study analysis**. New York, NY: Guilford, 2006.

TAVARES, T. R. R.; BEM, G. M. A educação do campo e os desafios para uma educação infantil do campo: uma trajetória nas/das leis e nas/das lutas. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 17, n. 3, p. 154–167, 2019. DOI: 10.14393/REP-v17n32018-art11. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/43051>. Acesso em: 7 abril. 2022.

TRINDADE, D. R. **O potencial da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília para a produção de ações contra-hegemônicas: Um estudo de caso no Assentamento Itaúna em Planaltina de Goiás.** 2011. 168f. (Dissertação Mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2011.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Faculdade de Planaltina. **Licenciatura em Educação do Campo:** Projeto Político-Pedagógico do curso. Planaltina: UnB, 2009.

UNB. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Ato da reitoria Nº 0392/2020.** Suspende as atividades administrativas presenciais durante a vigência do Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020, ou de outras normas de conteúdo similar, em decorrência dos impactos no funcionamento da Universidade de Brasília. Boletim de Atos Oficiais da UnB, 2020.

UNB. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo.** Faculdade UnB Planaltina. Brasília, DF: 2018a.

UNB. **Catálogo de Programas e Projetos de Extensão (2018-2019).** Decanato de Extensão, Universidade de Brasília, DF, 2018b.

UNB. **Projeto de Educação Infantil Ciranda.** Emissão em 18 de maio de 2017. Proposta de Ação de Extensão nº 53986. Sistema de Extensão, Universidade de Brasília, DF, 2014.

UNB. **Projeto de Extensão Ciranda Infantil LEdoC.** Emissão em 5 de setembro de 2017. Proposta de Ação de Extensão nº 58457. Sistema de Extensão, Universidade de Brasília, DF, 2017.

UNB. **Projeto de Extensão Educação Ciranda Infantil.** Emissão em 7 de março de 2022. Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. Dados da Ação de Extensão Código PJ373-2021. Universidade de Brasília, DF, 2021.

UNB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.** Faculdade de Planaltina, 2016.

UNB. Plano de Obras. UnB assina contratos para construções de creche e centro de pesquisa em primeira infância. **Da Ascom,** Gabinete da Reitoria, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/5442-unb-assinacontratos-para-construcoes-de-creche-e-centro-depesquisa-em-primeira-infancia> Acesso dez. 2022.

UNB. **Vestibular para o ingresso no curso de graduação – Licenciatura em Educação do Campo.** Edital Nº 1 – UnB/EDUCAÇÃO DO CAMPO, de 22 de junho de 2022.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Diretrizes em ação:** qualidade no dia a dia da educação infantil / Instituto Avisa Lá – Formação continuada de educadores; Ministério da Educação – São Paulo: Ed.Instituto Avisa Lá, 2015.

- VEIGA, C. G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. *In*: FARIA FILHO, Luciano (org). **A infância e sua educação: materialidades, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- VELHO, L. Prefácio. *In*: SANTOS, L. W.; ICHIKAWA, E. Y.; CARGANO, D. F. (Org.). **Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento**. Londrina: IAPAR, 2006. p. xiii-xviii.
- VELTEN, A. R. **Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: diálogos interculturais com os Povos e Comunidades Tradicionais**. 2021. 175f. Dissertação Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2021.
- VERCELLI, L. C. A. Linguagens e culturas infantis, de Adriana Friedmann. *EccoS–Revista Científica*, n. 33, p. 221-224, 2014.
- VIEIRA, J. J. *et al.* Políticas públicas em educação: a escola de educação infantil da UFRJ frente à resolução nº 1 do CNE/MEC. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara/SP, v.20, n.02, p. 223-236, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n2.9477>. ISSN: 1519-9029 versão online. Acesso em: 09 out. 2022.
- VIEIRA, L. C. A mística no MST: um ritual político. *In*: **Anais do XIII encontro da Anpuh**. Rio de Janeiro, 2008.
- VIEIRA, D. M. **Imagens da Experiência Educativa de Professores da Educação Infantil no Espaço-Ambiente do Proinfância**. 2016. 229f. (Tese Doutorado). Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná Curitiba, 2016.
- VIÑAO, A. **Tiempos escolares, tiempos sociales**. Barcelona: Ariel, 1998.
- VOLTARELLI, M. A.; LOPES, E. A. M. Infância e Educação Científica: perspectivas para aprendizagem docente. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.
- VREESWIJK, A. M. D. O braço erguido e a fabricação do gesto: a imagem como dispositivo disciplinar no interior do MST. *In*: **II Anais Encontro Nacional de Estudos da Imagem**. 12, 13 e 14 de maio de 2009, Londrina-PR. Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais/trabalhos/pdf/Vreeswijk\\_.pdf](http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais/trabalhos/pdf/Vreeswijk_.pdf). Acesso em 01 jan. 2023.
- WAJSKOP, G. **Brincar na educação infantil: uma história que se repete**. 9ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.
- YIN, R. K. **Case study research: Design and methods**. Los Angeles, CA: Sage., 2014.

## APÊNDICES

### Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **CIRANDA INFANTIL: VESTÍGIOS DE UMA PRÁTICA NA UNIVERSIDADE (UNB, 2012-2020)**, de responsabilidade de Márcia Denise Rodrigues Alves Saraiva estudante de mestrado, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - Modalidade Profissional da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é identificar as práticas e o funcionamento do Projeto Educação Infantil Ciranda da Universidade de Brasília que acontece no campus de Planaltina, bem como caracterizar o significado da Ciranda Infantil junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), apontar as práticas do Projeto Educação Infantil Ciranda junto ao curso de Licenciatura em Educação do Campo e cotejar as ações das Cirandas Infantis, da Educação Infantil Ciranda com as concepções de criança, infância, educação infantil que regem a educação dos pequenos no Brasil. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, a menos que permita, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, áudios de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas gravadas e questionários pelo Forms. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa o esclarecimento de funcionamento do Projeto Educação Infantil Ciranda e contribuir com a criação de um documento norteador dessas práticas.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 98346-1541 ou pelo e-mail [marcinhadras@gmail.com](mailto:marcinhadras@gmail.com) ou entrar em contato com a professora orientadora Etienne Baldez Louzada Barbosa pelo e-mail [etienne.baldez@unb.br](mailto:etienne.baldez@unb.br).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um curso de extensão oferecido pela Faculdade de Educação da UnB, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do/da participante



