

**O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PINHÃO:  
PONTO DE VISTA DAS FAMÍLIAS**

**THE RIGHT TO CHILDREN'S EDUCATION IN THE RURAL AREA OF THE  
MUNICIPALITY OF PINHÃO-PR: FAMILIES POINT OF VIEW**

**EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INFANTIL DEL CAMPO EN LA CIUDAD DE  
PINHÃO: PUNTO DE VISTA DE LAS FAMILIAS**

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima  
mariulce@unicentro.br

Unicentro – Universidade Estadual do Centro Oeste  
<https://orcid.org/0000-0003-2658-8810>

CARVALHO, Diana Carvalho de  
dianacc@terra.com.br

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
<https://orcid.org/0000-0002-6924-2214>

**RESUMO:** Este estudo objetiva compreender como o direito à Educação Infantil das crianças que vivem no campo, no município de Pinhão, PR, é percebido pelas famílias e de que maneira é cumprido pelos órgãos governamentais. A pesquisa, de abordagem qualitativa, contempla estudo bibliográfico e documental. Foram entrevistadas 40 mulheres que vivem no campo, cujos filhos não têm acesso à Instituição de Educação Infantil, e foram respondidos 21 questionários por pais de crianças que frequentam o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). A grande maioria das mulheres entrevistadas reproduz um modelo patriarcal de submissão e não se vê como sujeito de direitos, não reconhecendo a Educação Infantil do Campo como um direito das crianças, fato esse reforçado pelo precário atendimento das políticas públicas municipais para a Educação Infantil do Campo.

**Palavras-chave:** Educação e infância. Educação Infantil do Campo. Famílias.

**ABSTRACT:** This study aims to understand how education of children who live in the rural area of the municipality of Pinhão, PR, is seen by the families and how it is done by the government. This research has a qualitative approach with a bibliographic and documentary study. Forty women who live in the rural area and whose children do not have access to an Institution of children's education, were interviewed. Moreover, 21 surveys were answered by parents of children who attend CMEI. The majority of the women interviewed are part of a patriarchal model of submission and do not feel they have this right. Whereas, they do not recognize education for children who live in the rural area as a right for them. This fact is reinforced with the precarious assistance of city public policies for children's education in rural areas.

**Key-words:** Education and Childhood. Children's Education in Rural Areas. Families.

**RESUMEN:** Este estudio tiene como objetivo comprender de que modo el derecho a la Educación Infantil de los niños que viven en el campo en la municipalidade de Pinhão, PR, es notado por las familias y de que manera es cumplido por los órganos gubernamentales. La investigación, de enfoque cualitativa, contempla estudio bibliográfico y documental. Fueron entrevistadas 40 mujeres que viven en el campo cuyos hijos no tiene acceso a Instituciones de Educación Infantil y fueron contestados 21 cuestionarios por padres de niños que frecuentan CMEI. La gran mayoría de las mujeres entrevistadas reproducen un modelo patriarcal de sumisión y no se ven como sujetos de derechos. De la misma manera, no reconocen la Educación Infantil del Campo como derecho de los niños, este hecho se refuerza por el precario atendimento de las políticas públicas municipales para la Enseñanza Infantil del Campo.

**Palabras clave:** Educación y niñez. Educación Infantil del Campo. Familias.

## 1 EDUCAÇÃO, UM DIREITO DE TODOS

A Educação pensada para os povos do campo sempre ficou em segundo plano na agenda dos nossos governantes; se a educação obrigatória entre os 4 a 17 anos já é negligenciada, a Educação Infantil se torna invisível. Pensando nessa população, a presente pesquisa tem como objetivos: conhecer a realidade da Educação Infantil do Campo em uma cidade do interior do estado do Paraná e compreender o que pensam os familiares sobre a Educação Infantil.

A Educação do Campo pode ser considerada, nesta primeira década do século XXI, como uma área da educação preocupada com as demandas provenientes do campo. Por pressão dos movimentos sociais, sua construção se efetiva a partir da década de 1990, quando as pesquisas e os trabalhos científicos sobre as experiências de educação dos movimentos sociais do campo produzem novas formas pedagógicas de se pensar nos processos de ensino-aprendizagem destinados aos trabalhadores que produzem sua existência no campo, tornando-se um contraponto ao modelo de Educação Rural até então vigente, voltado para atender a escolas rurais isoladas com pedagogias tradicionais, as quais não respeitam as características e necessidades das crianças que vivem naquela realidade.

Nesse contexto, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) liderou uma campanha nacional "Por uma Educação do Campo", cujo marco foi o I



Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado em 1997, na Universidade de Brasília (UnB).

O *Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro* foi considerado um marco do movimento pela Educação do Campo. A realização do I Enera foi marcada por amplas lutas do movimento docente em prol de uma educação pública, gratuita, de qualidade e para todos.

Durante a realização dos encontros e mobilizações dos movimentos citados, brotou a ideia de uma conferência nacional, a “Primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo”, a qual aconteceu em julho de 1998. “Na conferência reafirmamos que o campo existe e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele” (Brasil, 2002, p. 11).

A educação rural está em questão nesta conferência, porque o campo está em questão. A educação faz parte da dinâmica social e cultural mais ampla. Os educadores estão entendendo que estamos em um tempo propício, oportuno, histórico para repensar radicalmente a educação, porque o campo no Brasil está passando por tensões, lutas, debates, organizações, movimentos extremamente dinâmicos. (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 70).

A partir desse momento, passou-se a reconhecer a importância de uma política específica para a Educação do Campo.

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (Kolling; Nery; Molina, 1999, p. 23).

Com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, ficou explícito o avanço alcançado. As Diretrizes visavam, para essa modalidade, uma educação que buscasse um modo de relação social, de organização espacial e cultural diferente do que se passou a denominar urbano. Na Resolução nº 1/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de



ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Brasil, 2002, art. 2º, parágrafo único).

