

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - DEC  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM  
EDUCAÇÃO DO CAMPO

ELISANGELA LEANDRO DA SILVA

**GÊNERO EM DEBATE: um olhar sobre o ensino na Escola do Campo de  
Ensino Fundamental Deputado José Mariz**

João Pessoa-PB

2018

ELISANGELA LEANDRO DA SILVA

**GÊNERO EM DEBATE: um olhar sobre a formação docente na Escola do  
Campo de Ensino Fundamental Deputado José Mariz**

Monografia apresentada como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia à banca examinadora no Curso Pedagogia - Área de Aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de Educação (CE), Campus I da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira

Co-orientador: Prof. Dr. Roberto Rondon

João Pessoa-PB

2018

Catálogo da publicação na fonte - UFPB

S586g Silva, Elisangela Leandro da.

Gênero em debate: um olhar sobre a formação docente na Escola do Campo de Ensino Fundamental Deputado José Mariz. – João Pessoa: [s.n.], 2018. 62 f. : il.

Orientadora: Ana Paula Romão de Souza Ferreira.

Monografia (Licenciatura) – UFPB/CE.

1. Educação do campo. 2. Gênero. 3. Formação docente. I. Ferreira, Ana Paula Romão de Souza. II. Título.

CDU: 37(043.2)

ELISANGELA LEANDRO DA SILVA

Monografia apresentada como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia à banca examinadora no Curso Pedagogia - Área de Aprofundamento em Educação do Campo do Centro de Educação (CE), Campus I da Universidade Federal da Paraíba.

Aprovada em: 12/06/18

Assinatura do autor: Elisangela Leandro da Silva

**Banca examinadora**

Ana Paula Romão de Souza Ferreira  
Profa. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira  
Orientadora

Jeane Felix da Silva  
Profa. Dra. Jeane Felix da Silva  
Examinadora

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva  
Examinador

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as divindades que por certo me influenciaram e me guiaram de alguma maneira nesse longo caminho, em meio a tantos obstáculos e dificuldades inimagináveis. Hoje, muitas pessoas estão vendo minha alegria de chegar até aqui, essas não sabem o tamanho da força de vontade que me fez persistir e superar tantas mazelas advindas do destino ou da crueldade humana. Então, penso que nunca foi sorte, sempre foi Deus, que concedeu essa graça a mim, filha de uma agricultora e de um agricultor. Na cidade grande, no entanto, esses agricultores, meus pais, se transformaram em doméstica e pedreiro, e devido a culturas machistas opressoras e busca por poder, minha mãe se tornou escrava do lar e de seu marido. Nesse contexto, nascemos eu e meu irmão, que há oito anos não está mais aqui, mas sei que deve estar muito orgulhoso de mim onde quer que esteja.

Sou grata às forças divinas tão fortes que ajudaram na conquista do sonho acadêmico de uma criança, fruto de um contexto social miserável e cruel, mas que já vivia a necessidade de transformação social. E como explicar essa percepção que ia de encontro a todos os padrões inseridos na sua vivência em meio a tanta opressão? Como explicar a força dessa criança, que aqui está, em nunca deixar de acreditar que poderia carregar o mundo nas costas e sim conseguiria transforma-lo? Só sendo Deus, na imensa sabedoria, me guiando sempre, através de um anjo a quem chamo de mãe, Dona Neves, que sempre esteve comigo. É por ela, esse anjo divino, na terra que sou infinitamente grata, por tanta força e tanto amor, já que sem ela eu não existiria e jamais teria chegado até aqui.

Dona Neves veio de uma família de mulheres camponesas tão guerreiras e ao mesmo tempo tão vítimas de tantas opressões e injustiças sociais, mulheres que talvez sejam um pouco cúmplices dessas opressões, segundo Simone de Beauvoir. Porém, como não ser cúmplice das injustiças sociais diante da falta de oportunidade, inclusive na busca por conhecimento? Por isso, é a você mãe, e a essas mulheres, que em especial dedico esse trabalho e minhas lutas diárias.

Agradeço ainda a outras mulheres que lutaram pelo lugar na sociedade e que, mesmo diante desse contexto, foram além no enfrentamento das injustiças sociais do/no campo, assim como fizeram Margaria Alves e Elizabete Teixeira, entre tantas outras que deram o sangue, literalmente, no enfrentamento dessas injustiças.

Não posso deixar de agradecer aos professores e professoras que me acompanharam na vida acadêmica, desde os responsáveis pela criação do Curso de Pedagogia com Aprofundamento na Área do Campo, coordenado pela professora Socorro Xavier, aos monitores capacitados e de boa vontade, a exemplo da monitora da disciplina de TCC Flávia Lopes, que sempre esteve disponível para tirar dúvidas quanto a essa monografia.

À minha querida professora orientadora Ana Paula Romão, pela paciência sensibilidade, empatia e companheirismo que nos uniu nesse trabalho. Pessoa a quem admiro ainda mais, não só como professora, mas como ser humano.

Agradeço também ao professor coordenador do grupo de Estudos Simone de Beauvoir, Roberto Rondon, que me ajudou dividindo comigo um pouquinho de seus conhecimentos intelectuais e filosóficos que abrangem as questões sobre gênero e ainda ao grupo de estudo GDE, coordenado pela professora Débora Cabral que também contribuiu bastante com indicações de autores e no intermédio de debates coletivos, sobre a importância de inserir os diálogos sobre diversidade e gênero na educação desde a infância.