Assinatura do/da pesquisador/a

## **Apêndice B – Roteiros das entrevistas (Perguntas norteadoras)**

### **Pedagogo e estagiários(as)/bolsistas**

A conversa pode girar em torno de eixos de discussão:

1. Sobre a concepção do projeto e suas ações.
2. Sobre as interações com as mães/pais e as crianças.
3. Sobre a percepção dele(a) sobre pontos positivos e negativos (se houver) do projeto

Diante desses eixos pode aparecer perguntas como:

1. Como adentrou ao mesmo?
2. Houve alguma orientação teórica para se trabalhar com o projeto?
3. Quanto tempo você ficou no projeto?
4. Como funcionava suas práticas?
5. Como e quando você interagiu com as crianças e seus responsáveis?
6. O que você lembra dos espaços e das práticas ali exercidas com as crianças?
7. Que lição/ensinamento você tirou dessa experiência?

### **Perguntas da entrevista com a estagiária 1**

1. Eu gostaria de saber como foi a sua experiência na ciranda, o período que você entrou, como que você entrou. Foi um processo de seleção? Como você ficou sabendo desse processo para entrar na ciranda. Foi um projeto remunerado, foi voluntário e assim por diante.
2. Quando você falou que ficou um pouco assustada como as coisas aconteciam, que tipo de coisas em específico?
3. Que tipo de atividade vocês realizavam lá na organização da ciranda? Como que se dava a organização dessas atividades? Então, quando você entrou, vocês não tiveram um treinamento para trabalhar, não tinha uma sequência? É isso, do que você viu acontecer. E aí, como é que você desenvolveu o trabalho?
4. Era você e quantos voluntários?

5. Nesse período passaram quantas turmas por você? Você falou de uma, né? Geralmente tem a alternância.
6. E como foi essa experiência sua de ver esses bebês pequenos e voltar depois com 1 ano e pouco? O que que você tira de ensinamento dessa experiência que você teve? O que você percebeu de diferente no desenvolvimento deles?
7. E já que você citou o Darcy no sentido de cultura, de diferenças, porque uns são crianças da cidade e as outras são crianças camponesas. O que que você notou de diferença em termos de cultura, de comportamentos deles, das crianças e de um lugar para o outro?
8. Você até respondeu uma pergunta que eu ia fazer sobre essa relação com os pais, que são os estudantes da LEDOC. E sobre a Mística fazia-se, eles falaram sobre a Mística para você fazer com eles ou não em algum momento.
9. Ah! a coordenação quando reunia com você, ela passava alguma orientação sobre o que devia trabalhar com as crianças ou só mesmo o que você estava sentindo que precisava para o projeto?
10. Com relação a essa questão, você falou da realidade das crianças. Você lembra de alguma coisa específico da realidade deles? Quando você fala que a coordenadora trazia sobre a realidade, explicando a realidade das crianças, que tipo de realidade você lembra?
11. Essas crianças de 4 anos que não podiam ficar na ciranda, você sabe o porquê?
12. Diante de sua percepção, pelo que você passou, o que que tem de positivo e de negativo desse projeto?
13. Ah tá! Sobre os espaços, você falou do espaço. Além do espaço da sala que era destinada para funcionar o projeto, você usava algum outro espaço dentro da universidade, dentro da faculdade?
14. Como chegou o nome do projeto para você?
15. O projeto foi apresentado com o nome ciranda infantil, né?

### **Perguntas da entrevista com a estagiária 2**

1. Como você conheceu o Projeto Educação Infantil Ciranda? A Ciranda Infantil da FUP. Você sabe que ele é um projeto de extensão?
2. Quanto tempo você ficou no projeto, você lembra?
3. Você pode me contar um pouquinho como que foi a experiência dentro desse projeto, no sentido das atividades pedagógicas que eram adotadas, o que que vocês faziam?

4. Eu fiquei curiosa sobre, quando você falou das brincadeiras que as mães faziam, tinha alguma brincadeira específica que se relaciona a cultura campestre porque a maioria é do campo, vive no campo e tem uma ligação com o campo. Tinha alguma brincadeira específica que você consiga lembrar que eles faziam, ou mesmo que não seja relacionada à cultura específica deles, se existia, se você lembra das brincadeiras que elas faziam com as crianças.
5. Eu imagino, a memória da gente vai perdendo algumas coisas. Sobre a interação, você falou um pouco que algumas crianças choravam, essa interação entre a criança, vocês e os responsáveis, como que era essa relação entre vocês, estagiários e os pais das crianças, as mães, que em sua maioria são mães, né, como que era essa relação?
6. Eu queria que você falasse da sua percepção do projeto. Pontos positivos e pontos negativos que você percebeu. Você já até citou alguma coisa sobre espaço, mas eu queria que você falasse na sua percepção. Quais são os pontos positivos e negativos?
7. A coordenadora, quando você entrou na CoEduca, ela já estava?
8. Que lição, ensinamento você tirou dessa experiência?

#### **Perguntas da entrevista com o pedagogo**

1. Eu estou pesquisando sobre o projeto da ciranda infantil. Eu queria saber de você que foi um dos pedagogos que atuou no projeto, como foi a sua experiência no projeto e à medida que você for falando vai surgindo perguntas e eu vou perguntando, mas a princípio eu queria que você falasse livremente sobre a sua experiência enquanto pedagogo nesse projeto na ciranda infantil tá?
2. O ano exato que você entrou e como que foi esse processo de ingresso seu para atuar lá na Ciranda Infantil?
3. Você ingressou como pedagogo? Tinha outra pessoa como pedagogo?
4. E era remunerado?
5. Foi bastante tempo, como que era essa questão da interação sua, com as mães, os pais, estudantes e com as crianças?
6. Eu perguntei sobre a relação com as mães, os pais estudantes
7. Tá, quando você fala que as estagiárias faziam essa parte de cuidado, do banho, da alimentação e você fazia as atividades pedagógicas, você consegue citar algumas atividades específicas que você realizava com as crianças, sobre essas atividades pedagógicas?