No ano de 1998, inicia-se um processo de construção da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, fruto de encontros, debates e reuniões. No dia 29 de janeiro de 2001, acontece a primeira reunião da Articulação. No ano de 2013, no município de Candoí, houve o Encontro Estadual da Articulação Paranaense por uma Educação no Campo, momento em que se definiu a construção de quatro cadernos da Coleção de Cadernos da Articulação Paranaense. Esse material constitui-se em importante instrumento de luta, estudo e de articulação das diferentes entidades e organizações que compõem a Articulação Paranaense.

Para efetivação das discussões referentes a essa modalidade em nível nacional, realizaram-se duas audiências públicas, momento em que foi proposto uma diretriz que representasse a realidade sociocultural da Educação do Campo. Essas discussões converteram-se, em 2001, em uma conquista significativa, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE nº 36/2001 e Resolução CNE nº1/2002), que passaram a definir a identidade do homem do campo e, conseqüentemente, a sua educação (escola). A escola voltada para os sujeitos do campo deve seguir uma concepção que esteja vinculada à realidade dos sujeitos do campo, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, estendendo-se aos elementos socioculturais que constituem os modos de vida desses sujeitos, corroborando as pesquisas de Santos, (2006) ao discutir a importância do território.

É importante ressaltar que, após a aprovação da Lei Federal nº 12.796/2013 (Brasil, 2013), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando a matrícula obrigatória para crianças de 4 e 5 anos, muitos municípios brasileiros não conseguiram se adequar para atender à expansão do número de vagas, negligenciando assim o atendimento das crianças de 0 a 3 anos.

Se existe negligência, por vários fatores, na zona urbana, o problema ainda é maior na zona rural; geralmente o campo fica excluído desse processo. No município de Pinhão, existe apenas um CMEI localizado no campo, o qual atende uma

população que não mora especificamente no campo, e sim em um distrito do município, o qual é caracterizado como campo.

## **2 O DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INFANTIL: O PONTO DE VISTA DAS FAMÍLIAS**

O município de Pinhão possui uma população de 30.208 pessoas, das quais 15.317 residem na zona urbana, e 14.891 na zona rural. O município conta com pequenas propriedades, áreas de acampamento, áreas de assentamentos e grandes áreas de terras nas mãos de poucas pessoas, os grandes proprietários, imigrantes (alemães, japoneses) e migrantes (muitos gaúchos) que, ao chegarem ao município, encontraram um povo sofrido e descrente, que lhes vendeu suas terras e fugiu da violência que existia na época.

Quanto às escolas e Instituições de Educação Infantil (IEI), foco da nossa pesquisa, observa-se um dado curioso no município de Pinhão: as escolas implantadas na zona rural somam quase o dobro das escolas na zona urbana. Na zona urbana existem 7 escolas; dessas, 5 possuem turmas de Educação Infantil. Já das 12 escolas localizadas na zona rural, apenas 5 possuem turmas de pré-escola.

Os CMEIs não são suficientes para atender as crianças do município; existem quatro IEIs particulares e sete CMEIs localizados na zona urbana, mas apenas um na zona rural. Observa-se que o fato de haver uma IEI no campo não ameniza a situação em que se encontram as crianças, situação de invisibilidade e menosprezo.

Alguns alunos que vivem no campo se deslocam até o município com o auxílio de transporte escolar, o que lhes permite participar das atividades desenvolvidas nos CMEIs, porém a maioria das crianças que vivem no campo está privada desse direito, por não haver condições de acesso até a unidade escolar, ou mesmo por falta de vagas.

Tendo em vista esse contexto, foram entrevistadas 40 mulheres com idade entre 15 e 42 anos, em 5 localidades diferentes. As entrevistas seguiram o seguinte roteiro: há conhecimento, por parte dos responsáveis, sobre os direitos da criança, especialmente os relacionados à Educação Infantil? Como as famílias compreendem esses direitos? Que importância os responsáveis pela criança atribuem à Instituição



de Educação Infantil? Existe interesse por parte de tais responsáveis para que a criança frequente o CMEI?

As comunidades foram selecionadas por estarem mais próximas do CMEI localizado no campo. Nesses locais, também realizamos visitas a um acampamento do MST, em terras adquiridas pelo Movimento dos Posseiros e em pequenas propriedades particulares. Cabe-nos ressaltar que as visitas foram realizadas de segunda a sexta-feira, período em que encontramos somente mulheres nas casas, pois os homens trabalham fora da cidade para garantir o sustento da família.

As mulheres foram escolhidas aleatoriamente, com o único critério de serem mães de crianças com idade entre 0 e cinco 5 que não frequentam o CMEI, pois nas localidades visitadas não existem IEs.

Com relação à atividade profissional, nenhuma das entrevistadas tem emprego formal com registro em carteira: 8 mulheres trabalham na terra, em propriedade particular ou no acampamento do MST, e 32 mulheres afirmaram que “não trabalham fora”, ficam em casa realizando afazeres do lar e cuidando dos filhos.

Quanto à escolaridade, apenas 2 mulheres têm o Ensino Médio completo; 13 concluíram o Ensino Fundamental; 23 pararam os estudos no decorrer do Ensino Fundamental e 2 mulheres não são alfabetizadas. Todas nasceram no campo. Segundo relato das mulheres, no município de Pinhão não há oportunidade de emprego, e viver só da terra não é suficiente para o sustento da família. Assim, os maridos vão trabalhar fora, enquanto as mulheres permanecem em casa. Segundo o relato das entrevistadas, 32 famílias recebiam, à época, o benefício Bolsa-Família.

