



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E  
EDUCAÇÃO ESCOLAR**

**DÉBORA KELLY PEREIRA DE ARAÚJO**

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: ENTRE  
PLURALIDADES E ESQUECIMENTOS**

**CAMPINA GRANDE - PB  
2021**

**DÉBORA KELLY PEREIRA DE ARAÚJO**

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: ENTRE  
PLURALIDADES E ESQUECIMENTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso (artigo) apresentado à Coordenação do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Cristina de Aragão.

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A663r Araújo, Débora Kelly Pereira de.  
Relações de gênero na educação infantil do campo  
[manuscrito] : entre pluralidades e esquecimentos / Débora  
Kelly Pereira de Araújo. - 2021.  
20 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano  
e Educação Escolar) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-  
Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão ,  
Coordenação do Curso de História - CEDUC."

1. Gênero. 2. Equidade. 3. Educação do campo. 4.  
Infância. I. Título

21. ed. CDD 372

**DÉBORA KELLY PEREIRA DE ARAÚJO**

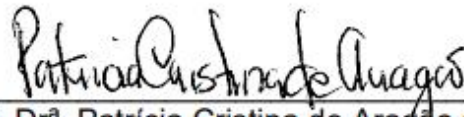
**RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: ENTRE  
PLURALIDADES E ESQUECIMENTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso (artigo) apresentado à Coordenação do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar.

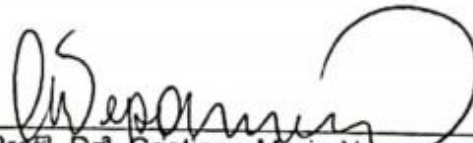
**Área de concentração:** Educação

Aprovado em: 30/04/2021

**BANCA EXAMINADORA**



Prof.ª. Dr.ª. Patrícia Cristina de Araújo (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.ª. Dr.ª. Cristiane Maria Nepomuceno  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.ª. Dr.ª. Maria do Socorro Moura Montenegro  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

“Só há duas opções nesta vida: se resignar ou se indignar. E eu não vou me resignar nunca”. Darcy Ribeiro

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	06
2	EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: BREVE LEVANTAMENTO .....	07
3	A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REALIDADE DO CAMPO: UM DEBATE NECESSÁRIO .....	09
4	CONCEPÇÕES DE GÊNERO E INFÂNCIA: VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO .....	12
5	RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE .....	15
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	18
	REFERÊNCIAS .....	18

# RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: ENTRE PLURALIDADES E ESQUECIMENTOS

## GENDER RELATIONSHIPS IN CHILDHOOD EDUCATION IN THE FIELD: BETWEEN PLURALITIES AND FORGETTINGS

Débora Kelly Pereira de Araújo\*

### RESUMO

Este artigo sistematiza os resultados de nossa pesquisa sobre as relações de gênero na Educação Infantil do campo, tendo como principal objetivo a problematização dessas relações no espaço escolar. Nossa pesquisa se configura como qualitativa e de cunho participante. De acordo com Gil (2008) “[...] se caracteriza pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa” (p. 31). Nosso estudo foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Yayá Tavares, situada no espaço rural do município de São Sebastião de Lagoa de Roça - PB, no período de fevereiro a maio de 2019, com uma turma multisseriada de Educação Infantil, formada por vinte e duas crianças do Maternal ao Pré II. Como respaldo teórico, utilizaremos a contribuições de Ariès (1981), Sarmiento e Pinto (1997) para debatermos infância; de Louro (2007) e Campos (2009) na discussão sobre Gênero, Leite (1999) e Pasuch (2012) no debate sobre a Educação Infantil do campo. Esse estudo apontou a importância do debate sobre relações de gênero na Educação Infantil do campo e a construção de um espaço escolar mais justo e solidário.

**Palavras-chave:** Gênero. Equidade. Educação do campo. Infância.

### ABSTRACT

This article systematizes the results of our research on gender relations in early Childhood Education in the countryside, with the main objective of problematizing these relationships in the school space. Our research is configured as qualitative and participatory. According to Gil (2008) “[...] it is characterized by the involvement of researchers and respondents in the research process” (p. 31). Our study was carried out at the Yayá Tavares Municipal Elementary and Elementary School, located in the rural area of the municipality of São Sebastião de Lagoa de Roça - PB, from February to May 2019, with a multi-grade class of Early Childhood Education, formed by twenty - two children from Kindergarten to Pre - II. As theoretical support, we will use the contributions of Ariès (1981), Sarmiento and Pinto (1997) to discuss childhood; de Louro (2007) and Campos (2009) in the discussion on Gender, Milk (1999) and Pasuch (2012) in the debate on Early Childhood Education in the countryside. This study pointed out the importance of the debate on gender relations in early Childhood Education in the countryside and the construction of a more just and supportive school space.

**Keywords:** Gender. Equity. Rural education. Childhood.

---

\* Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Especializanda em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores pela UEPB. E-mail: deborakellyp.a@gmail.com.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito social, que tem como objetivo a emancipação dos indivíduos, é dever do Estado garantir que todos/as tenham acesso a uma educação de qualidade, assim como está colocado no art. 205 da Constituição Federal de (1988),

A educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

Desta feita, mesmo sendo um dever do Estado, ao longo dos anos a Educação Infantil do campo foi sendo silenciada, marginalizada e sucateada, tanto em sua estrutura física, quanto nos recursos didáticos e pedagógicos. Além disso, evidenciamos o “duplo silenciamento a que são submetidas às crianças de zero a seis anos do campo, seja pela questão etária, seja pela vinculação com o rural” (PASUCH; SILVA, 2012, p. 28).