8. Eu queria ouvir de você a sua percepção, sobre pontos positivos ou negativos, se houver, né? Se não houver, me fala só dos positivos, fique bem à vontade.
9. Você colocou sobre os professores e sobre o apoio que foi importante. Quando você iniciou lá no projeto, teve uma orientação específica, teórica de como trabalhar no projeto, de como desenvolver, ou vocês foram livres para criar essa proposta de trabalho?
10. Outra pergunta, sobre o espaço, como era as práticas exercidas ali com as crianças, o que você lembra dos espaços, que espaços saindo da sala, que outros espaços vocês utilizavam com as crianças?

### **Coordenadora do Projeto de Extensão**

1. Como surgiu a ideia do Projeto Educação Infantil Ciranda?
2. Foi feito algum registro? Possui fotos do início do Projeto?
3. Professora, como foi para você desenvolver esse trabalho?
4. Quais são os frutos desse projeto em produções científicas?
5. Como a senhora via ou vê a relação entre as crianças e entre as crianças e os adultos?
6. Qual a forma de ingresso das crianças que participam do Projeto? Tem quantidade mínima e máxima? Qual critério de seleção?
7. Na descrição do projeto fala-se em práticas pedagógicas. A senhora poderia me falar quais são essas práticas?
8. Quais documentos e fundamentação teórica usam para embasar essas práticas?
9. Na proposta de ação do projeto a senhora fala que ele faz referência a Ciranda Infantil do MST. Poderia me falar como funciona as cirandas do MST e quais são as diferenças e/ou semelhanças do projeto de extensão educação infantil ciranda?
10. E sobre as pessoas que atuam no projeto, como é feito a seleção? Existe alguma formação específica para as pessoas que atuam no projeto? Como ela acontece na prática?

### **Perguntas da entrevista com a coordenadora**

1. Como surgiu a ideia do Projeto Educação Infantil Ciranda?

2. Entendendo que surgiu anterior, quando você chegou em 2009, você já assumiu o projeto ou demorou algum tempo pra você assumir? E como foi essa constituição de projeto de extensão? O início, né?
3. Deixa eu entender aqui, o curso começou numa chácara?
4. Então, aquela sala lá, ela já foi feita desde o início para funcionar a ciranda infantil?
5. Enquanto você estava falando, surgiu algumas dúvidas aqui. A primeira é com relação a esse início nessa chácara e nessas casas, tem registro, tem foto ou alguém tem fotos desses momentos? A outra pergunta é com relação, você falou a quantidade de crianças. Como que é essa entrada, tem um processo de inscrição, tem quantidade mínima e máxima? Pelo que você falou já tem, né? E qual é o critério para receber essas crianças no nesse processo de seleção?
6. Tá, aí a outra questão que surgiu quando você estava falando das pessoas que cuidam, entendi que no início você falou das cirandeiras. Você falou de seleção, que às vezes acaba aquele estágio e aí tem que iniciar de novo. Como que é feito esse processo de seleção? Existe alguma formação específica para essas pessoas que vão atuar no projeto? E se acontece, como que acontece na prática?
7. Qual era o outro pedagogo?
8. Eu queria saber agora, porque quando você fala assim, que o projeto faz referência a ciranda infantil do MST. Teve alguma ciranda infantil próxima a Planaltina e também, se você puder me falar como que funciona essa ciranda dentro do MST e quais são as semelhanças e as diferenças que existem das cirandas do MST para ciranda infantil que acontece dentro da FUP?
9. Quais são os frutos desse projeto em questão das produções científicas?
10. Como foi para ti desenvolver esse trabalho, a sua experiência, quais são os seus sentimentos em relação a ele?
11. Existe outras? Nesse formato de ciranda dentro da universidade?
12. Eu entrei em contato com DEX para saber se eles tinham o quantitativo de crianças que era atendido no projeto, aí eles me passaram teu contato esse e-mail. Foi falado que você que teria essa esses dados? Você tem esse quantitativo?
13. As crianças têm direito dessa alimentação no RU?

## ANEXOS

## Anexo A – Matriz Curricular do Curso

Universidade de Brasília  
Secretaria de Administração Acadêmica  
Currículo de Habilitação - Graduação

Página: 1 de 3  
Emissão: 04/12/2019 08:07

Curso : 1121 - Educação do Campo  
Habilitação : 9636 - Ciências da Natureza  
Nível : GR - Graduação  
Currículo Vigente em 2019/2 Reconhecida pelo MEC : Sim  
Grau : Licenciado  
Duração : Plena  
Créditos por Período : Mínimo : 20 Máximo : 33  
Limite de Permanência Semestral : Mínimo : 8 Máximo : 12  
Créditos Exigidos : 234 Módulo Livre : 24