A realidade dessas mulheres assemelha-se ao contexto analisado por pesquisadores que discutem o papel da mulher na sociedade (Fonseca, 2004; Novais; Sevcenko, 1998; Ismério, 1995; Godinho; Romanelli, 2010). Tais estudos destacam a dependência e o papel conservador atribuído às mulheres, pois o espaço público é ocupado pelos homens enquanto o espaço privado é destinado às mulheres.

Os subitens a seguir indicam as categorizações feitas a partir dos depoimentos das mulheres entrevistadas e reúnem os aspectos comuns, mais recorrentes nas suas falas.

## 2.1 A necessidade da construção de Instituições de Educação Infantil: garantia do direito da criança

As mulheres que trabalham no campo, muitas vezes, ficam sem alternativas no que diz respeito ao cuidado com a criança: precisam trabalhar e levar a criança para o campo, expondo-a a situações de risco. Deixar a criança em casa, com os irmãos, não é o ideal nem mesmo o legal, mas deixá-la sozinha também não é possível. Muitas vezes, essas mulheres ficam sem saída e vão se adaptando à situação como podem, mesmo fazendo o que não querem, para poderem trabalhar e ajudar no sustento da família. Para elas, a construção de IEIs seria o ideal, pois assim conseguiriam atender seus filhos, conforme evidenciam os relatos abaixo:

*“Eu trabalho plantando milho, feijão, depende da época. Sou “juntada”, tenho três filhos, um vai para escola de manhã, o outro à tarde, e o pequeno, de 3 anos, fica em casa. Tem dias que trago comigo para plantar; ele gosta de trabalhar, plantar, arrancar mato. Assim está aprendendo desde cedo que é importante trabalhar. Quando está frio ou chovendo, deixo ele em casa, com os mais velhos, mas ele atrapalha o serviço da casa, eles acabam brigando; então prefiro trazer comigo. Agora, se tivesse um lugar seguro, que ele fosse aprender, eu gostaria de deixar, mas sei que é difícil, moramos muito longe da cidade [pausa]. Ah, não sei quanto a gente ganha ao certo, mas dá para comer [risos]”. (31 anos – Ensino Fundamental incompleto).*

*“Eu ajudo meu marido na plantação. Gosto da lida, tenho só um filho pequeno, de 2 anos, e ele vem com a gente. Trago os trapos, ponho ele sentado, brincando; às vezes, ele dorme, às vezes, chora, mas como somos só nós dois na lida, não posso ficar em casa. Minha mãe mora a 3 km daqui; antes eu levava ele lá, mas a velhinha não anda muito bem, aí tenho dó [pausa]. Então prefiro eu cuidar dele. Sei que não é bom, semana passada meu marido encontrou uma cobra aqui no meio das plantas. A gente tem medo, mas não tem o que fazer [pausa]. Creche seria uma boa, assim eu poderia ficar bem tranquila: enquanto eu trabalho, o filho estaria bem cuidado”. (20 anos – Ensino Fundamental incompleto).*

Para essas mulheres, o cumprimento do direito da criança de frequentar a IEI vai muito além da possibilidade de ter acesso à educação, significa também melhores condições de saúde e segurança, haja vista os riscos aos quais as crianças são expostas diariamente, no convívio com animais, por conta das variações climáticas, entre outros.

Nos depoimentos, observamos uma necessidade em comum nessas mulheres: todas precisam trabalhar na terra, na agricultura ou na pecuária, auxiliando o companheiro, ou mesmo trabalhando sozinhas. Elas encontram dificuldades na execução do trabalho, porque não têm quem as auxilie no cuidado com as crianças.

Segundo o documento *Educação Infantil no Campo: proposta para a expansão da política*, esse direito da mulher deveria estar garantido:

É também direito das mulheres do campo construir capacidades que lhes permitam acessar condições dignas de trabalho e usufruir dos seus resultados; participar das definições políticas que dizem respeito a si mesmas e à sociedade; experimentar uma vida livre de violência e ter as ações de cuidado da família compartilhadas por esta, pela sociedade e pelo Estado. Isso implica que a oferta universal de equipamentos públicos de qualidade e compatíveis com a realidade das mulheres do campo hoje no mercado de trabalho **é um direito imprescindível à sua autonomia e ao enfrentamento à desigualdade de gênero, raça e classe no Brasil.** (Brasil, 2014, p. 4, grifos nossos).

É interessante observar, nos depoimentos dessas mães, que elas não atribuem importância à Educação Infantil como etapa de ensino; a preocupação que permeia o pensamento dessas mulheres é a questão do cuidar, de assistir essas crianças no período em que elas precisam trabalhar fora de casa.

## 2.2. A obrigação de cuidar e educar a criança é da família

Para as mulheres que não trabalham na terra, as opiniões se dividem: algumas consideram a IEI importante, outras a dispensam, pois são da opinião de que a educação dos filhos é obrigação da mãe, conforme expressam nos depoimentos a seguir:

*“É que, quando eu decidi ter a Sara, o Sergio falou: – “Nós decidimos ter, agora nós vamos cuidar, aqui não tem creche por perto, e é obrigação da mãe cuidar”. Meu marido trabalha em construção e traz o dinheiro para dentro de casa, aí eu cuido das filhas; tenho 3, uma com 16 anos, que já é mãe e cuida da filha dela; o piá com 13, que está na escola, e a Sara com 3, que eu cuido”. (35 anos – Ensino Fundamental incompleto).*

*“Meu marido trabalha em Santa Catarina, ele é eletricitista, vem para cá todo mês. E eu, com 17 anos, fico sozinha com duas crianças, mas, mesmo que tivesse creche, eu acho que não colocaria, quero que eles fiquem comigo [pausa]. Um tem 2 anos, e o outro 6 meses. Talvez, se fosse um pouco maior, eu colocaria; agora, não. Às vezes eu acho a creche importante, às vezes, não por isso, prefiro que fiquem comigo, eu cuido bem. [...] Ah! Na creche eles aprendem, mas ainda é muito cedo, e a gente não sabe o que acontece lá”. (17 anos – Ensino Fundamental incompleto).*