Agradeço ainda a Nicolas, Lincom e Kimberli, meus filhos e filha, que na maioria das vezes tentaram ajudar de alguma maneira e, compreendendo ou não compreendendo, ficaram sempre ao meu lado nessa jornada. Mas, para que possam compreender melhor, esse momento, posso em resumo dizer a eles como me sinto, já que são todos Flamenguistas: me sinto como a autora de um gol que define uma final da Libertadores entre Corinthians e Flamengo, dentro da Arena Corinthians. Acho que assim irão entender melhor qual sentido disso tudo e talvez se sintam inspirados pela vida acadêmica.

Agradeço aos familiares, aos amigos e amigas de dentro e de fora da academia, Suzi Leandro, André Rocha, Aurélio, Hadassa, Aluizio Victor, , Hadley Gouveia, Beto, Thales, Yuri, Bruno David, Junior Santos, Reginaldo Oliveira, Marcio Dantas, Clara Andrade, Raiff Anisio , ao Grupo de Percussão

Tambores da Lua e a Banda Happer Ucrow., também aos companheiros de curso por não desistirem diante dos comentários maldosos de que a pedagogia é um curso só para mulheres.

Agradeço ainda as minhas amigas e companheiras de luta: Amelinha, Larissa, Rosilda, Hosilane, Marluce, Rafaela, Katiusca, Priscila, Maraiane, Giovana, Lissandra, Flávia e Tainá, pois nos ajudamos muito nesse processo acadêmico.

Agradeço a Kollen, meu crush, que foi meu primeiro namorado, amor e amigo e em tantos anos de parceria, mesmo à distância, sempre esteve presente na minha vida de alguma maneira, me apoiando, mesmo algumas vezes não concordando com algumas posturas, mas entendeu que eu tinha o direito de ser livre para cada escolha.

E, por fim, agradeço aos professores que compõem essa banca de TCC, por se disponibilizarem a esse ofício.

O bom professor **[professora]** é aquele que se coloca junto com o educando e procura superar com o educando o seu não saber e suas dificuldades, com uma relação de trocas onde ambas as partes aprendem... (Paulo Freire) **[Grifo nosso]**.

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso, aborda o debate de gênero focalizado numa perspectiva da educação do campo. Além disso, busca o diálogo entre a educação popular e os movimentos sociais, precisamente, com o movimento de mulheres, do campo, compreendendo a necessidade das conexões entre classe, gênero e os movimentos sociais. Buscamos base não só em estudos feministas que definem a desigualdade de gênero como herança cultural e não biológica, como também realizamos estudos sobre a desigualdade entre classes sociais. A questão norteadora busca responder sobre como se deu a formação docente para atuar nos conteúdos sobre as questões de gênero, numa turma de 1º ano do ensino fundamental, da Escola do Campo de Ensino Fundamental Deputado José Mariz, Localizado no Município do Conde – PB. Os objetivos propostos foram exploratórios, descritivos e explicativos procurando evidenciar como se deu a formação docente para atuar nos conteúdos relacionados a gênero, em uma turma de 1º ano do ensino fundamental I, na referida escola investigada. A metodologia consistiu-se em uma abordagem qualitativa do tipo que analisa os fenômenos através da coleta de dados narrativos, estudando as particularidades e experiências individuais, neste caso utilizamos na entrevista, um questionário aberto, aplicado à professora da turma, a coordenadora educacional da escola e a Diretora adjunta da mesma instituição, além da observação dos alunos, em sala de aula, sala de vídeo e recreação. Os resultados apontaram para a emergência da formação docente já nas primeiras fases do ensino fundamental quanto o ensino sobre gênero, na educação do campo.

**Palavras chave:** Educação do campo. Gênero. Formação docente.

## ABSTRACT

This work addresses the gendered debate focused on a rural education perspective. In addition, it seeks dialogue between popular education and social movements, precisely with the women's movement, the countryside, understanding the need for the connections between class, gender and social movements. We seek to base not only feminist studies that define gender inequality as a cultural and non-biological heritage, but also conduct studies on inequality between social classes. The guiding questions seeks to answer on how the teacher training to act on the contents on gender with respect to the questions related to the body and sexuality, in a class of the 1st year of fundamental education, of the Rural School of Fundamental Education Deputado José Mariz, located in the Municipality of Conde – PB. And the proposed objectives were exploratory, descriptive and explanatory, trying to show how the teacher training to act in the contents related to gender in matters related to the body and sexuality in a class of 1<sup>st</sup> year of elementary school I, in said school investigated. The methodology consisted of a qualitative approach of the type that analyzes the phenomena through the collection of narrative data, studying the particularities and individual experiences, in this case we used an open questionnaire for the teacher and management team, interview and observation in the classroom. The results pointed to the emergence of teacher education already in the first stages of elementary education, as well as the teaching about gender, in rural education.