Nesta perspectiva, queremos com esse estudo além do debate sobre infância e as relações de gênero, visibilizar a realidade da Educação Infantil do campo, apresentando os avanços e conquistas consolidadas ao longo dos anos, como também demonstrar os principais desafios para construção de uma efetiva educação do campo.

Desse modo, nossa pesquisa irá debater sobre como as relações de gênero estão postas na sala de aula e como os/as docentes lidam ou não com tais questões. Para isso, partimos do pressuposto que o ambiente escolar não se configura apenas enquanto um espaço de produção do conhecimento intelectual, ou seja, o corpo também é educado, as maneiras de se expressar, sentar e agir são cotidianamente moldadas através de estímulos e/ou repreensão, considerando a sua pertença de gênero e que na grande maioria das vezes resulta em relações desiguais. Para Louro (1997),

[...] a escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um lócus privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é ela a própria, um espaço atravessado pelas representações de gênero (LOURO, 1997, p. 77).

Sendo assim, para que o espaço escolar seja, de fato, um lócus que promova a igualdade de espaços e oportunidades entre os meninos e as meninas, é importante que os/as docentes sejam formados para lidar com tais questões a partir de metodologias inovadoras que promovam a justiça e a equidade entre esses coletivos, do contrário, seus discursos e práticas poderão legitimar um padrão cultural hegemônico que colocam meninos/homens e meninas/mulheres em posições desiguais.

O interesse pela temática adveio de nossa experiência como docente de uma escola do campo, observando diariamente as dificuldades encontradas que iam desde a estrutura física da escola, dos escassos materiais didático-pedagógicos direcionados à educação do campo, nas relações estabelecidas entre os meninos e as meninas, como também nas escassas produções científicas que tratam da temática de gênero especificamente na Educação Infantil do campo.

Além disso, buscamos através de nossas pesquisas evidenciar este debate desde o ano de 2018, com a produção do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



intitulado *Meninas não gostam de suar: o papel das brincadeiras para promoção da igualdade de gênero*. Assim sendo, esperamos que estas produções possam se aguçar diversos outros debates referentes a esta temática.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico. Para Severino (2007) trata-se de uma metodologia que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores. Configura-se como de caráter qualitativo e será utilizada a técnica de observação participante, pois, de acordo com as contribuições de Gil (2008), esta técnica “se caracteriza pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa” (p. 31).

Vale ressaltar que a observação participante contribuiu para que a coleta de dados fosse realizada de forma mais fidedigna, tendo em vista nosso envolvimento na sala de aula lócus de pesquisa. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Yayá Tavares, situada na zona rural do município de São Sebastião de Lagoa de Roça - PB. Observamos as relações de gênero no ambiente escolar durante três (03) meses e como a professora respondia a essas questões.

Os colaboradores da pesquisa são alunos e alunas da turma multisseriada (Maternal, Pré I e Pré II) de Educação Infantil do turno da tarde, formada por vinte e duas (22) crianças. A turma é composta por quatro (04) crianças no Maternal, sendo duas meninas e dois meninos; Pré I com cinco crianças, sendo quatro meninos e uma menina; e o Pré II com treze (13) crianças, sendo quatro meninas e nove meninos.

Observamos a prática, ações e discurso da professora auxiliar da turma, tendo em vista, que a mesma desempenhou a função de professora titular no ano de 2018. Elaboramos tópicos para direcionar nosso olhar durante as tardes de observação, sendo eles, as interações em sala de aula, a relação criança/criança e criança/professora.

Sendo assim, iniciaremos nosso debate no primeiro tópico que tem como tema “Educação Infantil do Campo na Legislação Brasileira: breve levantamento”, contextualizando a educação do campo, o seu surgimento, as lutas dos movimentos sociais para garantia de uma educação do campo de qualidade e o seu respaldo legal. Em seguida, enfatizaremos o debate sobre “A Educação Infantil na realidade do campo: um debate necessário”, na qual faremos uma breve discussão sobre a concepção de infância, gênero e Educação Infantil do campo. No tópico três temos como tema “Concepções de gênero e infância: vivências na Educação Infantil do campo”, em que debateremos sobre o surgimento do conceito de gênero e infância e, por fim, apresentaremos os resultados da nossa observação participante que nos permitiram compreender como estão postas as relações de gênero em sala de aula e a posição docente frente a essas questões.

## **2 EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: BREVE LEVANTAMENTO**

A legislação brasileira que discorre sobre a Educação Infantil do campo, de acordo com estudiosos/as da área, ainda estão sendo construídas tendo em vista a atualidade do debate e a necessidade de um olhar mais atencioso para as questões específicas que esta etapa apresenta.

De acordo com Pasuch e Silva (2012, p. 57), a legislação-marco da Educação Infantil do campo é a resolução do Conselho Nacional de Educação que estabelece

as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, que apresentam procedimentos para o funcionamento dessas instituições. Além desta, temos as contribuições trazidas pela Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996). A educação do campo é,

[...] entendida como direito nos marcos da equidade, o que inclui a justiça social e o reconhecimento das especificidades, rejeita a imposição de um modelo educacional e pedagógico que nega as culturas, os saberes e os modos de produção da vida das populações do campo (PASUCH; SILVA, 2012, p. 59).