Observamos, nesses dois depoimentos, o quanto ainda é presente a ideia de que a educação e o cuidado da criança são obrigações da mãe, enquanto ao pai cabe a responsabilidade de prover a alimentação e os outros bens materiais necessários. No campo, é muito comum encontrarmos o pensamento dominante de que a mulher



nasceu para ser esposa e mãe. Muito cedo as jovens mulheres procuram um casamento ou, o mais comum, a união estável. Para exercer a função de mãe, abandonam os estudos e se dedicam aos cuidados e afazeres domésticos e dos filhos, demonstrando assim que o sistema patriarcal ainda é muito presente na realidade da maioria das famílias brasileiras.

### **2.3 A Instituição de Educação Infantil vista como um lugar de cuidado e suprimento das necessidades básicas**

Existe, entre as mulheres do campo entrevistadas, certa cumplicidade e companheirismo. Como elas geralmente não têm emprego fixo, tampouco registro em carteira profissional, na falta de IEs na localidade, elas se ajudam mutuamente, cuidando umas os filhos das outras. Nessa relação, às vezes, existe grau de parentesco; por vezes, são vizinhas ou amigas que se dispõem a auxiliar. As mulheres criam entre si 'redes de solidariedade', 'redes de mulheres', pois se encontram nas mesmas condições, moram na maior parte do tempo sozinhas com os filhos, uma vez que os maridos estão trabalhando em lugares distantes, portanto se ajudam entre si, uma cuidando da outra, auxiliando no que for necessário.

Outra necessidade exposta pelas mulheres em relação à IEI diz respeito ao cuidado com as crianças, uma vez que as mães passam muita dificuldade financeira. O que a instituição proporcionasse com alimentação ajudaria essas famílias, situação muito parecida com um tipo de atendimento assistencial à criança, que assegura cuidado, segurança e saúde para os filhos. Essa era uma característica do trabalho realizado com as crianças durante a primeira metade do século XX, como indica Aguiar (2001, p. 32):

O trabalho realizado junto às crianças no decorrer deste período - década de 30 a 60 - nas creches era de cunho assistencial-custodial. O cuidado era com alimentação, higiene e segurança física das crianças. Um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças atendidas por esse tipo de instituição, não era cogitado e nem valorizado. Ou seja, dentro da história da creche, ela nasce para acolher os pobres e mesmo a partir da década de 1940, com a intensificação das políticas populistas, o atendimento em creches continuou a ser predominantemente assistencialista.

Para algumas famílias, se as crianças pudessem frequentar a IEI, isso auxiliaria as mulheres tanto com as necessidades básicas, como o cuidado, quanto com a formação da criança, pois ter acesso à educação, dar oportunidade para que essas crianças aprendam, criem e se desenvolvam são todas condições essenciais para que elas possam se tornar humanas, como asseveram Quinteiro e Serrão (2010, p. 17):

Ao se compreender que uma das dimensões da infância é a possibilidade que um indivíduo tem de se tornar humano desde a mais tenra idade e que, dadas às condições históricas da sociedade em que vivemos, contraditoriamente, o processo de desumanização ocorre nas mais diferentes esferas da sociabilidade humana, defender a infância é ao mesmo tempo combater as agressões e restrições humanas que a criança sofre como prole de trabalhadores pertencentes a uma classe social desprovida dos meios de produção de sua existência.

Se as condições socioeconômicas e culturais de tais famílias não permitem às crianças viverem a educação na perspectiva humanizadora em sua plenitude, o que resta às novas gerações da classe trabalhadora do campo em Pinhão?

#### **2.4 Instituições de Educação Infantil: lugar para crianças carentes e abandonadas**

Nas entrevistas, observamos também um aspecto que, muitas vezes, impede as mulheres de reivindicar creches nas localidades onde moram: uma visão estereotipada da IEI, vista como lugar de abandono e falta de cuidado, destinado somente às ‘crianças carentes’, cujos pais não têm condições financeiras de mantê-las em casa (Oliveira, 2016).

*“Eu sou casada há quatro anos, tenho um filho e não trabalho fora, só cuido da casa. Por opção minha; eu não gosto de trabalhar, meu marido trabalha fora numa cidadezinha, Bituruna. Ele é motorneiro, lida com corte de pinos. Daí, ele vai na segunda de manhã e volta na sexta à noite. Hoje eu não acho importante meu filho ir para creche; quero colocar ele só com 4 anos na escola, acho que é uma idade boa. Lá é para criança que os pais não podem cuidar, crianças que às vezes passam até necessidade. Hoje eu acho que ele é meio pequenininho, tenho medo que se perca na escola, ou que tratem ele mal; a gente nunca sabe o que acontece lá. Lá é para criança que os pais não têm condições de criar, e aqui ele convive com outras crianças, tem tudo, os priminhos dele e o Bruno, que ele convive direto. Nós mudamos para cá faz pouco tempo. Lá onde eu morava também era interior, só que lá era mais difícil, era tudo bem longe e, quando chovia, não dava pra sair de casa de carro; se fosse sair tinha que ir a pé. Aqui é melhor, mas, quando meu filho fizer 4 anos, quero pôr na escola, acho bem importante, porque acho que, quando ele for maior, vai aprender mais, daí vou ver o que faço”. (22 anos – Ensino Fundamental completo).*

Mesmo a mãe tendo uma visão distorcida da prática cotidiana de uma IEI, ela reconhece sua importância quando diz que, assim que o filho atingir certa idade, pretende colocá-lo em uma escola, ressaltando seu valor para a formação da criança.