**Keyword:** Rural education. Gender. Teacher Training.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA .....	44
<b>Figura 2</b> – FOTO DA FRENTE DA ESCOLA DEP JOSÉ MARIZ .....	45
<b>Figura 3</b> – NA SALA DE AULA DO 1º ANO, COM ALUNOS DA EMEIFDJM	48
<b>Figura 4</b> – COM ALGUNS SUJEITOS/AS DA PESQUISA .....	51

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO: contexto histórico e diretrizes atuais.....</b>	<b>19</b>
2.1	A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEU OLHAR PARA AS DESIGUALDADES DE GÊNERO.....	21
2.1.1	A escola do/no campo e a emergência da Formação para o ensino sobre gênero.....	22
2.1.1.1	A educação infantil e as primeiras fases do ensino fundamental na educação do campo.....	29
2.2	INTERFACE DE CLASSE E GÊNERO NOS ESTUDOS CAMPESINOS: MOVIMENTOS DE MULHERES CAMPONESAS.....	33
2.2.1	Margarida Maria Alves: representação de lutas camponesas e de mulheres.....	36
<b>3</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>44</b>
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	44
3.2	A PESQUISA: refletindo a partir dos fenômenos.....	45
<b>4</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>	
<b>5</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>56</b>
	<b>APÊNDICE A - TURMA DE PEDAGOGIA - ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - 2014.2</b>	
	<b>APÊNDICE B - REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA VISITA À LIGA DAS CAMPONESAS EM SAPÉ-PB COM A TURMA DE PEDAGOGIA DO CAMPO E O PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, LUCIÉLIO MARINHO</b>	
	<b>APÊNDICE C - OFICINA PEDAGOGIA DO CAMPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, MINISTRADA PELA PROFESSORA DRa. PRISCILA DORNELES, DURANTE O 1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – NA UFRB, EM 2013</b>	
	<b>APÊNDICE D - REGISTROS DA OFICINA GÊNERO E DIVERSIDADE COM OS OFICINEIROS AMÉLinha DUARTE E ELISANGELA LEANDRO</b>	

**APÊNDICE E** - REGISTROS RELACIONADOS AO GRUPO DE ESTUDOS SIMONE DE BEAUVOIR 2013/2016, COORDENADO PELO PROFESSOR DR. ROBERTO RONDON (CO-ORIENTADOR DESSA PESQUISA) E MONITORES DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

**APÊNDICE F** - GRUPO DE ESTUDOS GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA - GDE

**APÊNDICE G** - REGISTOS DE MULHERES DO CAMPO

## 1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso – (TCC), emergiu das discussões e estudos realizados no componente curricular Filosofia da Educação ofertado pelo Curso de Pedagogia com área de aprofundamento na Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba, qual participei na condição de monitora, e da experiência, reflexões e leituras acerca das temáticas de Gênero e Educação no Grupo de Estudos “Simone de Beauvoir” coordenado pelo professor, Dr. Roberto Rondon.

Os debates surgiram a partir do livro *O Segundo Sexo*, escrito no século XX, publicado no ano de 1949, pela revolucionária e filósofa francesa Simone de Beauvoir, que tratou sobre a condição feminina e a afirmação de que não são apenas os aspectos biológicos que “definem a forma que a *fêmea* humana assume no seio da sociedade”, mas que essa definição pode se dar através de condições, psíquicas, sociais, e econômicas.

O livro *O Segundo Sexo* se tornou referencial por vender mais de um milhão e meio de cópias, mesmo que inicialmente, tenha sido publicado apenas em Francês. No capítulo I, intitulado infância, a pensadora francesa fez análises a partir de estudos bibliográficos e relatos de situações reais e cabíveis que trouxeram elementos pertinentes, para a reflexão, já que a pesquisa se deu desde os primeiros anos de vida de alguns seres humanos, em busca de compreender como acontecia até aquele momento a construção do masculino e do feminino.

É a partir dessas análises que a estudiosa ressalta nesse livro o fato de que desde o nascimento os infantes são diferenciados de acordo com o gênero, já que no século passado quando Beauvoir fez tais estudos, o gênero ainda era entendido como dicotômico, ou seja, só eram aceitos dois tipos de gênero - masculino e feminino -, diferente dos dias atuais, em que esse conceito parece ter se ampliado e já se discute variados tipos de gêneros.

Nesse contexto atual, se possibilita inúmeros objetos de estudos a serem pesquisados no que decorre das diferenças de gêneros, novas questões, em um “novo” tempo, que parece não ter passado, quando o assunto é a aceitação

da subjetividade humana principalmente quando se trata de gênero corpo e sexualidade.

Nas análises de Simone de Beauvoir, sobre tais questões ela tratava a diferença que se dava entre os gêneros masculino e feminino, talvez hoje seja possível pensar que se ainda estivesse entre nós, à autora teria ampliado seus estudos sobre as diferenças de gênero, ampliando esse debate e dando continuidade a suas lutas contra as contínuas práticas e normas padronizadas e bruscamente impostas pelos poderes estatais.

Esta pesquisa apresenta uma análise sobre o debate de gênero em um contexto educacional da educação do e no campo. Compreendendo que há diferença no tratamento entre os gêneros femininos e masculinos a partir da formação educacional e cultural que estão inseridos/as, me respaldei em estudos científicos, que vão de encontro aos padrões sociais impostos como biológicos, mas que na verdade podem ser fruto de culturas machistas, historicamente impostas em várias sociedades. Essa compreensão foi iniciada a partir dos estudos provocados pela teórica e feminista Simone de Beauvoir.