Desse modo, na educação do campo deve-se considerar as singularidades e especificidades que sua realidade apresenta, evidenciando e reconhecendo a diversidade de saberes e culturas locais, seu modo de produção, sua relação com a natureza e com a comunidade. Tais aspectos colaboram para a construção da identidade da educação do campo, vinculando os conhecimentos científicos aos saberes locais.

A luta pela construção de uma educação do campo se intensifica através das reivindicações dos movimentos sociais do campo a partir da segunda metade do século XX, com ênfase principalmente ao período de redemocratização do país e os debates em torno da Constituição Federal de 1988 que traz em seu art. 205 a educação enquanto um

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Desse modo, fica evidente que a educação se constitui enquanto direito de todos/as e dever do Estado e da família. Ora, este deve oferecer condições de acesso e permanência para que todos/as possam ter seus direitos garantidos, sejam do campo ou da cidade, todos/as têm direito a uma educação de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) apresenta avanços significativos para a educação do campo, reconhecendo as singularidades e diversidades do espaço rural brasileiro, podemos verificar tais questões no art. 28 da LDB,

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III. adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Tais aspectos são fundamentais para construção da educação do campo, principalmente sobre o que tange sobre a flexibilização do currículo e do calendário escolar atendendo as necessidades locais, promovendo o acesso ao conhecimento científico e aos saberes construídos em família, na comunidade e os decorrentes das relações estabelecidas com a natureza.

A Educação Infantil do campo está citada de modo mais específico nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBEC – 2002) que traz em seu parágrafo 2º do artigo 3º algumas orientações sobre o seu funcionamento, bem como,

- Determina que o seu oferecimento, assim como a oferta do Ensino Fundamental, seja feito nas próprias comunidades;
- Proíbe o agrupamento de crianças da Educação Infantil em turmas do Ensino Fundamental;
- Orienta que sejam evitados processos de nucleação de escolas, provocada por fechamento de pequenas escolas e concentração de alunos em determinadas áreas e, conseqüentemente, de deslocamento das crianças (PASUCH; SILVA, 2012, p. 60).

Como podemos verificar as orientações dadas através das DOEBEC são mínimas e superficiais, não adentram em questões pedagógicas e práticas do funcionamento da Educação Infantil do campo, tais questões somente tiveram uma maior atenção a partir da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 2009, como podemos verificar abaixo,

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:

- ✓ Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- ✓ Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- ✓ Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- ✓ Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- ✓ Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2010, p. 24).

Desse modo, a Educação Infantil do campo vem sendo construída através de debates, lutas e reivindicações para que as crianças de zero a cinco anos de idade moradoras do espaço rural tenham acesso e permanência em instituições escolares próximas a sua residência, considerando que se trata de um direito que deve ser garantido, além da valorização e reconhecimento dos saberes e culturas da sua comunidade.

### **3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REALIDADE DO CAMPO: UM DEBATE NECESSÁRIO**

O debate em torno da Educação Infantil do campo é considerado bastante atual e nos leva a pensar de modo específico o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos de idade habitantes do campo, seus modos de vida, rotinas e tempos específicos da sua comunidade. Desse modo, faz-se necessário pensar uma educação direcionada para essas especificidades, considerando os saberes e culturas locais, reconhecendo as crianças camponesas como (re)produtoras de conhecimento e evitando práticas pedagógicas descontextualizadas.

Essa realidade, quando não considerada, marca as formas de atendimento educacional às crianças do campo (por vezes no próprio campo e por vezes nas instituições das cidades), acolhendo-as muitas vezes com adaptações precárias, sem colocar no centro da ação pedagógica a concretude da vida da criança do campo: seus espaços de convívio, seus ritmos de viver o tempo, sua participação na produção coletiva de seus familiares e de suas comunidades, seus brinquedos e brincadeiras organicamente vinculados aos modos culturais de existir (PASUCH; SILVA, 2012, p. 36).

Desse modo, é fundamental uma prática pedagógica voltada para as singularidades do contexto do campo, ou seja, os profissionais da educação do campo devem assumir uma postura de comprometimento político e ético com ações pedagógicas do/no campo, construindo, assim, além da valorização e reconhecimento, o sentimento de pertença para com a comunidade. Para tanto, Pasuch e Silva defendem que um dos grandes desafios para garantia do direito a Educação Infantil para as crianças do campo diz respeito à articulação dos “princípios orientadores da Educação Infantil como um todo às formas como é feito seu atendimento nas diferentes modalidades territoriais” (2012, p. 37).

Nesta perspectiva, é fundamental compreendermos que se os princípios orientadores devem ser os mesmos para as crianças moradoras do campo e da cidade como forma de garantir a igualdade de direitos, a sua aplicabilidade deve estar diretamente vinculada ao contexto sociocultural das crianças, no nosso caso, as moradoras das áreas rurais.

Desse modo, concordamos que tanto a Educação Infantil da cidade necessita de políticas públicas e investimentos para que possa oferecer, de fato, uma educação de qualidade, quanto ainda mais a Educação Infantil do campo, carece de um olhar mais aguçado visando a superação da falta de condições mínimas para um atendimento de qualidade e a busca pela construção da identidade da Educação Infantil do campo.

Em busca da construção dessa identidade, ou melhor, dessas identidades<sup>1</sup> precisamos antes de tudo, verificar como a legislação brasileira trata a questão da Educação Infantil do campo e suas singularidades.