## Disciplinas Obrigatórias

Depto/Disciplina	Créditos	Área	Pré-Requisitos
FUP 111112 GR CEBEP 1Confl Estr Br Educ Pop	001 001 000 000	AC	
FUP 111147 GR História da Educação	001 001 001 000	AC	
FUP 115673 GR CEBEP 2 - Formação Nacional e	001 000 001 000	AC	
FUP 115703 GR Matemática B e A na Vida Campo	003 000 001 000	AC	
FUP 115746 GR Pesquisa e Memória 2	001 000 001 000	AC	
FUP 115991 GR Biologia G: Citol e Histologia	002 001 000 000	AC	
FUP 116386 GR Histor Fil Cien Natur Matem 2	002 001 000 000	AC	
FUP 116971 GR Pesquisa e Memória 3	001 001 000 000	AC	
FUP 116998 GR CEBEP 3: Raça, Gênero Geração	001 001 000 000	AC	
FUP 119903 GR CEBEP 4 Ques Soc Quest Agr Bra	001 000 001 000	AC	
FUP 120171 GR Biologia Vegetal e Animal	003 000 001 000	AC	
FUP 120189 GR Geociências P/ Educ do Campo	003 000 001 000	AC	
FUP 120987 GR Química Terra e Ambiente	003 001 001 000	AC	
FUP 121002 GR Luz Ondas e a Vida no Campo	003 000 001 000	AC	
FUP 121835 GR CEBEP 6: Sober, Seg Alim e Nut	002 000 000 000	AC	
FUP 121851 GR Teoria Pedagógica 5	001 000 000 000	AC	
FUP 121908 GR Genética e Melhoramento	002 000 001 000	AC	
FUP 128325 GR LIBRAS 1	001 000 000 000	AC	
FUP 128341 GR Teoria Pedagógica 6	001 000 001 000	AC	
FUP 129399 GR Ecologia Política	001 000 001 000	AC	
FUP 129402 GR LIBRAS 2	002 000 000 000	AC	
FUP 191787 GR Teoria Pedagógica 4	001 000 000 001	AC	
FUP 191795 GR Trabalho de Conclusão 1	002 000 000 002	AC	
FUP 191809 GR Práticas Pedagógicas 6	004 000 000 004	AC	
FUP 191817 GR Estágio Curricular S. 2 - EJA	003 003 000 000	AC	
FUP 191906 GR Fluxo Energia Ciclo Biogeoquím	003 000 001 004	AC	
FUP 191922 GR Trabalho de Conclusão 2	002 000 000 000	AC	
FUP 191931 GR Práticas Pedagógicas 7	003 000 000 000	AC	
FUP 191949 GR Estágio C S 3 Gestão Docência	003 004 000 000	AC	
FUP 193780 GR Escola e Educação do Campo 2	001 000 001 000	AC	
FUP 193798 GR Trabalho de Conclusão 3	001 000 000 000	AC	
FUP 193801 GR Práticas Pedagógicas 8	003 000 000 000	AC	
FUP 193810 GR Estágio C S 4 Gestão Docência	003 004 000 000	AC	
FUP 195472 GR Prática Pedagógica 5	004 000 000 000	AC	
FUP 195499 GR Est Curr Sup 1 - Comunidade	003 004 000 000	AC	
FUP 195545 GR Hidrodin e Term Vida no Campo	003 000 001 000	AC	
FUP 195561 GR Eletromagnet e a Vida no Campo	003 000 001 000	AC	
FUP 196908 GR Compos Qui dos Seres Vivos	003 000 001 003	AC	
FUP 197009 GR Economia Política 1	003 000 000 000	AC	
FUP 197017 GR Filosofia 1	002 000 000 000	AC	
FUP 197025 GR Teoria Pedagógica 1	001 001 000 000	AC	

Inscrição

**Universidade de Brasília**  
**Secretaria de Administração Acadêmica**  
**Currículo de Habilitação - Graduação**

Página: 2 de 3  
 Emissão: 04/12/2019 08:05

FUP 197009 GR Economia Política 1	003	000	000	000	AC
FUP 197017 GR Filosofia 1	002	000	000	000	AC
FUP 197025 GR Teoria Pedagógica 1	001	001	000	000	AC
FUP 197033 GR Política Educacional 1	001	001	000	000	AC
FUP 197041 GR Escola e Educação do Campo 1	002	000	000	000	AC
FUP 197068 GR Pesquisa e Memória 1	001	000	000	000	AC
FUP 197076 GR Práticas Pedagógicas 1	001	001	000	000	AC
FUP 197246 GR Org Esc Méto Trab Pedagógico 1	001	000	000	000	AC
FUP 197254 GR Teoria Pedagógica 2	001	001	000	000	AC
FUP 197297 GR Economia Política 2	001	001	000	000	AC
FUP 197301 GR Filosofia 2	001	000	001	000	AC
FUP 197327 GR Práticas Pedagógicas 2	003	001	000	000	AC
FUP 197491 GR Práticas Pedagógicas 3	002	001	000	000	AC
FUP 197572 GR Org Esc Méto Trab Pedagógico 2	001	000	001	000	AC
FUP 197599 GR Filosofia 3	002	000	000	000	AC
FUP 197602 GR Teoria Pedagógica 3	001	001	000	000	AC
FUP 198579 GR Desenv Humano e Aprendizagem	001	000	001	002	AC
FUP 198587 GR Desenv Humano Aprendizagem 2	003	000	000	003	AC
FUP 199117 GR Práticas Pedagógicas 4	004	000	000	004	AC
FUP 199231 GR Fundamentos da Linguística	002	001	001	004	AC
FUP 199249 GR Est Lit 1: Literatura e Nação	002	001	001	000	AC

..... Disciplinas Opcionais .....