No livro “o segundo sexo”, que conclui ser comum e entendido como “certa” a divisão entre meninos e meninas tanto nas brincadeiras, quanto no que se refere aos aspectos comportamentais e educacionais por parte da família e da escola. Segundo Beauvoir, nessa divisão, o sexo masculino passa a se entender como o sujeito universal o poder, enquanto isso o sexo feminino se torna o outro, mediante esse jogo de poder.

Foi trazendo esse debate do campo biológico para o campo sócio cultural, que a pensadora se propôs a estudar os porquês das mulheres serem vinculadas historicamente, a uma imagem de fragilidade física e intelectual, assim ela conseguiu indicar os outros caminhos que levaram a sociedade a conceber as diferenças entre os gêneros.

Partindo desses estudos passei a me inquietar acerca das questões de gênero e as formas que essas questões se apresentam no universo das salas de aula da educação infantil, porém não no contexto urbano, onde tem sido mais comum esse debate envolvendo gênero, mas em um contexto educacional ainda mais complexo, já que se trata de uma educação pautada nos princípios de embate às desigualdades sociais, a partir do trabalho.

Nesse sentido, busquei realizar um estudo de caso em uma escola que faz parte da educação do campo no município do Conde - PB, onde desenvolvi esta pesquisa, teórica e empírica.

Perpassando a temática de estudos mais recentes realizados nos moldes da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental no âmbito urbano percebi a necessidade de analisar as posições que os seres humanos ocupam nas sociedades de acordo com o gênero que possuem, também em outros contextos culturais, como é o caso da zona rural.

Diante dessa nova realidade da educação na área rural, chamada de Educação do Campo, surgiu à ideia de dar continuidade aos estudos sobre as questões relacionadas a gênero no universo dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, **Deputado José Mariz**.

Para tanto, nesse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) o nosso objetivo é analisar sobre como se dá a formação docente para atuar nos conteúdos sobre as questões de gênero na educação infantil, numa turma de 1º ano do ensino fundamental dessa escola.

Tendo como objetivos específicos: Vivenciar como o/a professor/a trata as questões relacionadas a gênero na etapa da infância, no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola da educação do e no campo; Entender como se deu a formação desses/as para atuação quanto às questões de gênero na realidade do campo; Buscar conexões entre o conteúdo de gênero e as diretrizes para a educação do campo no currículo da escola campo.

Nesse intuito foi através de elementos que considero pertinentes que desenvolvi esse estudo de caso de cunho qualitativo e que têm em seu objeto de estudo, sujeitos/as de uma escola com princípios na educação do campo, nesse caso: 20 crianças matriculados/as - nos anos iniciais - dessa escola, a professora e a coordenadora educacional dessas crianças, e a diretora adjunta da instituição.

O caminho metodológico utilizado nesta pesquisa baseou-se nos objetivos propostos como: analisar através de elementos pertinentes, como se dá os diálogos sobre as questões de gênero com as crianças matriculadas no

primeiro ano do ensino fundamental de uma escola do campo, com faixa etária entre 06 e 07 anos de idade; Tentando melhor entender a formação educacional curricular de professores/as e demais educadores/as da escola para tratar com crianças sobre tais questões e que em sua atuação em sala de aula fortaleçam os diálogos que debatam o papel do homem e da mulher do campo.

A pesquisa qualitativa com estudo de caso foi realizada como instrumento de coleta de dados junto à observação e a entrevista, considerando que: “O estudo de caso oferece: Uma forma de conhecimento que tem por objetivo formular, mediante linguagem rigorosa e apropriada – se possível com o auxílio da linguagem matemática, - leis que regem fenômenos” (Gil, 2006, p. 20).

Os sujeitos/as da pesquisa são profissionais com faixa etária entre 30 e 40 anos com mais de 05 anos de formação em pedagogia que fazem parte da equipe gestora da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, Deputado José Mariz, em que uma das envolvidas é a professora de uma turma de 1º ano, series iniciais do ensino fundamental - anos iniciais e as 20 crianças matriculadas nessa mesma turma.

O questionário foi aplicado de forma verbal, durante entrevista individual, com três funcionárias da escola, sendo uma a professora da turma de primeiro ano - anos iniciais, outra coordenadora educacional e a terceira diretora adjunta da unidade de análise desta pesquisa. Este questionário utilizado durante entrevista foi composto por uma questão aberta e quatro questões fechadas; com o intuito de identificar se existiam diálogos sobre gênero entre as educadoras e os as crianças clientes da instituição educacional.

Dei início a essa investigação observando as atividades das crianças e das professoras envolvidas e presentes. Sequencialmente na entrevista buscamos abranger o ponto de vista da docência, apoio pedagógico e coordenação da escola, com a pretensão de perceber junto a estes e estas se consideravam importante problematizar dentro do currículo escolar as questões sobre gênero.

A observação do cotidiano escolar da sala de aula do primeiro ano se deu em uma semana.

Desse modo, foram feitas observações no âmbito da sala de aula e das interações entre crianças, professoras, e equipe diretiva da instituição, que incluem algumas etapas; 1- o cotidiano da sala de aula; 2- o período de recreação das crianças, quando pudemos verificar as brincadeiras e analisar mais profundamente o que ocorre durante os momentos de interação entre meninos e meninas, no ambiente escolar; e 3- algumas atividades dirigidas em sala de aula, no sentido de facilitar o envolvimento dessas crianças.