Ora, a educação do campo está diretamente ligada às lutas dos movimentos sociais em busca de direitos e de políticas educacionais voltadas para o campo, combatendo propostas que submetem o campo às perspectivas da cidade, ou seja, rompendo com os “processos de dominação e de exploração” (PASUCH; SILVA, p. 58) do urbano sobre o rural.

Nesta diretiva, a educação do campo surge em contraposição a esta perspectiva que inicialmente foi denominada de educação rural e que objetivava a adaptação dos conteúdos trabalhados nas escolas da cidade ao contexto do campo. Desse modo, “romper com a educação rural é uma das prioridades da educação do campo. A mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais do que uma simples nomenclatura” (SANTOS, 2017, p. 212).

Ora, a educação rural é considerada, “descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira” (SANTOS, 2017, p. 212). Em contraponto, os movimentos sociais e sindicais defendem uma educação do campo, construída a partir da realidade regional e do olhar dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

---

<sup>1</sup> Compreendendo a riqueza da diversidade do espaço rural brasileiro, formado por tantas culturas e costumes.

Nesta direção Fernandes e Molina (2005) apresentam o campo como um espaço de possibilidades, como também,

espaço de particularidades e matrizes culturais. Esse campo é repleto de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social. Cabe, portanto, à educação do campo, o papel de fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes que contribuam para negar e desconstruir o imaginário coletivo acerca da visão hierárquica que há entre campo e cidade (SANTOS, 2017, p. 212).

Desse modo, precisamos desmitificar algumas representações sociais e estereótipos que são direcionados às populações do campo, que as colocam por vezes como sendo “atrasadas”, “matutas”, “Jecas Tatu” dentre outros adjetivos que reforçam a ideia de supremacia da população da cidade em detrimento da população do campo, assim como afirma Gehlen (2011) *apud* Barbosa (2013): “essas crianças, no entanto, também sofrem as discriminações que derivam dos estigmas “do atraso” em relação ao urbano, da pobreza, da ausência de educação e cultura e do conservadorismo” (GEHLEN, 2011 *apud* BARBOSA, 2013, p. 302).

Faz-se necessário desconstruir essas concepções preconceituosas e estereotipadas, a partir de uma educação que reconheça e valorize os saberes e culturas do campo. Além disso, precisamos proporcionar debates que evidenciem os principais desafios que atingem diretamente a população escolar campesina, entre eles,

1) localização geográfica das escolas, em sua grande maioria, distantes da residência dos estudantes. 2) precariedade dos meios de transporte e das estradas. 3) baixa densidade populacional em alguns territórios rurais. 4) fechamento de milhares de escolas do campo na última década. 5) formação dos/as educadores/as e organização curricular. 6) pouquíssima oferta de vagas para os estudantes do campo nas séries finais do ensino fundamental e médio. 7) poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo. 8) recuo da agricultura familiar e avanço do agronegócio. 9) utilização cada vez maior de agrotóxicos. 10) investimentos em sementes transgênicas, em detrimento das sementes crioulas (SANTOS, 2017, p. 213).

Tais problemas são comuns, em sua grande maioria, em todas as escolas do campo. No nosso caso, para a Educação Infantil do campo ainda soma-se a precariedade das salas de aula, a escassez de materiais específicos para Educação Infantil do campo, a falta de creches no espaço rural, as turmas multisseriadas e/ou multietapas<sup>2</sup> e outros.

Desse modo, pensar a Educação Infantil do campo (creche/pré-escola) é evidenciar esta etapa enquanto parte do processo educacional, ou seja, configura-se enquanto um espaço de transformação, embates e construção de projetos de sociedade. Ora, mesmo reconhecendo as limitações materiais e estruturais da Educação Infantil do campo, é no debate, nas pesquisas e nas lutas dos

<sup>2</sup> As turmas multietapas reúnem em uma mesma sala de aula os/as alunos/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mesmo contrariando as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (Artigo 3º, parágrafo 2º da Resolução CNE/CEB nº 2/2008: “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”).

movimentos sociais que iremos construir de fato uma educação democrática e de qualidade para todos/as.

#### **4 CONCEPÇÕES DE GÊNERO E INFÂNCIA: VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO**

Queremos iniciar este debate, compreendendo a origem histórica do termo gênero que está diretamente relacionado ao movimento feminista. Nesta diretiva, o feminismo é compreendido como “um movimento e um conjunto de teorias que tem em vistas a libertação da mulher” (CAMPOS, 2009, p. 30). Este movimento surge nos Estados Unidos em meados da década de 1960 e avançou de forma significativa em países industrialmente desenvolvidos mais precisamente entre os anos de 1968 e 1977.

Este movimento é marcado por ondas ou fases importantes de conquistas e lutas contra a opressão e a desigualdade. A primeira onda ganha visibilidade, segundo Louro (2014), no final do século XIX e início do século XX e foi denominada de “sufragismo”, tendo como principal pauta de luta a conquista do voto para as mulheres. Além disso, reivindicavam por mudanças na,

Organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões, estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas (embora circunscrito a alguns países) foi seguido de uma certa acomodação no movimento (LOURO, 2016, p. 19).

Nesta perspectiva, é possível observar que tais direitos eram reivindicados apenas para as mulheres brancas e de classe média. Na segunda onda, a luta do movimento feminista “foi retomada com mais vigor, junto às manifestações coletivas de diversos grupos: negros, jovens, estudantes e intelectuais” (CAMPOS, 2009, p. 30). A segunda onda iniciou-se na década de 1960. É nesta fase, que o movimento:

Além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero (LOURO, 2016, p. 19).