Nesse período em que ainda não frequentam as IEIs, as crianças ocupam seu tempo brincando com parentes ou colegas que vivem por perto. Porém, essa não é a realidade de todas as crianças, pois algumas moram distantes. Por não terem condições objetivas para o encontro entre pares, o processo de socialização dessas crianças fica restrito ao estreito círculo familiar, composto, muitas vezes por mãe, avós e netos. No campo, a brincadeira com animais é comum, faz parte do cotidiano da criança; no dia em que essa família foi visitada, por exemplo, as crianças brincavam com pintinhos como se fossem bonecas, tratando-os como filhos.

A importância da brincadeira para as crianças, mesmo em situações adversas de trabalho infantil, é relatada no livro *O massacre dos inocentes* (Martins, 1993, p. 67):

A alegria da brincadeira, como exceção circunstancial, é que define para as crianças desses lugares a infância como um intervalo no dia, e não como um período peculiar da vida, da fantasia, jogo e brinquedo, de amadurecimento. Primeiro trabalham, depois vão à escola e depois brincam, no fim do dia, na boca da noite. A infância de um tempo que está acabando.

A situação observada ao entrevistar as famílias nos remete também às reflexões de Vygotsky sobre a importância da brincadeira<sup>1</sup> na formação humana da criança. Para Vygotsky (1998), quando a criança reproduz o comportamento social do adulto em suas brincadeiras, ela está combinando situações reais com elementos de sua fantasia.

Nos momentos de brincadeira, a criança utiliza recursos dela próprios, como o seu corpo, e, por vezes, associa os recursos disponíveis no ambiente que a circunda, trazendo para o contexto da brincadeira situações vividas por ela ou por outras pessoas, gerando a partir disso a imitação, com a qual constrói novos significados. É importante destacar que, ao brincar de maneira imaginária, a criança atribui regras à

---

<sup>1</sup> Brinquedo', 'jogo', 'jogo simbólico', 'jogo de papéis sociais' e 'brincadeira' são expressões que aparecem na bibliografia da Teoria Histórico-Cultural, publicada a partir de diferentes traduções, com conotações semelhantes referentes à criação de situações imaginárias, de 'faz de conta'. Optamos por utilizar a palavra 'brincadeira' quando nos referirmos ao 'faz de conta'; contudo, quando for necessária citação dos autores, manteremos a expressão apresentada na referência bibliográfica.

brincadeira: “[...] aquilo que existe e é imperceptível para a criança, na vida real, transforma-se em regra na brincadeira” (Vigotski, 2008. p. 28). Sobre isso, afirma o autor:

Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória. (Vigotski, 2008, p. 28).

Quando as crianças brincam com os pintinhos como se fossem bonecas, estabelecem regras e critérios para a brincadeira, reproduzindo o comportamento que as suas próprias mães praticam no cotidiano. Esse momento de fantasia surge da necessidade da criança de reproduzir o dia a dia da vida do adulto, momento do qual ainda não pode participar de maneira ativa. Contudo, para que ocorra essa reprodução, é necessário que a criança possua conhecimentos prévios acerca da realidade exterior. A partir dessa afirmativa, quanto maior e mais rica for a experiência humana, maior será o material disponível para as imaginações que se materializarão durante o processo da brincadeira. Daí o valor da Educação Infantil para ampliar o repertório cultural e de vivências das crianças.

## 2.5 O direito à Educação Infantil associado à condição de trabalho

Algumas mulheres associam o direito à creche com a condição de a mãe estar atuando no mercado de trabalho. Se a mãe não tem emprego, então ela pode – ou deve ser responsabilizada por – cuidar e educar os filhos, desconsiderando, dessa forma, o fato de que frequentar a IEI é um direito da criança e da mãe. Essa opinião está expressa nos depoimentos abaixo:

*“Eu fico em casa com meu bebê de 7 meses. Só em casa, cuidando do bebê, mas por não ter trabalho; se tivesse, eu colocaria [o bebê] na creche. Meu marido está em Quedas do Iguaçu e vem para cá a cada 30 dias”. (17 anos – Ensino Fundamental completo).*

*“Eu casei muito cedo, com 14 anos, hoje tenho 2 filhos; a menina vai para a escola na Santa Maria com o transporte, o outro fica comigo [...]. Acho a creche bem importante, se eu tivesse*

*um serviço, mandaria [o menino] para creche. Na verdade, nem tentei, porque eu não tenho serviço, daí, para eu colocar ele é bem complicado, porque eles só aceitam as mães que trabalham fora. Eu queria, porque acho muito importante para ele, e ele poderia ir com a irmã de ônibus, mas não dá, a gente espera". (21 anos – Ensino Fundamental incompleto).*

É importante destacar que, no discurso dessas mulheres, a concepção de trabalho está relacionada ao emprego formal, com registro em carteira profissional. Isso explica o fato de que, quando questionadas sobre se trabalham, elas respondam que não, pois, para elas, as atividades que desenvolvem, como cuidar da casa, dos filhos, algumas auxiliando o companheiro, outras cuidando de crianças, de pessoas idosas ou de doentes, não são consideradas trabalho.

Mesmo afirmando que é um direito da criança, as mães se sentem culpadas por não trabalharem fora e, nessa condição, acreditam que não podem colocar seus filhos nas IEs.

Mais uma vez, observamos o discurso manifesto de que o 'espaço privado' é da mulher, e a ela cabe **a responsabilidade de cuidar dos filhos**. Em todos os depoimentos acima, as mulheres relatam que os maridos trabalham fora, 'espaço público', e cabe a elas cuidarem das atividades do lar e da educação das crianças.