A partir disso, foi feita uma análise acerca do material coletado na tentativa de analisar como as questões referentes a gênero estão sendo tratados no universo educacional dessas crianças, em que buscamos compreender se surgem e como ocorrem as questões de gênero e sexualidade na primeira infância dentro desse contexto.

A tentativa da compreensão dessas questões se deu em um diálogo referenciado por nossas pesquisas bibliográficas que trouxeram elementos importantes a esse trabalho, e nos levaram a algumas reflexões sobre as questões teóricas, que problematizam os padrões sociais que nos são impostos continuamente. Em que dialogamos com autores e autoras com respaldo nos estudos sobre as questões de Gênero desde a infância, em que posso ressaltar a autora do Livro O Segundo sexo, Simone de Beauvoir que é um dos principais eixos teóricos desse trabalho.

Optei por realizar entrevistas com o objetivo de obter dados e informações indispensáveis a nossas análises sobre as possíveis reproduções das desigualdades de gênero por parte dos docentes.

Durante as entrevistas, com os docentes nos foi apresentado o tema sexualidade atrelado ao gênero e a padrões ultrapassados, frutos de um patriarcado cruel. Dessa forma, foi necessário estudar também como a sexualidade é abordada na Educação Infantil e como as professoras lidam com ela na sala de aula.

As metodologias e os instrumentos de coleta e análise de dados

utilizados durante essa pesquisa têm o intuito de identificar se ocorre o fortalecimento das desigualdades de gênero por parte dos docentes.

Dei início à pesquisa empírica observando as atividades das crianças e das professoras envolvidas e presentes e sequencialmente durante as entrevistas abordei o ponto de vista da docência, apoio pedagógico e coordenação da escola, com a pretensão de perceber junto a estes e estas se consideravam importante problematizar dentro do currículo escolar as questões sobre gênero, com a pretensão de verificar em suas respostas se consideravam importante tratar e problematizar dentro do currículo escolar as questões de gênero.

O arcabouço teórico abarca as seguintes categorias centrais: educação do e no campo e gênero, e, enquanto categoria secundária abordou ainda sobre a educação popular, os movimentos sociais e o movimento de mulheres, por compreender a necessidade das conexões entre classe, gênero e educação no que nos propomos.

## **2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: contexto histórico e diretrizes atuais**

A educação do campo surge como contraponto a “educação rural” que retratava o sujeito do campo como o “Jeca”, o campo como o “atraso” e os conteúdos curriculares focados em um prisma urbano cêntrico. A educação do campo foi construída a partir das lutas sociais de educadores e educadoras comprometidos/as e dos movimentos sociais do campo constituídos no século XX e se configura em política pública no ano de 2002, com a instituição das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo:

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2010, p.11)

Os movimentos sociais do campo são organizações sociais pautadas em projetos de mudanças sociais focalizadas em objetivos específicos de suas respectivas categorias ou campo de atuação, sendo que, alguns destes movimentos incluem temas por mudanças política e econômica de ordem global (GOHN, 2002). Sendo assim, há inúmeras organizações de movimentos sociais: sindicais, mulheres, indígenas, negros e negras, ambientalistas e de camponeses/as.

Os movimentos sociais de trabalhadores e trabalhadoras do campo almejam garantir terras e condições de permanência, ou seja, ao mesmo tempo em que se luta por reforma agrária, também se luta por direitos fundamentais

como: saúde, saneamento, banco agrícola, educação etc. Os principais movimentos sociais do campo são os que se organizam através dos sindicatos rurais, nas Comissões Pastorais e no Movimento dos Trabalhadores Sem Terras (MST), este último se considera um movimento herdeiro das Ligas Camponesas<sup>1</sup>.

A perspectiva educacional reivindicada por estes movimentos sociais busca ênfase nos saberes dos sujeitos do campo e a desconstrução de um imaginário que o campo seja um lugar do “atraso”. Sendo assim, as práticas educativas propostas nas escolas do campo necessitam de um currículo contextualizado com a identidade camponesa e em práticas da Educação Popular.

No texto “A Pesquisa Participante” do pesquisador Carlos Brandão (2007) apresenta características eminentes sobre saberes e educação popular, em que o autor associa ao ensino e a prática exercida nas escolas que as pessoas aprendem e por aprenderem são levadas a ensinar.

Segundo Carlos Brandão, a educação também pode expressar desigualdades na realidade do sujeito, entre a educação urbana e rural, já que na área urbana, estão disponíveis maiores recursos didáticos do que na educação do campo onde o estudo é escasso e não tem tanta valia.

Refletindo sobre esta colocação do autor, entende-se que a educação pode ser um sistema que exclui ao invés de incluir, e que os saberes são conhecimentos que o sujeito detém de sua realidade e vivência social, que se encontram presentes na sua cultura, no seu ‘eu’, através das relações estabelecidas dentro da sociedade, que são a sua memória, a sua identidade passada pelos povos.