Depto/Disciplina	Créditos				Área	Pré-Requisitos
FUP 103543 GR Currículo e Avaliação	002	002	000	002	AC	
FUP 111155 GR Leitura e Produção de Texto 1	001	001	000	000	AC	
FUP 111163 GR Matemática e Sociedade	002	001	000	000	AC	
FUP 111171 GR Promoção da Saúde	002	001	000	000	AC	
FUP 115681 GR Leitura e Produção de Texto 2	001	000	000	000	AC	
FUP 115754 GR Letramento Científico e Digital	001	001	000	000	AC	
FUP 116963 GR Comunicação e Tecn Informação	001	001	000	000	AC	
FUP 116980 GR Leitura e Produção de Texto 3	001	000	000	000	AC	
FUP 119911 GR Leitura e Produção de Texto 4	001	000	000	000	AC	
FUP 119920 GR Morfosintaxe	002	001	000	000	AC	
FUP 120227 GR Pesquisa e Memória 4	001	000	001	000	AC	
FUP 121169 GR CEBEP 5 Diver Geracional Campo	001	001	000	000	AC	
FUP 121436 GR Leitura e Produção de Texto 5	001	000	000	000	AC	
FUP 121444 GR Pesquisa e Memória 5	001	001	000	000	AC	
FUP 121843 GR Desenv Hum Aprendizagem Escol	002	000	000	000	AC	
FUP 121967 GR Lit Mund Centro e Periferia	004	000	000	000	AC	
FUP 123498 GR Hist dos Mov Soc no Campo	004	000	000	004	AC	
FUP 128333 GR CEBEP: Tópicos especiais	001	000	000	000	AC	
FUP 128350 GR Proc experimental em Teatro 1	002	000	000	000	AC	
FUP 128368 GR Proj Exper Audiov: Prod Final	000	002	000	000	AC	
FUP 128490 GR Literatura como formação	004	000	000	000	AC	
FUP 129429 GR Processo experimental Teatro 2	003	000	000	000	AC	
FUP 129445 GR Tópicos em Ecolinguística	001	000	000	000	AC	
FUP 129585 GR Texto Acadêmico Leit Escr Rees	001	001	000	000	AC	
FUP 129593 GR Educação Popular e EJA	004	000	000	000	AC	
FUP 129607 GR Educação do Campo e DH	004	000	000	000	AC	
FUP 129615 GR Educação Campo Saude Meio Ambi	001	001	000	000	AC	
FUP 129623 GR Agrobiod Seguran Alimen Nutric	002	000	000	000	AC	

Universidade de Brasília  
 Secretaria de Administração Acadêmica  
 Currículo de Habilitação - Graduação

Página: 3 de 3  
 Emissão: 04/12/2019 08:06

FUP 129640	GR	Tópicos Especias Educação Camp	003	000	000	000	AC
FUP 131105	GR	Lab Direção e Int Teatral	004	000	000	000	AC
FUP 131113	GR	Expres Estéti e Cultura Polit	004	000	000	000	AC
FUP 131121	GR	Laboratório de Dramaturgia	004	000	000	000	AC
FUP 131130	GR	Doc, Território e Educ Campo	004	000	000	000	AC
FUP 191779	GR	Política Educacional 2	002	000	000	000	AC
FUP 191833	GR	Out for ativid Espan Instru 1	002	000	000	002	AC
FUP 193755	GR	Out Form Ati Espanhol Instru 2	002	000	000	000	AC
FUP 197262	GR	Mediaç Ent Form Soc e Estética	003	000	000	000	AC
FUP 197343	GR	Outr Form Ativ:Ofic Inform 1	000	002	000	000	AC
FUP 197513	GR	Hist e Fil Física Matemática	002	001	000	000	AC
FUP 198722	GR	Filosofia 4	002	000	000	002	AC
FUP 198731	GR	Filosofia 5	002	000	000	002	AC
FUP 199044	GR	Org Esc Met de Trab Ped 3	002	000	000	001	AC

## **Anexo B – Projeto Educação Infantil Ciranda**

### **DADOS DA AÇÃO DE EXTENSÃO**

Código: PJ373-2021

Título: PROJETO EDUCACÇÃO INFANTIL CIRANDA

Categoria: PROJETO Ano: 2021

Unidade Proponente: FACULDADE DE PLANALTINA

Abrangência: Regional

Período de Realização: 09/03/2021 a 31/12/2021

#### **Resumo:**

O Projeto de Extensão Educação Infantil Ciranda tem como objetivo oferecer um espaço educativo de cultura e formação, de cuidado e de recreação educativa para as/os filhas e filhos da/os estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), desenvolvido na Universidade de Brasília, UnB-Planaltina. O curso é voltado para a formação de professores para as escolas do campo, de ensino fundamental e Ensino Médio e atende comunidades acampadas e assentadas da reforma agrária, comunidades tradicionais, educadores das regiões rurais no exercício do magistério e que não possuem graduação. Geograficamente a LEdoC abrange a população camponesa do Noroeste Mineiro, do Nordeste Goiano e do DF e Entorno. A organização pedagógica do curso prevê aulas pelo período de 2 meses alternadas com atividades nas comunidades (Tempo Comunidade-TC), pelo mesmo período, formando juntas o semestre de 4 meses. Durante as Etapas de Tempo Universidade-TU, a Ciranda Infantil, cuja origem está nos Movimentos Sociais do Campo, acolhe as crianças das mães camponesas. Esse espaço é, portanto, uma necessidade social, cultural, econômica e afetiva, especialmente para as mães/estudantes que levam suas crianças. Elas somente podem frequentar as aulas com o apoio do Projeto, O acesso à formação superior é um direito negado historicamente. O projeto Ciranda tem como fundamento a defesa desse direito, assim como defende o direito da criança à educação e ao cuidado. O atendimento é realizado em uma sala do alojamento de estudantes, da FUP/UnB, Planaltina. Com suas especificidades, a Ciranda vem oferecendo apoio para que essas/esses camponeses possam estudar, com a colaboração das estagiárias e estudantes voluntários. Nosso propósito é seguir este trabalho, ampliando a colaboração de outros cursos com novas experiências de pesquisa e o ensino. Os resultados esperados consistem no apoio às

mães e à formação dos professores camponeses, assim como no envolvimento das crianças camponesas em atividades lúdicas e culturais, durante a pandemia.