Nesta diretiva, a década de 1960 foi marcada por “rebeldia” e contestação contra os “tradicionais arranjos sociais e políticos, as grandes teorias universais, ao vazio do formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento” (LOURO, 2016, p. 20). Desse modo, esta década foi um marco histórico para conquistas significativas de direitos mais justos e na busca de uma sociedade mais solidária e respeitosa.

Neste contexto, o movimento feminista retoma sua luta de forma mais sólida, através de marchas e protestos e também com produção acadêmica, livros, jornais e revistas. Desse modo, pesquisadoras e militantes feministas levam para as universidades e escolas o debate sobre direitos iguais para as mulheres que por muito tempo haviam sido silenciadas, oprimidas e subjugadas. Sendo assim, a esfera privada e doméstica como espaço naturalmente direcionado as mulheres, começou a ser posto em debate.

O conceito de gênero começou a ser delineado como “caráter socialmente construído para identificar as distinções entre os sexos” (CAMPOS, 2009, p. 31).

Desse modo, o gênero foi sendo socialmente construído a partir do sexo biológico dos indivíduos, direcionando para estes os papéis “apropriados” que seriam desempenhados na sociedade, tais papéis apresentam distinções de uma sociedade para outra. Porém, a mulher na maioria das vezes senão em sua totalidade irá assumir papéis de oprimida e subjugada.

O debate em torno das relações de gênero irá ser compreendido a partir de duas visões distintas, uma que defende a ideia de que as desigualdades entre os homens e mulheres é fruto da diferença biológica entre os sexos, e a outra visão, que acredita que essas desigualdades foram produzidas a partir de relações sócio-históricas construídas em diferentes culturas (LOURO, 1997). Nesta diretiva, concordamos com a segunda visão, compreendendo que tais desigualdades foram sendo produzidas ao longo da história e colocaram a mulher numa posição inferior em relação ao homem.

Foi apenas com a contribuição das feministas anglo-saxãs que o termo gênero passou a ser visto de forma distinta de sexo. Com isso, foi possível “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual” (SCOTT, 1995, p. 72). Nesta perspectiva, o termo gênero passa a ser utilizado como uma forma de demonstrar como as diferenças entre o feminino e o masculino foram sendo construídas historicamente e não a partir de sua pertença biológica. Desse modo, não se esperou que as características biológicas fossem negadas, mas que fosse enfatizada a construção social a partir das características biológicas. Nesta diretiva, foi posto em debate como essas relações desiguais foram sendo construídas no campo histórico e social e como estas afetaram tantos os homens como as mulheres:

A desigualdade entre os gêneros trouxe perdas tanto para as mulheres como para os homens. Às mulheres, coube socialmente os lugares de obediência, de sensibilidade, de incerteza, sendo conduzidas historicamente em função dos homens. [...] Estes, por sua vez, apesar de exercerem historicamente um maior domínio na sociedade, foram em grande parte, construídos diferentemente das mulheres, no sentido de não desenvolverem formas de representação de ordem afetiva expressas no campo feminino. Aos homens, foram destinados a agressividade, que representa potência, e a masculinidade, muito difundida nas formas de vivências da sexualidade e racionalidade (CAMPOS, 2009, p. 33).

Sendo assim, observamos como essas diferenças construídas historicamente foram tóxicas e prejudiciais tanto para os homens como de forma mais efetiva para as mulheres. Desse modo, podemos enfatizar como o movimento feminista foi importante para que tal debate fosse estabelecido com o objetivo de ponderar as desigualdades em busca de uma sociedade mais justa e solidária, onde todas as diferenças fossem respeitadas e viabilizadas.

O termo gênero pode ser “compreendido enquanto abordagem epistemológica e, fundamentalmente, construção social, o conceito de gênero é plural, o que pressupõe a existência de conceitos de feminino e de masculino, social e historicamente diversos” (LOURO *apud* FONSECA, 2008, p. 31). Sendo assim, o conceito de gênero não será algo exato, pronto e acabado, tendo em vista que ele irá sofrer alterações de acordo com a sociedade e o momento histórico que está inserido, serão entendimentos diferenciados do ser homem e mulher.

Para que haja um debate mais amplo sobre as relações de gênero no contexto de escola do campo, faz-se necessário compreender de quais infâncias<sup>3</sup> estamos falando e como esse conceito foi sendo construído a partir do contexto histórico e social. Desse modo, faremos uma breve discussão sobre o surgimento desse conceito a partir dos estudos de Philippe Ariès (1981) e Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto (1997).

As crianças sempre estiveram presentes em nossa sociedade. Porém, a concepção de infância como uma “categoria social própria” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 1) passou a existir durante os séculos XVII e XVIII. Para Ariès (2018) a compreensão de infância foi se modificando ao longo dos anos e do contexto histórico-social. Até o século XII, a infância não era retratada nas obras de arte da época, tal fato pode estar relacionado à compreensão de que não havia lugar para a infância e/ou que esta categoria não era considerada importante.