---

<sup>1</sup> As Ligas Camponesas surgiram na década de 1950 no nordeste e reivindicavam a “Reforma Agrária, na Lei ou na marra” e a retirada do foro cambão que representava o maior abuso da mão de obra de trabalhadores/as do campo em regime servil temporário. Denunciavam a violência da fome no campo e a violência imposta pelo latifúndio aos que viviam de atividades agrícolas. Constituíram-se em Associações e a mais famosa foi a Liga Camponesa de Sapé-PB, liderada pelo paraibano João Pedro Teixeira, assassinado em 1962 (FERREIRA, 2010);

Brandão destaca ainda que existem diversos saberes e que entre eles podemos destacar o erudito que se tornou uma forma de conhecimento associado ao poder, e o popular. Estes saberes se encontram associados à vida subalterna da sociedade. Mesmo sabendo que exista essa divisão destes dois domínios de saber, estes não se encontram separados um do outro, e que a Educação Popular é uma educação que dispõe do saber do mundo como ele é, ou seja, uma educação com um sistema diferente, que serve para ajudar o povo a lutar pelos seus direitos em defesa do que é seu. E, essa, é provocada através de uma consciência cidadã, que estimule o diálogo, a participação e possa possibilitar uma melhor leitura da realidade social e política, valorizando os saberes dos povos (homens e mulheres) da comunidade.

Essa perspectiva parte de suas realidades na construção de novos saberes e os/as levando a o olhar crítico que favoreça o desenvolvimento e que estimule a participação de todos.

Partindo dessa percepção se origina a **Educação do Campo** com uma proposta de se tornar um instrumento social de transformação, que tem fundamento na inserção das populações camponesas como sujeitos críticos e participantes diante da realidade rural.

Assim visando utilizar os saberes adquiridos culturalmente com a possibilidade de transformá-los em favor de suprir as necessidades das mulheres e homens do campo no combate às diferenças sociais devido às diferenças de classe, também se faz necessário ser abarcado pela reflexão sobre o patriarcado e as desigualdades de gênero.

Acredita-se que no processo escolar devamos partir do pressuposto de que já na primeira infância as crianças sofrem inserção de valores culturais, durante os processos de construção das identidades, e que essa inserção pode vir a contribuir com as injustiças perante a tais desigualdades.

## 2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEU OLHAR PARA AS DESIGUALDADES DE GÊNERO

Os estudos sobre as desigualdades de gênero acerca de como os indivíduos envolvidos nesse contexto, lidam com os assuntos relacionados a gênero, sexualidade, corpo e diversidade na educação infantil, quer seja em uma escola de zona urbana ou de uma escola da Educação do Campo, requer uma reflexão pautada em teorias que fundamentem esse tema. Consideramos, portanto, como referência central o livro *O Segundo sexo* (1949), que tem respaldo em fragmentos da psicanálise através de relatos sobre as diferenças preestabelecidas, culturalmente entre gênero masculino e feminino, na tentativa de compreender a identidade de homens e mulheres (ALMEIDA, 2014, p.3).

As autoras resultam em seus estudos que os sujeitos recebem como herança valores culturais, inseridos como moldes, que servem para moldá-los em “padrões sociais considerados adequados”.

Nesse sentido, e com respaldo na resolução nº4, de 13 de julho de 2010 (Parecer) do Conselho Nacional de Educação, que ressalta a Educação do Campo como modalidade de ensino, assim pensando as práticas educacionais como instrumento de transformação, compreendemos à relevância da inserção de metodologias e de conteúdos curriculares que possam fazer a diferença no cotidiano das crianças da educação do campo, diante do combate das violências decorrentes das desigualdades de gênero.

Para tanto, é necessário entendermos o contexto que cerca a Escola do Campo, que não é um tipo diferente de escola, mas sim um espaço que contribui no reconhecimento das crianças como sujeitos sociais, fortalecendo seus saberes, seu trabalho, sua cultura e suas identidades, através de práticas educativas capazes de promover a construção da identidade camponesa.

#### 2.1.1 A escola do/no campo e a emergência da Formação para o tratamento das questões sobre o ensino de gênero na Educação do Campo.

Nesse subcapítulo, contextualizamos um pouco do debate sobre a necessidade da Educação do Campo trabalhar relações de gênero a partir da emergência da Formação para o ensino sobre gênero.

A Escola do campo é toda escola que fique localizada na zona rural e também àquelas localizadas na zona urbana que atendam estudantes que se deslocam da zona rural (BRASIL, 2002).

No trabalho pedagógico, é essencial contextualizar as práticas específicas do povo do campo com o intuito de desenvolver práticas escolarizadas o que implica em um processo de formação continuas que estão diretamente conectadas em abordagens da Educação popular que “sobretudo á educação popular é um elemento instigante de processos aprofundados e radicais de transformação popular (NASCIMENTO, 2012, p. 172).

Para tanto, as práticas socioculturais existentes no campo são direcionadas ao contexto educacional do campo e requer profissionais com uma sensibilidade criativa que busquem não somente os saberes trazidos pelos alunos e alunas, ao ambiente escolar, mas que também insira em suas práticas, materiais existentes no cotidiano campesino que podem direcionar a formação para novas possibilidades de aprendizagens com princípios populares do campo para o povo do campo. Em que “Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”, como afirma Morin (2010, p.59), que nessa citação expõe seu conceito de que ensinar e aprender são processos infinitamente inacabáveis em se tratando da infinidade da mente humana.