**Palavras-Chave:**

EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO DO CAMPO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Justificativa:**

A proposta para a criação da Ciranda de Educação Infantil da Universidade de Brasília, Campus Universitário de Planaltina, estruturou-se a partir da necessidade de oferta de Educação Infantil para filhos e filhas de estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que promove a formação de professores para atuarem em escolas do campo, junto a instituições de Ensino Fundamental e Médio. Os acadêmicos que frequentam a licenciatura no Campus Universitário de Planaltina são oriundos de diversas localidades, dentre as quais: Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e do entorno do Distrito Federal. A proposta de funcionamento do curso é pautada na metodologia do regime de alternância. Sendo assim, os acadêmicos devem viajar a cada três meses, com o intuito de permanecerem no Campus de Planaltina durante quarenta dias – período identificado como tempo escola – a fim de que assistam às aulas da graduação, participem de discussões acadêmicas, desenvolvam atividades relacionadas à pesquisa e à extensão. As etapas presenciais de cada uma das turmas da Licenciatura em Educação do Campo ocorrem duas vezes ao ano, sendo uma no primeiro e outra no segundo semestre letivo. A sistemática da alternância proposta para o atendimento educacional dos acadêmicos da Licenciatura em Educação do Campo pauta-se na perspectiva de promoção da formação acadêmica para populações que dificilmente conseguiriam ter acesso a cursos de graduação convencionais, pois trata-se de assentados, reassentados da reforma agrária, camponeses, remanescentes de quilombolas e, muitos dos quais já atuam como professores em suas comunidades sem terem a formação necessária. Vale destacar que os acadêmicos atendidos pela Licenciatura em Educação do Campo compõem uma população que historicamente vem sendo excluída do processo de escolarização e do acesso a diversos serviços básicos, que constituem direitos de todo cidadão. Assim, muito mais do que garantir o acesso dessa população à formação acadêmica de qualidade, que respeite sua cultura e tradições, faz-se necessário assegurar sua permanência na universidade.

**Fundamentação**

**Teórica:**

Por suas especificidades, pela seriedade do trabalho realizado e pela sua importância para estes educandos e suas comunidades, diversos recursos diferenciados devem ser oferecidos,

garantindo apoio e condições, sem as quais muitos não poderiam nem chegar ao vestibular. O caráter de ação afirmativa do curso fica evidente quando se observa as condições desta população. A Alternância proposta pelo curso pretende oferecer condições à um conjunto de educandos, que dificilmente pode se ausentar de suas comunidades diariamente, considerando as distâncias e considerando o tipo de trabalho que desempenham. A alternância dialoga com esta realidade e possibilita a organização da vida, para que, de tempos em tempos, possam voltar à universidade. A alternância, da forma em que está pensada na Educação do Campo, promove de ações de inserção na escola e na comunidade onde vivem os estudantes e estimula a relação entre a UnB e tais experiência. Está situada na compreensão de que o sentido da escola depende de sua relação com a vida. Todo o esforço está dirigido ao fortalecimento da comunidade, de sua capacidade organizativa, da produção do conhecimento a partir dos sujeitos que vivem nas comunidades, a fim de quebrar um consistente e pernicioso ciclo vicioso de afastamento de toda e qualquer formação profissional, de solução de suas necessidades locais e da busca por mudanças nas condições de vida. A alternância também alimenta os vínculos promovidos com identidade cultural, através da ação de seus estudantes de Licenciatura, no resgate da forma de vida, dos valores, da memória. A Ciranda Infantil, neste sentido, é mais um dos recurso que, desde a sua implantação, o curso de Licenciatura em educação do campo entendeu como necessário. Atende a criança e sua mãe. É ao mesmo tempo uma questão educacional e de gênero. Caso contrário, a cada gestação teríamos desistências, com raras possibilidades de retorno. No entanto, na medida em que a mãe estuda, com a ajuda da ciranda, educamos o conjunto de sujeitos que com ela convive, e de diversas formas distintas: a) Ao valorizamos a formação da mãe, mulher; b) Ao reconhecemos a relação mãe/filhos, de maneira institucional, com ações concretas; c) Ao assumirmos, como instituição a educação de nossas crianças; d) Ao criarmos situações educativas e coletivas para os estudantes da Licenciatura; e) Ao criarmos possibilidade de pesquisa e extensão. Neste contexto, vemos a tarefa de cuidar das crianças menores como uma das condições que devem ser oferecidas às famílias e à comunidade, quando garantimos que suas educadoras possam dar continuidade à sua formação. As crianças de menor idade sofrem mais, assim como suas mães, quando é necessário um afastamento. Portanto, recebemos as crianças de 5 meses a 4 anos de idade, durante o TEMPO UNIVERSIDADE, período de cerca de 60 dias, em que permanecem em aula na UnB, Planaltina. Esse espaço de cuidado, educação e recreação infantil, Ciranda Infantil, além de ser uma conquista dos movimentos sociais é um direito garantido por lei conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05 em 17 de dezembro de 2009). É

o reconhecimento da Educação Infantil do Campo, como algo a ser valorizado e conquistado em todas as suas dimensões. Existe uma porcentagem de cerca de 30% de estudantes que frequentam o Curso de Licenciatura em Educação do Campo que para permanecer estudando necessitam do atendimento da educação infantil, dirigido às crianças de até seis anos. A estrutura atual tem capacidade para receber até 8 crianças a cada etapa de Tempo Escola. Em geral são as mães que se beneficiam deste serviço. Para a população do campo a convivência com a criança durante os primeiros anos de vida é algo relevante e comum e representa um forte envolvimento da coletividade com o seu desenvolvimento. Esta atitude tem origem na necessidade de famílias numerosas para garantir a mão de obra exigida no trabalho do campo. As ações da Ciranda pretendem ser uma contribuição para as mães do Curso de Licenciatura em Educação do campo, suas comunidades, as organizações sociais, assim como para o acúmulo teórico para pesquisas sobre o tema. Há um reconhecimento, ainda que limitado, no âmbito das Políticas Públicas, da grande dívida da sociedade para com as populações tradicionalmente negligenciadas e discriminadas pelo Estado. Por suas especificidades, diversos recursos diferenciados devem ser oferecidos, garantindo apoio e condições, sem as quais muitos não poderiam nem chegar ao vestibular. O caráter de ação afirmativa do curso fica evidente quando se observa as condições desta população. A infância do campo vivencia a omissão do poder público quanto à criação e manutenção de instituições educacionais em todos os níveis e modalidades. Não existe a construção de um projeto que leve em conta a formação dos sujeitos do campo, produtores de vida e de cultura, que são. A invisibilidade social a que estão submetidos esses coletivos populacionais implica na ausência de atendimento educacional adequado. A criança nem sempre teve o seu papel como sujeito histórico e social respeitado na sociedade. O sentimento de infância e o lugar a ela atribuído pela sociedade moderna derivam de uma construção social e histórica que se fez presente em mentalidades e práticas estruturadas a partir de fatores e interesses diversos (SPADA, WOLFF e SOEIRA, 2014). A posição ocupada pelas crianças na sociedade foi originalmente pesquisada por Phillipe Ariès, no livro História Social da Criança e da Família, cuja primeira publicação ocorreu no ano de 1962. O livro é considerado um marco nos estudos da infância e pontua que a criança foi reconhecida a partir de suas diferenças, porém, definida frente às suas incapacidades em relação ao adulto. Essas discussões abriram caminhos para a construção de uma nova concepção de infância, ou seja, a legitimidade incontestada da dimensão “natural” da infância entra em declínio quando confrontada com sua natureza socialmente construída e, portanto, histórica. (MARCHI, 2007). As discussões aqui desenvolvidas fundamentam-se em um paradigma de infância tida como