De acordo com os estudos de Ariès (1981) “na sociedade medieval a criança a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (p. 156). Desse modo, as crianças eram vistas e tratadas como adultos em miniatura, não existia, portanto, o sentimento de infância, nem os cuidados próprios dessa fase. Nesta diretiva Ariès Apud Heywood (2004) afirma,

O que faltava era qualquer *sentiment de l'enfance*, ‘qualquer consciência da particularidade infantil’, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. [...] A civilização medieval não percebia um período transitório entre infância e a idade adulta. Seu ponto de partida, então, era uma sociedade que percebia as pessoas de menos idade como adultos em menor escala (ARIÈS, 1981 *apud* HEYWOOD, 2004, p. 23, grifos nossos).

O conceito de infância foi se transformando ao longo dos anos e a partir de mudanças econômicas, sociais e também dos novos pensamentos e dogmas difundidos pela Igreja Católica no século XVIII, com o culto à figura do menino Jesus. Nesta perspectiva, a Igreja Católica passou a conceber a criança como um mediador entre o céu e a terra, ou seja, a criança passou a ser vista como uma espécie de anjo. Nesse contexto, a infância começou a ser compreendida como uma fase distinta da vida adulta, isto é, foi concebida como uma fase que possui suas singularidades e sentimentos próprios.

Nesse contexto, os pais apresentaram uma maior preocupação com a saúde e educação dos/as seus/as filhos/as, pois as crianças estavam diretamente relacionadas à figura de seres puros e angelicais que apresentavam necessidades de cuidados e proteção familiar. De acordo com Ariès *apud* Niehues (2012),

Nesse período a criança começa a ser o centro da família devido a sua ligação com a figura dos anjos que são tidos como seres puros e divinos. Esta concepção de indivíduo fez com que a criança se tornasse alvo do controle familiar, bem como, do meio ao qual estava inserida. Tal fato favoreceu o surgimento da instituição escolar. A criança começou a ser reconhecida como um indivíduo social, inserida dentro da coletividade, onde

---

<sup>3</sup> Concordamos com Philippe Ariès (2018) quanto ao uso do termo **infâncias**, pois, tal conceito não é homogêneo tendo em vista a pertença étnica, de gênero, classe social e cultural que as crianças estavam ou estão inseridas.



a família demonstrava preocupação e interesse por saúde e educação (ARIÈS, 1981 *apud* NIEHUES, 2012, p. 286).

Podemos observar que a instituição escolar funcionava como uma espécie de protetora da infância, em que as famílias poderiam “depositar” seus seres “puros e divinos” e estes ficariam em segurança recebendo a educação e os conhecimentos necessários para seu desenvolvimento moral e social adequados à sociedade. Deste modo, podemos observar que a infância estava pautada na compreensão de uma fase em que as crianças necessitariam de cuidado, proteção e deveriam ser moldadas, ou seja, a figura da criança era de um ser passivo e que estava numa fase de preparação para a vida adulta.

Na contemporaneidade, a infância é concebida como uma fase com singularidades e condicionada por fatores econômicos, sociais, étnicos, de gênero, religiosos e outros, e a criança é compreendida como um ser histórico e social, com visão de mundo e modo de ser e viver próprios. Sarmiento (2005) *apud* Niehues (2012) afirma que a etimologia da palavra infância,

Propõe um sentido negativo, ao caracterizar infância como a idade do não-falante, remetendo a ideia do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo. Através do entendimento do mesmo autor, a infância significa uma classe social de uma determinada geração e criança é o indivíduo que participa desta classe, sendo ele o ator social da classe pertencente (SARMENTO, 2005, p. 368 *apud* NIEHUES 2012, p. 287).

Desse modo, a infância não é um conceito homogêneo, tendo em vista a classe social, o gênero, a etnia que estará inserida. Portanto, a concepção de infância estará submetida a um processo contínuo de ressignificação, pois irá variar de uma sociedade para outra e de um período histórico para outro.

Nesta diretiva, as infâncias do campo possuem peculiaridades e podem apresentar diferenças entre outras formas de viver a infância seja no campo ou na cidade, assim como afirmam Pasuch e Silva, “cada vez mais se acredita que as crianças podem nos dizer, mesmo as crianças pequenas e à sua maneira, o que pensam de suas infâncias e como gostariam que fosse sua experiência na Educação Infantil” (PASUCH; SILVA, 2012, p. 98).

Nesta perspectiva, os/as profissionais da educação do campo necessitam conhecer quem são as crianças matriculadas na creche/pré-escola, “como vivem suas infâncias no cotidiano familiar” (p. 98), suas relações com a família e a comunidade. Dessa forma, estarão contribuindo para o desenvolvimento integral destas crianças.

## **5 RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**

Antes de começar nosso relato resultante de nossa observação participante, gostaríamos de deixar registrado, a escassez de materiais, pesquisas e estudos que tratam a Educação Infantil do campo, comprovando, assim, o esquecimento desse coletivo. Defendemos, o respeito às diferenças entre a cidade e o campo e, até mesmo, do campo para o campo, tendo em vista que cada região possui seus costumes e crenças. Desse modo, a Educação Infantil deve constituir-se num lugar de socialização dos saberes, de formação integral da criança e o fortalecimento de sua cultura. Nesta perspectiva Silva e Pasuch afirmam,

Uma Educação Infantil que permita que a criança conheça os modos como sua comunidade nomeia o mundo, festeja, canta, dança, conta histórias, produz e prepara seus alimentos. Creches e pré-escolas com a cara do campo, mas também com o corpo e a alma do campo, com a organização dos tempos, atividades e espaços organicamente vinculados aos saberes de seus povos (SILVA; PASUCH, 2010, p. 2).