Assim é primordial a mediação de profissionais da educação que trabalhem na prática dos conhecimentos eminentes a uma boa formação Pedagógica, capacitados para abordarem diálogos que foquem o respeito sobre a diferença e as desigualdades sociais entre gêneros, tão presentes nas práticas educativas institucionais. “O processo de identidade nunca se alimenta daquilo que encontra no ato da formação, concomitante a resposta sobre a pergunta, mas afinal, quem é você? E o indivíduo só poderá responder “Eu estou em formação” (DUBAR, 1997 p. 225)”.

No caso da educação do campo, só foi possível essa compreensão devido as lutas, de movimentos sociais como o MST- Movimento dos Sem-Terra, que além de lutar pelo direito a Terra ou a redistribuição de terras, buscava assegurar a cidadania através de documentos que garantissem aos sujeitos do campo, a igualdade de direitos e em defesa de uma educação de qualidade.

Sugere-se, portanto, uma nova ideia para a educação do campo, que propusesse diferentes atividades voltadas, por exemplo, para aprendizagens sobre a história dos movimentos sociais através de suas memórias, no sentido de construir uma nova educação a partir dos homens e mulheres do campo, já que “Não há realidade histórica que não seja humana, como não há uma história para os homens, sem a participação dos homens” (FREIRE, 1987, p.127).

É importante enfatizar que a Pedagogia do movimento ganhou estrutura a partir de reflexões do livro Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987), e foi nesse contexto que a Educação do Campo como direito foi conquistada, através da luta de movimentos sociais, importantes aliados, junto à conquista de direitos específicos as populações camponesas.

Nessa direção Danilo Streck a partir do texto o “Pensamento Pedagógico em nossa América: a identificação de práticas educacionais que se destacaram dentro do campo de pesquisa da pedagogia latino-americana”, nos oferece como pedagogo(a)s através do acesso a seus escritos contribuições de autores, como: Telmo Adams e Cheron Zanini Morett, nos quais podemos buscar suporte, na tentativa de superar a imposição colonial ainda predominante na educação latino americana como afirma: “A colonialidade surge da ferida colonial” (STRECK, 2010, p.22).

Para os autores a América Latina ainda não conseguiu se livrar das marcas coloniais deixadas pela Europa durante o processo de colonização dos países Latino Americano, esse mesmo autor destaca também as heranças que recebemos de nossos colonizadores como contribuição para as desigualdades sociais já que vão de encontro as culturas civilizatórias originárias, populares que antecederam as culturas opressoras, impostas pelos “conquistadores”.

Por fim, Streck nos faz pensar a importância da vigilância sobre nossas práticas educacionais, em que possamos resguardar e pensar uma pedagogia emancipatória, através da “Vigilância crítica da Prática” (p.32). O autor nos oferece varias contribuições no sentido de construir uma nova pedagogia latina americana, que consista na libertação dos povos que de alguma maneira ou

por algum motivo foram ou ainda são escravizados/as. E, quando nos referirmos a opressão quanto as disparidades sociais pensamos nessa opressão também quanto as desigualdades quanto ao gênero, em que Simone de Beauvoir (1949) ressalta que para o homem à mulher é o outro, na relação de poder entre os gêneros femininos e masculinos, ela afirma que as mulheres nunca tiveram uma relação direta e autônoma com os homens, (BEAUVOIR, p. 90).

Os estudos de gênero provocam ainda hoje discussões entre o gênero feminino e masculino, mediante as relações de poder e dominação que através de culturas machistas refletem há tempos o privilégio do masculino, concluindo que; “é o conjunto de civilizações que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino” (BEAUVOIR, 1949, p.9) já que historicamente é o homem que é caracterizado por exercer os papéis sociais considerados de maior importância, para as sociedades, mesmo nas análises de Beauvoir, “Enquanto existe pra si, a criança não pode aprender-se como sexualmente diferenciada (BEAUVOIR, 1949, p. 9)”.

Para a autora cada pessoa nasce com um tipo de órgão genital que é comumente confundido com “sexo biológico” ou natural, e de acordo com seu tipo de órgão sexual, deve assumir uma identidade de gênero dicotômico ou que se refere a dois gêneros sendo então macho ou fêmea “Homem ou Mulher”.

Embora que no conceito da autora referenciada, “Todo ser humano do sexo feminino não é, necessariamente mulher”. (BEAUVOIR, 1949, p. 13). Nesse sentido a autora feminista ressalta que a mulher por nascer com órgão genital feminino é designada a seguir “seu papel social de mulher”.

O que para o escritor Friedrich Nietzsche, também, poeta e filósofo alemão - autor da obra Aurora - não deveria ter tanta importância já que, para ele “o homem atribuiu a tudo o que existe uma relação moral, jogando sobre os ombros do mundo o manto de uma significação ética”. Ainda segundo o autor: “Um dia, tudo isso não terá nem mais nem menos valor, do que possui hoje, a crença no sexo masculino ou feminino”. (AURORA, 2008, p. 27). Essa citação dialoga com o pensamento de Beauvoir, se entendemos que o “homem” está no sentido de “ser humano”, pois no contexto de sua elaboração não se refletia

a linguagem sexista. Assim sendo, a crítica sobre um modelo de “moral, nos ombros” - sejam de homens ou mulheres - é pertinente no debate aqui posto.