construção histórica e das crianças como atores sociais (SARMENTO, 2004), portanto, entendemos que o conhecimento produzido acerca das crianças, de suas condições de vida e do espaço socialmente organizado para elas representam elementos fundamentais para a revelação da sociedade em sua totalidade, abarcando, inclusive, suas contradições e complexidades. A discussão da infância requer a consideração do modo como se estrutura seu processo educacional, especialmente aquele realizado institucionalmente. A escola, desenvolvida como uma instância pública voltada à educação sistematizada e formal das crianças está diretamente associada à construção social da infância. Nesse sentido, a institucionalização da infância com vistas ao desenvolvimento de sua educação ocorreu por meio da separação formal das crianças em relação aos adultos, com a mediação do Estado. A instituição escolar, portanto, representa um meio de inculcação de uma epistemologia inerente à cultura escolar, pautada em um saber homogeneizado, em uma ética e, sobretudo, em uma disciplina mental e corporal (SARMENTO, 2004). Segundo Freitas (2010), a escola e a sala de aula são uma construção histórica cujas funções foram moldadas com o objetivo de facilitar as condições gerais do processo de acumulação de riqueza por uma classe em detrimento de outra. Tais funções não se referem apenas à exclusão da classe trabalhadora do acesso ao conhecimento sistematizado, mas também ao exercício, pela escola, de processos de subordinação dos estudantes. Se em determinado momento histórico garantir acesso a esta escola representa um avanço para as classes trabalhadoras, expropriadas do conhecimento, isso não elimina ou redireciona as funções sociais historicamente constituídas para a escola atual. A maior prova disso, é que mesmo conseguindo estar dentro desta escola, boa parte da classe trabalhadora continua sem aprender, relegada a trilhas de progressão cuja função é produzir a não aprendizagem. Tais trilhas podem ser vistas no interior das salas de aula, entre salas de aula e entre escolas. Guetos são criados em todos estes espaço, destinados a acomodar (e sonegar) o anseio da classe trabalhadora pelo conhecimento. Enganadas, aguardam nestes espaços o dia de serem eliminadas do jogo, por decurso de prazo (Freitas, 1991, apud. Freitas, 2010). instituições conformam as gerações mais jovens a padrões adequados à reprodução de valores e ideias que justificam a desigualdade social, gerando o conformismo e a obediência (SPADA, WOLFF e SOEIRA, 2014). Narodowski (2001) estruturou conceitualmente as possibilidades de realização da infância e da juventude na atualidade, apresentando dois campos distintos: parte da infância e da juventude desfruta de condições adequadas para concretizar seu tempo de não ser adulto; parte da infância e da juventude não desfruta de nenhuma condição para concretizar seu tempo de não ser adulto, especialmente pela necessidade do encurtamento da infância por questões

relacionadas à sobrevivência. Desse modo, os primeiros têm oportunidade de “hiper-realizar” sua infância e os segundos têm a infância “desrealizada”. Esta diferença se explica pela divisão social do trabalho estabelecida nas sociedades capitalistas. Há uma barreira intencional que produz e reproduz essas relações sociais. O reconhecimento da diversidade das infâncias favorece a ruptura com processos de padronização do que significa ser criança, porém, não contempla a totalidade das dimensões promotoras das desigualdades vividas por esse grupo geracional. (...) o reconhecimento da pluralidade, heterogeneidade ou “diversidade” da(s) infância(s) trazido à tona tanto pela Sociologia da Infância quanto pela Antropologia da Infância, se tem como lado positivo a relativização do modelo hegemônico, tem também um lado que se pode dizer “problemático” no que ele pode significar de minimização do peso das desigualdades entre as crianças. Com efeito, a questão não está apenas em reconhecer a diversidade (o que é certo), mas em reconhecer que algumas diversidades exprimem, potenciam ou nascem de verdadeiras desigualdades sociais (o que não é tão evidenciado). (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 13). Mas, não podemos nos recusar a ocupar a escola, mesmo nas condições atuais em que ela se encontra, pois é o único espaço garantido para a formação dos trabalhadores e trabalhadoras. Quanto a isso, Freitas (2010), afirma que, com boa vontade, podemos olhar para este processo e ver nele aspectos positivos como a própria presença da classe trabalhadora na escola, o desconforto que esta presença cria para a classe dominante, a apropriação - por um motivo ou por outro - de maior volume de conteúdo escolar pelas classes trabalhadoras, entre outros aspectos. Além disso, permite que afirmemos a educação como um direito de todos e cobremos do Estado o exercício da redistribuição da cultura e do conhecimento. É no aumento das desigualdades sociais que se encontram os factores mais poderosos de “risco” para as crianças, com implicações para o conjunto do grupo geracional, não podendo, por consequência, ser descartada nenhuma criança das tensões sociais que potenciam esses fatores. (SARMENTO; MARCHI, 2008, p. 5). Para a maioria dos educadores em formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo (que doravante chamaremos de LEDOC), sua permanência na Universidade se assemelha às condições do recém assentado. Ocupar a terra não basta, é preciso garantir as condições para que se permaneça nela. Ocupar uma vaga nos bancos da universidade não é suficiente; é preciso garantir as condições para que se possa permanecer nela. A proposta educacional pautada no sistema de alternância, da forma que está pensada na Educação do Campo, compreende que o sentido da escola depende de sua relação com a vida. Todo o esforço está dirigido ao fortalecimento da comunidade, de sua capacidade organizativa, a fim de quebrar um consistente e pernicioso ciclo vicioso de afastamento de toda