## 2.6 A criança e o seu direito de frequentar a Instituição de Educação Infantil

É importante salientar que não existe obrigação para que os pais matriculem as crianças nas IEs; essa atitude é uma escolha da família. Sabemos também que a lei estabelece como obrigação do município garantir a vaga nas IEs, pois o não cumprimento e o não atendimento deste direito são violações do direito à educação. Não basta apenas a família querer colocar a criança na Educação Infantil, é necessário que o município tenha instituições para que isso aconteça. O quadro que os depoimentos apresentam retrata a invisibilidade das crianças e, especialmente, o processo de exclusão a que estão submetidas as crianças que residem no campo. Para Barbosa *et al.* (2012, p. 18):

[...] a dívida brasileira para com crianças não decorre apenas da desigual distribuição de rendimentos pelos segmentos sociais, mas também da desigual distribuição dos benefícios das políticas sociais, desigualdades sustentadas por gastos *per capita* inferiores para crianças e adolescentes (IPEA, 2008). Tais desigualdades têm se mantido a despeito de a Constituição reconhecer que "é dever da família, da sociedade e do Estado

assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade”, direitos sociais, de proteção e de liberdade (ROSEMBERG, 2008). Este descompasso entre “o legal e o real” marca a EI brasileira, apesar de sua expansão na primeira década do atual milênio, de sua regulamentação comprometida com os ditames constitucionais, inclusive com a qualidade da oferta e a valorização da diversidade.

Como evidenciam as autoras, embora se observe avanço na expansão do atendimento, ele não é suficiente para suprir a carência de instituições e a necessidade de vagas para essas famílias.

*“Eu e meu marido só moramos juntos há três anos, temos uma filha só, com 2 anos. Eu não trabalho fora por conta dela e também porque não tem onde deixar ela, e é longe. E serviço aqui não tem também. Meu marido trabalha em General Carneiro, ele só vem no final de semana para casa; lá, trabalha como pedreiro. Eu considero a creche muito importante, mas no tempo que eu fui lá, eles falaram que não tinha vaga nem para quem está na fila faz tempo, imagina para nós. Eu acho importante se a gente for trabalhar, porque senão vai ficar tomando o lugar das crianças que as mães precisam deixar para trabalhar”. (21 anos – Ensino Médio incompleto).*

O depoimento indica que a vaga se encontra condicionada ao trabalho formal da mãe. Com esse discurso, as instâncias municipais se desresponsabilizam das suas obrigações, atribuindo-as à mãe, que ainda é culpabilizada pela falta de emprego, pois, se a mãe trabalhasse fora, a criança poderia ter acesso à Educação Infantil. Nesse caso, os pais sofrem uma dupla exclusão: a falta de oportunidades de emprego e também o não atendimento do direito de a criança e sua família terem acesso à Educação Infantil.

## **2.7 A escola: solução para as dificuldades e sinônimo de ascensão financeira**

Em algumas entrevistas, observamos também a importância que as mães atribuem à escolarização, uma vez que elas mesmas não tiveram acesso à escola, portanto, hoje, depositam nos filhos a expectativa de uma boa formação, como pré-requisito para uma vida bem-sucedida.

*“Tenho 31 anos, sou amasiada, tenho três filhos, com 14 anos, 10 e uma menina de 3. Meu marido trabalha na lavoura; plantamos milho, feijão. Eu cuido das crianças, porque não tem com quem deixar, às vezes também ajudo na lavoura. Os filhos mais velhos vão para a escola, porque estudam de manhã. Nós recebemos a Bolsa-Família, que hoje dá R\$ 180,00, ajuda a comprar as coisas para as crianças [...]. Aqui a terra é nossa, mas onde tem a lavoura é da minha tia, aí ela empresta pra nós [...]. Se tivesse creche perto eu colocaria, porque acho importante estudar. Eu tenho pouco estudo, eles estudando não vão ter a vida sofrida que a gente tem, e pra mim ajudaria, eu poderia ajudar mais na lavoura, e essa menina já é arteira,*

*vive machucada, pois vive correndo pra cima e pra baixo, sobe nas coisas, tem uma energia que só, se fosse para creche ia aprender bastante". (32 anos – Ensino Fundamental incompleto).*

A realidade atual do campo retrata a ‘dívida’ que o poder público tem com os sujeitos que lá vivem e buscam tirar da terra o necessário para sua sobrevivência. São mazelas de um modo de produção que torna cada vez mais precária a condição humana. Por longos anos, os trabalhadores do campo foram deixados de lado na distribuição da riqueza socialmente produzida, ‘esquecidos’ pelos governantes, expressão tão frequente no senso comum. Esses sujeitos que trabalham no campo retratam esta situação: muitos não têm escolarização ou frequentaram a escola por pouco tempo, por dificuldade de acesso e pela distância entre a escola e seus lares. Alguns nunca tiveram oportunidade de estudar, outros abandonaram a escola por diversos motivos: para ajudar em casa, por exigência dos pais, para casar, ou mesmo para trabalhar com a família, mas hoje sentem a falta que os estudos fazem.

Percebem que possuem necessidades e sentem-se reféns de uma situação precária, diante da qual lhes faltam os meios e a autonomia necessários para se desvencilharem. Assim, depositam nos filhos o desejo de uma vida melhor, ressaltando que a escola pode proporcionar às crianças as oportunidades que eles próprios não tiveram.

Para a maioria das entrevistadas, que vivem sob forte influência do modelo patriarcal, com oportunidades de interações sociais restritas, limitadas pelas grandes distâncias entre suas moradias, cuidar da criança é considerada responsabilidade da mãe. Na sua visão, a IEI é um local para suprir necessidades básicas, para crianças que necessitam de cuidados externos e para crianças cujas mães possuem trabalho formal.