Desse modo, para que a Educação Infantil se constitua nesse espaço de conhecimento, é imprescindível uma formação docente que permite aos professores e professoras o acesso a essas culturas e saberes, para que desempenhem a docência respeitando as diferenças e se comprometendo em,

Problematizar as reproduções da cultura dominante, que no caso do Brasil é a urbana, em fortalecer os laços com as famílias e com a terra, ou as águas, ou as matas, perpetuar elementos culturais dos povos e permitir às crianças que encontrem seu lugar no campo, com seus direitos e reconhecendo-se como capazes. Permitir que as crianças estejam por inteiro na escola, não somente com suas mentes, mas também com seus corpos, suas emoções, seus desejos. Ser criança também na escola de Educação Infantil é viver a infância na/da sua cultura. Ser respeitada e ter suas vidas, seus tempos, suas brincadeiras, suas concepções igualmente respeitadas. (CASTELLI; BOITO, p. 8).

Trata-se de uma educação para o respeito e justiça social. Educar crianças para que vivam e reconheçam suas pertencas e respeite as demais, compreendendo que sua realidade é uma entre tantas existentes no mundo. Educar meninos/homens e meninas/mulheres para que não se submetam a opressão e subjugação, que lutem por uma sociedade mais justa e solidária prezando pelo respeito à diversidade.

Nossa observação participante foi realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Yayá Tavares, localizada na zona rural do município de São Sebastião de Lagoa de Roça - PB no primeiro semestre do ano de 2019. Para uma melhor organização de nossa observação realizamos um roteiro que nos permitiu analisar como as relações de gênero estavam postas na sala de aula e como a professora lidava ou não com essas questões.

Iniciamos nossa observação participante compreendendo como a professora organizava as crianças na sala de aula, por se tratar de uma turma de Educação Infantil multisseriada (Maternal, Pré I e Pré II) com vinte e dois alunos/as, a docente organizava as cadeiras em círculo e deixava as crianças livres para se sentarem onde quisessem. Esse tipo de divisão permitia que as meninas se sentassem em grupos e os meninos da mesma forma, observamos que não se estabelecia um contato entre esses coletivos.

Outro importante elemento da nossa observação foi a rotina estabelecida. Após a acolhida de todas as crianças, a professora organizava a fila para que os alunos e alunas pudessem usar o banheiro da escola. Todos os dias a professora repetia “fila das meninas e fila dos meninos” e esse tipo de discurso legitima a dicotomia e, conseqüentemente, a desigualdade entre os coletivos, assim como afirma Accioly (2016),

As dicotomias entre feminilidade e masculinidade criam desigualdades: articulado com noções de hierarquias e poder, o gênero é também uma forma social de produzir posições de desigualdade entre pessoas, coisas, espaços ou emoções. No terreno da desigualdade de gênero encontramos desvalorização salarial, repressões, discriminações e violências, temas que

historicamente têm mobilizado movimentos reivindicatórios, lutas e disputas por igualdade (ACCIOLY, 2016, p. 24).

A partir dessa divisão, as crianças internalizaram que existia um conjunto de objetos, espaços e práticas destinado aos meninos e as meninas. Nesta perspectiva, era comum observar no discurso das crianças frases como: “essa cor é de menino”, “as meninas vão brincar de escolinha”, “vamos dividir os grupos de meninas e meninos”, “meninos contra meninas”. Desse modo, enfatizamos que esse tipo de divisão, a partir da pertença de gênero, não colabora para a formação de atitudes e discursos solidários entre os coletivos.

Outros importantes fatos observados foram os discursos da professora que legitimavam a “superioridade” dos meninos em relação às meninas, frases do tipo “Danilo<sup>4</sup>, já que você tem muita força, vá buscar minha bolsa, por favor!” e, até mesmo, frases de repressão, já que em uma determinada ocasião, estávamos organizando a sala e uma das meninas se propôs a ajudar carregando uma cadeira e a professora a repreendeu: “Simone<sup>5</sup>, deixe essa cadeira para os meninos que tem força, vá se sentar com as outras meninas!”. Concordamos com Auad (2012) quando diz,

Acredito [...] que algumas professoras podem temer a contestação de valores e papéis tradicionalmente consagrados. Talvez se pense que tal questionamento abale valores éticos, como a família e a imagem das mulheres como “civilizadoras” (AUAD, 2012, p. 39).

Desse modo, compreendemos esse tipo de discurso como resultado de uma formação mais tradicionalista e conservadora, fato esse que reflete até mesmo na compreensão de Estado laico. Afinal, todo início de aula a professora ensinava as crianças a repetirem orações cristão-católicas e fazerem o sinal da cruz<sup>6</sup>, a docente em questão está em sala de aula há mais de dez anos e apresenta dificuldades em compreender o debate sobre as relações de gênero, fato este que limita a mudança de práticas que resultam na legitimação de relações de desigualdade e injustiças. Só poderemos reverter essa realidade com “sensibilização, estudo, formação e debate” (AUAD, 2012, p. 39).

Desse modo, observamos ao longo de nossa observação participante que não havia um trabalho efetivo sobre as relações de gênero mesmo sendo a sala de aula um espaço,

generificado, em que símbolos, normas e comportamentos atuam sobre sujeitos das mais variadas formas, a exemplo das aprendizagens objetivas que se dão por meio de atividades prescritivas, bem como através das aprendizagens subjetivas, as quais acontecem por meio de comportamentos, normas, regras (BENEVIDES, 2009, p. 33).