e qualquer formação profissional da vida mesmo das comunidades, de suas necessidades e interesses por mudanças. Essa sistemática de formação educativa também alimenta os vínculos promovidos com a comunidade, que identifica, por meio da ação de seus estudantes de licenciatura, possibilidades de mudanças sociais. Consideramos relevante a discussão sobre escola que se insere nas sociedades capitalistas e no modo como tais.

### **Metodologia:**

Metodologia 1. Atendimento à crianças de 8 meses a 4 anos e 11 meses, durante o período de aula de seus pais, no Tempo Escola; 2. Realização de atividades educativas com as crianças; 3. Desenvolvimento de atividades interdisciplinares, possibilitando reflexões sobre a estrutura curricular da educação infantil; 4. Desenvolvimento de pesquisa sobre a educação infantil e a formação de professores em educação do campo; 5. Elaboração de novas práticas pedagógicas que envolvam o resgate da diversas culturas e conteúdos regionais, trazidos pelos pais e educandos da Licenciatura em Educação do Campo. A coleta de tais informações pode se dar através de entrevistas, questionários ou oficinas. 6. Realização de momentos de formação dos pais, cirandeiros e comunidade, envolvidos com a Ciranda, através de oficinas, palestras, cursos, consultorias e ações interdisciplinares junto à comunidade. 7. Realização de oficinas sobre Educação Infantil para os educandos e para a comunidade de Planaltina. 8. Busca de Envolvimento de outros cursos da UnB no trabalho desenvolvido na Ciranda (possibilitar a realização de estágios ou projetos de pesquisa). 9. Criação de grupo de estudos. OBS. DURANTE A PANDEMIA FAREMOS ADAPTAÇÕES DESTA PROPOSTA.

### **Referências:**

OLIVEIRA, Z. M. (Org). **Educação Infantil: muitos olhares**, 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial de escrita**. Alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

MOVIMENTO INTERFORUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande, MS: Editora de UFMS, 2002.

FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. **O mundo da escrita no Universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7ª ed. SP: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Resolução nº 1, 2002.

BOGO, A: “Mística”, em Roseli Salette Caldart (Org.). *In: Dicionário da Educação do Campo*, p. 475-479, Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2012.

CESÁRIO, N. M. **Ciranda infantil e a formação de educadores do campo.** Trabalho de Conclusão de Curso (Educação do Campo). Universidade de Brasília. Faculdade de Planaltina. Brasília, 2013.

FREITAS, M. C. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude.** Cortez, São Paulo, 2006.

FREIRE, P. **Cuidado, Escola!** Ed. Brasiliense, São Paulo, 1980.

KOLLING, E. J.; NERY, J. F. S. C.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação Básica do Campo:** memória, Ed. UnB, Brasília, 1999.

MARCHI, R. de C. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2007.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder:** conformação da pedagogia moderna, Editora da Universidade São Francisco, Bragança Paulista, 2001.

SANTOS, S. P. **A concepção de alternância na licenciatura em educação do campo na universidade de Brasília.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SARMENTO, M. J. **“Visibilidade social e estudo da infância”.** *In:* Vera Maria Ramos Vasconcellos; Manuel Jacinto Sarmiento, p. 25-49, Ed. Junqueira e Marin, Araraquara, 2007.

### **Objetivos Gerais:**

OBJETIVOS GERAIS. 1. Auxiliar as mães camponesas a permanecer na universidade. 2. Oferecer acolhimento para as crianças, filhas e filhos de estudantes da Ledoc. OBJETIVOS ESPECÍFICOS 1. Atender as crianças de 8 meses a 4 anos e 11 meses, filhos e filhas dos/as educandos/as de LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO durante o Tempo universidade; 2. Realizar atividades recreativas e educativas, contribuindo para a formação dos educandos da Licenciatura em Educação do campo e as crianças presentes no curso.; 3. Desenvolver atividades interdisciplinares, possibilitando reflexões sobre a estrutura curricular na educação infantil da LEDOC. 4. Desenvolver pesquisa sobre a educação infantil e a

formação de professores em educação do campo; sobre a importância da CIRANDA INFANTIL para a permanência e diminuição da evasão. 5. Possibilitar a criação de novas práticas pedagógicas; 6. Proporcionar formação aos pais, cirandeiras e comunidade, envolvidos com a Ciranda, através de oficinas, palestras, cursos, consultorias e ações interdisciplinares junto à comunidade. 7. Oferecer oficinas sobre Educação Infantil. 8. Envolver outros cursos da UnB no trabalho desenvolvido na Ciranda (possibilitar a realização de estágios ou projetos de pesquisa). 9. Buscar ampliar o atendimento de educação infantil para os filhos de professores, funcionários, estudantes e comunidade de Planaltina.

### **Resultados Esperados:**

Nosso propósito é seguir este trabalho, estabelecendo a colaboração de outros cursos com novas experiências de pesquisa e o ensino. Os resultados esperados consistem no apoio às mães e à formação dos professores camponeses, assim como no envolvimento das crianças camponesas em atividades lúdicas e culturais, durante a pandemia.