Como no campo a formalização do vínculo empregatício não é frequente, e a mobilização das mulheres trabalhadoras é reduzida, a luta pelos direitos trabalhistas assume maiores relevos. A naturalização das relações sociais leva parte das mulheres a reproduzir uma concepção equivocada: quem não tem emprego registrado em carteira profissional de trabalho ‘não trabalha’.

O processo de socialização do qual participam essas mulheres, entre outros aspectos, caracteriza-se pelo restrito convívio com outras pessoas, devido à distância entre algumas propriedades e à falta de transporte público na região. Essa condição



de afastamento, por vezes, traduz-se em isolamento social, caracterizado pela falta de interação com outras pessoas, sejam familiares ou vizinhos. Muitas vezes, essa situação retira do sujeito a possibilidade de uma convivência coletiva.

Cabe-nos destacar que, nas localidades visitadas, não existem IEI, tampouco transporte escolar para levar as crianças até regiões que ofereçam tal serviço. Mesmo assim, verificamos que algumas mães reconhecem a importância da IEI embora seus filhos não tenham acesso a ela. A luta para que o direito da criança se torne uma realidade, independentemente do desejo das mães, está apenas no início.

É evidente que a constituição do território se dá pelos sujeitos que nele vivem: famílias com constituições parecidas, histórias semelhantes, mas que se diferenciam pelo lugar social que ocupam. Observamos que as mulheres que se percebem como 'trabalhadoras', que plantam e cuidam de animais, veem-se como sujeitos de direitos, expressando o desejo e a necessidade da construção de uma IEI para atender seus filhos. Já as mulheres que acreditam que 'não trabalham' encontram-se em uma condição fragilizada, não tendo forças, nem argumentos para lutar pelo direito da criança, tampouco pelos seus. Mulheres que vivem num mesmo território, mas se percebem de maneiras diferenciadas, pela atuação social que desempenham.

No item a seguir, apresentamos o ponto de vista das famílias cujas crianças frequentam o CMEI.

### **3 O QUE PENSAM AS FAMÍLIAS CUJAS CRIANÇAS FREQUENTAM O CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL SANTA MARIA**

O CMEI encontra-se localizado no Distrito de Faxinal do Céu, a 32 km do Município de Pinhão, tendo como mantenedora a Prefeitura Municipal de Pinhão. O CMEI passou a ter a denominação 'do campo' no ano de 2010, denominação esta que se dá pela localização do CMEI, uma vez que este se encontra em um distrito do município de Pinhão. O CMEI, aos poucos, está se adaptando a essa nova realidade.

Nas entrevistas realizadas com os moradores, observou-se que as pessoas que lá residem não possuem o vínculo com a terra, não possuem sentimento de pertença ao campo. Segundo os referenciais para a educação do campo (Caldart, 2004, p. 38), "Pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade



e um sentimento que move os sujeitos a defender as suas ideias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração”. As pessoas se reconhecem como residindo na comunidade Santa Maria, e não no campo propriamente dito.

Essa instituição, atualmente, tem atendido todas as crianças do distrito, ou seja, não faltam vagas na Educação Infantil. As famílias que vivem no distrito do Faxinal do Céu, próximas da Companhia Paranaense de Energia (Copel), têm os filhos frequentando a Educação Infantil, uma vez que esse CMEI foi construído para atender os filhos dos operários que permaneceram na localidade após o término da obra da usina hidrelétrica. Buscando compreender o significado que essas famílias atribuem à Educação Infantil, aplicamos 35 questionários<sup>2</sup> aos responsáveis pelas crianças que frequentavam a CMEI Santa Maria, durante uma reunião pedagógica. Dos 35 questionários, recebemos resposta de 21. Quatro questionários foram respondidos pelos responsáveis (avós e bisavó), com idade entre 43 anos e 60 anos, dos quais três são mulheres, e um homem. Os 17 questionários restantes foram respondidos por mães com idade entre 17 e 42 anos.

Quando questionamos sobre a importância da IEI para a formação das crianças, as famílias foram unânimes em responder que consideram a instituição muito importante, por diversos motivos: as crianças aprendem a viver em grupo e a respeitar o próximo; compartilham novidades, desenvolvem responsabilidades, aprendem a dividir, compartilhar, interagir e brincar em grupo; descobrem suas habilidades, desenvolvem atividades e evoluem a fala; são bem cuidadas, aprendem coisas novas todos os dias; disciplinam-se a cumprir regras, como horário para comer, dormir e escovar os dentes. Também foi destacado o auxílio que a instituição presta aos pais no cuidado com os filhos, mantendo-os em segurança no período em que estão trabalhando.

Quanto ao relacionamento com os profissionais do CMEI, os responsáveis elogiam, ressaltando que o relacionamento é muito bom, pois todos os profissionais tratam os responsáveis com respeito, sempre dão informações sobre as crianças, são amigos, atenciosos, competentes, bem humorados e tratam bem as crianças, “*As crianças gostam das professoras e nós, pais, também*”, relata um dos responsáveis.

---

<sup>2</sup> Optou-se por questionário, para tentar atingir o maior número possível de pais ou responsáveis.



As crianças, quando não estão no CMEI, brincam sozinhas, com irmãos mais velhos, primos ou vizinhos, ficam com os avós ou assistem à televisão. Na Comunidade Santa Maria, as casas são próximas, o que facilita o relacionamento entre as famílias e as crianças: as famílias interagem entre si, participam de reuniões e programações do CMEI, trocam informações e ampliam seu repertório cultural. Ainda que não reconheçam o acesso à IEI como um direito da criança, percebem o nível de apropriação do conhecimento por parte das crianças que têm acesso à Educação Infantil.

Nas demais localidades visitadas, as famílias vivem distantes umas das outras, e poucos são os momentos de interação social para além do círculo familiar. Elas vivem de maneira mais isolada e não possuem trabalho formal. Tais características parecem obscurecer a percepção de que podem ser sujeitos de direitos, condição que as impede de lutar também pelo direito das crianças.