Durante as observações, pudemos concluir que a professora estava a legitimar um padrão instituído pela sociedade patriarcal e machista que estamos inseridos. Tal visão de mundo estava sendo posta através de ações e discursos que refletiam direta e indiretamente nas práticas e relações das crianças em sala de aula.

<sup>4</sup> Nome fictício para preservar a identidade da criança.

<sup>5</sup> Nome fictício para preservar a identidade da criança.

<sup>6</sup> O Sinal da Cruz é um movimento ritual e de bênção executado com as mãos pela grande maioria dos cristãos, especialmente os cristãos-católicos.

A visão de educação estava pautada ainda em relações tradicionalmente construídas sob a ótica cristã e urbana, com o objetivo de fazer com que as crianças decodificassem letras e números. Observamos que a realidade das crianças também não era considerada, as danças, os costumes, os saberes e a cultura característica marcante da comunidade também não foram contemplados no currículo escolar, além das novas organizações familiares uma vez que grande parte das crianças constituem famílias que “fogem” do padrão instituído.

Desse modo, concluímos que ainda temos muito a avançar, a escola deve estar aberta aos debates que emergem no interior das nossas salas de aula, a todas as formas de ser e estar no mundo, e contemplar no currículo escolar as diferenças existentes em nossa sociedade para que todos os indivíduos possam está incluso dentro do processo educacional. Até quando iremos fechar os olhos para questões tão importantes e essenciais na construção de um mundo mais justo e solidário?

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo, compreendemos a importância de trabalhar a questão de gênero na Educação Infantil do campo, tendo em vista a escassez de pesquisas e estudos dentro dessa realidade. Acreditamos que o ambiente escolar é propício para construção de uma sociedade mais plural e respeitosa, promovendo ações de empatia e solidariedade desde a Educação Infantil.

Para que a proposta de uma educação que promova a igualdade de gênero e a justiça social seja efetivada faz-se necessário uma formação docente que contemple as questões de gênero, o debate em torno dos direitos individuais e coletivos sobre as minorias e os direitos humanos. Desse modo, iremos formar docentes com competência técnica e compromisso político<sup>7</sup> com a construção de uma educação que promova a equidade.

Este artigo foi imprescindível para que nós reafirmássemos o compromisso em lutar pela educação camponesa e pela promoção da igualdade de gênero. O girassol é símbolo da educação do campo, essa flor sempre está voltada para o sol que aquece e ilumina, assim como o trabalhador do campo que também se orienta pelo sol. Que possamos acreditar na educação camponesa, dedicar a ela mais atenção e ter a certeza que ela resiste e luta para continuar existindo. Viva a educação do campo! Viva os saberes do campo que iluminam e aquecem nossa esperança em dias melhores!

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BARBOSA, M. C. S.; FERNANDES, S. B. **Educação Infantil e Educação no Campo: um encontro necessário para concretizar a justiça social com as**

---

<sup>7</sup> Ver *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* de Dermeval Saviani, 2006.

**crianças pequenas residentes em áreas rurais. In: Revista Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p. 299-315, jan./jun.2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. 1996.

BRASIL. **Constituição Brasileira de 1988.**

CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. **Relações de gênero no cotidiano escolar.** 1º Ed. Campina Grande: EDUEFCG, 2009.

CASTELLI, C. M.; BOITO, C. **Educação Infantil Do Campo:** um breve mapeamento de produções acadêmicas da região Sul do país. Disponível em: coral.ufsm.br/sifedocregional. Acesso em: 16 Ago. 2019

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da infância. *In:* FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação:** materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

FILHO, *et al.* **Breve relato histórico sobre educação no campo: reflexos no município de Encanto - RN.** s/d. Realize, 2014.

FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. **Gênero como categoria para a compreensão e a intervenção no processo saúde-doença.** PROENF- Programa de Atualização em Enfermagem na Saúde do Adulto. Porto Alegre: Artmed/Panamericana, 2008, v. 3, p. 9-39.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

GALVÃO, Ana Maria de O. DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2007.

GEHLEN,IVALDO. **Educação no campo.** Conferência realizada no III Seminário de Educação Infantil no Campo. BSB; dez. 2011

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância.** Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.30.

HERKENHOFF, João Baptista. **Dilemas da educação:** dos apelos populares à Constituição. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1989.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LINS, Beatriz Accioly. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. 1ª ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, *et al.* **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 3. Ed. 2016.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital**: hegemonia em disputa. Tese de doutorado em Educação. Universidade de Brasília. Faculdade em educação UnB-2009.

NIEHUES, M. R; COSTA, M. O. **Concepções de Infância ao Longo da História**. 1º Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense – SICT-Sul, ISSN 2175-5302.

OLIVEIRA, Romualdo L. Portela. Educação de Jovens e Adultos: o direito à educação. *In*: **Direitos Educativos e a EJA no Brasil** – mesa redonda. 16º Congresso de Leitura do Brasil – COLE, X Seminário de Educação de Jovens e Adultos. Campinas: UNICAMP, 2007.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SAPELLI, M. L. S.; GOIS, J. S.; *et. al.* **Pedagogia do Campo**: a serviço de quem? 2º Seminário Nacional de Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2005.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *In*: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, 2005, p. 361-378

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *In*: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. *In*: **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010.