As pesquisas de Bihain (2001) e Carvalho (2011) evidenciam que os sujeitos envolvidos com movimentos sociais possuem maior conhecimento sobre o direito de acesso à IEI ou aos movimentos alternativos, como no caso das cirandas infantis, vinculadas ao MST.

## **ALGUMAS CONCLUSÕES**

Ainda há um longo caminho a ser percorrido para que o direito da criança seja realmente consolidado: efetivação das políticas públicas, o cumprimento das leis educacionais, a participação em movimentos sociais que lutam pelos direitos das crianças e trabalhadores. Como vimos, a história vem comprovando que, sem organização política coletiva, não há respeito ao ser humano em nenhuma esfera.

Atualmente, no nosso país, a Educação Infantil do Campo encontra-se em segundo plano, pois pouquíssimas são as instituições dessa natureza localizadas no campo. O transporte escolar público, que poderia facilitar o acesso de muitas crianças aos CMEIs, não contempla os estudantes dessa faixa etária. Dessa forma, as crianças não podem fazer uso, tampouco têm seu direito respeitado. Assim, permanecem fora das IEIs, mesmo que se trate de um direito de toda a criança, garantido pela legislação brasileira.



Compreendemos o quanto é importante conhecer o que vem sendo desenvolvido em relação à Educação Infantil do Campo, como ela vem se concretizado enquanto direito à educação para a criança pequena. Dar visibilidade a esses sujeitos poderá contribuir para que, na prática, a luta pelos direitos da criança e da mulher tenha continuidade.

Esta é uma pesquisa que não acaba aqui, pois novas possibilidades se abrem. Como nos diz Galeano (2011), “Mas há outro mundo na barriga deste, esperando [...]. E é um mundo diferente. Diferente e de parto difícil. Não é fácil o seu nascimento. Mas com certeza ele pulsa neste momento. Há outro mundo que ‘pode ser’ pulsado no mundo que é”. Parafraseando o autor: “Há uma educação infantil querendo nascer no campo, mas de parto difícil. E quem fará o parto?”.

A luta pela Educação Infantil do Campo, como nos mostram Galeano (2011) e Santos (2006), está apenas no princípio das dores, mas é um coração que já pulsa, já mostra vida. O parto será difícil, mas um dia terá que acontecer, e, quando esse dia chegar, a Educação Infantil do Campo passará a ser vista realmente como um direito da criança, e não como ‘esmola’ do governo, como investimento naquilo que sobrou das outras modalidades de educação, e sim como educação para a criança pequena, como prioridade.

#### **MARIULCE DA SILVA LIMA LEINEKER.**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (1999), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2012) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Coordenadora da Pedagogia em Terras Indígenas.

#### **DIANA CARVALHO DE CARVALHO**

Graduação em Psicologia (1982) e Mestrado em Educação (1992) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (2014). Professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, B. C. L. A instituição creche: apontamentos sobre sua história e papel. *Nuances: Revista do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, São Paulo*, v. 7, n. 7, p. 30-36, set. 2001. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/issue/view/20>. Acesso em: 23 mar.2014

ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARBOSA, M. S.; GEHLEN, I; FERNANDES, S. B. A oferta e a demanda de Educação Infantil no Campo: um estudo a partir de dados primários. In: BARBOSA, M. C. S. et al. (coord.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 78-79

BIHAIN, N. M. *A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar*. 2001. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1537/000350749.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação*. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 3 abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf). Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 abr. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Educação infantil no campo: proposta para a expansão da política*. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16264-gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16264-gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 8 jun. 2021

CARVALHO, R. S. *Participação infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana*. 2011. 231 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-29082011-123038/pt-br.php>. Acesso em: 10 maio 2013.

FONSECA, C. Ser mulher, mãe e pobre. *In: DEL PRIORE, M. (org.). História das Mulheres no Brasil. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 513-553.*

GALEANO, E. Entrevista concedida à Rede BNC. *YouTube*, Canal Q memo, Barcelona, 12 jun. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mdY64TdriJk>. Acesso em: 14 maio 2016.

GODINHO, L. C; ROMANELLI, G. Gênero, identidade, subjetividade feminina em famílias das camadas populares. *In: BRUNS. M. A. T.; LEITE, C. R. V. S. (org.). Gênero em questão: diversos lugares, diferentes olhares. São Paulo: Iglu, 2010. p. 117-144.*

ISMÉRIO, C. *Mulher: a moral e o imaginário - 1889-1930*. Porto Alegre: EdPUC-RS, 1995.

KOLLING, E.; NERY, I.; MOLINA, M. (org.). *Por uma Educação Básica do Campo*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1999. Caderno 1.

MARTINS, J. de S. (coord.). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo, Hucitec, 1993.

NOVAIS, F.; SEVCENKO, N. (org.). *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 3.

OLIVEIRA. *Entrevista*. [18 mar. 2016]. Entrevistadora: Mariulce da Silva Leineker. Pinhão, 2016. 1 arquivo mp3. A entrevista na íntegra encontra-se em posse de entrevistadora. Município de Pinhão. Identidade preservada em anonimato.

QUINTEIRO, J.; SERRÃO, M. I. O direito a infância na escola e a participação na aprendizagem: desafios para a formação docente. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E ENSINO, 15. 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: UGMG, 2010. p. 1-44. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/693/o/TR28.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2021.*

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica, tempo, razão e emoção*. 4. ed. 2. impressão. São Paulo: EdUSP, 2006.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança. *In: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ). p.23-36, junho de 2008. (tradução: Zóia Prestes).

*Submetido em: 06/10/2023*

*Aceito em: 03/06/2024*