Daí que quando Beauvoir (1949, p.9) menciona que: “Entre meninas e meninos, o corpo, é primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo”, a autora também refere-se aos papéis sociais que são impostos a cada indivíduo quanto ao seu órgão sexual, em que acrescenta: “Não há durante os três primeiros anos, diferença entre a atitude das meninas e a dos meninos”(BEAUVOIR, 1949. p..10-11).

Assim enquanto o entendimento das pessoas ainda for de que o gênero é definido por um atributo anatômico ou órgão sexual; existirá a necessidade de pesquisar, orientar e dialogar sobre as questões de gênero em que destacamos em nossa pesquisa teórica e empírica as desigualdades entre os gêneros masculino e feminino.

Ao refletir a obra de Beauvoir e compreender o debate sobre desigualdade de gênero, busquei sistematizar algumas definições ou campos de conhecimentos próximos ao debate sobre gênero, mas que possuem significados diferentes que se constituem no debate atual, conforme está apresentado no quadro abaixo:

Tabela 1: conceitos/categorias

<b>GÊNERO</b>	Conceito formulado nos anos 1970 com profunda influência do pensamento feminista. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos.
<b>IDENTIDADE DE GÊNERO</b>	Diz respeito à percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos para

	homens e mulheres
<b>ORIENTAÇÃO SEXUAL</b>	Refere-se ao sexo das pessoas que elegemos como objetos de desejo e afeto. Hoje são reconhecidos três tipos de orientação sexual: a heterossexualidade (atração física e emocional pelo “sexo oposto”); a homossexualidade (atração física e emocional pelo “mesmo sexo”); e a bissexualidade (atração física e emocional tanto pelo “mesmo sexo” quanto pelo “sexo oposto”).
<b>MOVIMENTO LGBT</b>	Movimento LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros), se enquadra a realizar a sensibilização da população de modo geral para as formas de discriminação por orientação sexual, que têm levado estudantes a abandonarem a escola, por não suportarem o sofrimento causado pelas piadinhas e ameaças cotidianas dentro e fora dos muros escolares. Esses mesmos movimentos têm apontado a urgência de inclusão, no currículo escolar, da diversidade de orientação sexual, como forma de superação de preconceitos e enfrentamento da homofobia.
<b>LÉSBICA</b>	Pessoa do gênero feminino que têm desejos, práticas sexuais e/ou relacionamento afetivo-sexual com outras pessoas do gênero feminino.
<b>GAY</b>	Pessoa do gênero masculino que tem desejos, práticas sexuais e/ou relacionamento afetivo-sexual com outras pessoas do gênero masculino.
<b>BISSEXUAL</b>	Pessoa que tem desejos, práticas sexuais e relacionamento afetivo-sexual com pessoas de ambos os sexos.

<b>TRANSSEXUAL</b>	Pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo de se submeterem a intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) à sua identidade de gênero constituída.
<b>TRAVESTI</b>	Pessoa que nasce do sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daquele imposto pela sociedade. Muitas travestis modificam seus corpos através de hormonioterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém vale ressaltar que isso não é regra para todas (Definição adotada pela Conferência Nacional LGBT em 2008) .

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora a partir do Livro Referência do Curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola (BRASIL, 2009).

Para tanto, é necessário entendermos o contexto que cerca a Escola do Campo, que não é um tipo diferente de escola, mas sim um espaço que contribui no reconhecimento das crianças como sujeitos sociais, fortalecendo seus saberes, seu trabalho, sua cultura e suas identidades, através de práticas educativas capazes de promover a construção da identidade camponesa.

Dada a complexidade sobre o debate de gênero compreendemos que a Formação Docente para essa atuação é o caminho e o caminhar para uma sociedade mais equânime. Para tanto, se faz necessário envolver o termo Formação Continuada e discussão sobre gênero. A Formação Continuada tem sido bastante pautada nos últimos anos, no ambiente educacional, provavelmente, por ter se tornado indispensável na busca por melhor qualidade no ensino e aprendizagem. No entanto, para saber se de fato houve “melhoria” no campo de ensino seria necessário adotar instrumentos adequados no campo da avaliação educacional, o que nos faz pensar que só atendem a essa

prerrogativa qualitativa, quando as formações conseguem atender a critérios comuns pertinentes a esse processo pedagógico, em que um dos focos deve ser a importância de um planejamento minucioso, que possa durante a ação atuar, contra as dificuldades, que venham existir no decorrer do evento, como retrata Gandin:

Hoje vivemos a segunda grande onda do planejamento. A primeira entra em crise na década de 70. A década de 80, embora, na prática, se apresente como uma grande resistência ao planejamento, contém os mais efetivos anos em termos da compreensão da necessidade, do estudo, do esclarecimento e da confirmação desta ferramenta (GANDIN, 2008, p.5)

A citação de Gandin, alerta sobre a importância de compreender o ato de planejar, não só na vida pessoal, mas, necessariamente, nas atividades que os professores e educadores idealizam realizar. Para Moretto (2007), planejar significa organizar ações, o que teoricamente parece uma questão simples poderá se complicar se sua importância não for levada, o resultado pode ser uma dimensão confusa ou até mesmo destrutiva mediante a organização de ideias e do repasse de informações a serem transmitidos.

Já que é também por meio da Formação Continuada, que os professores, e gestores de uma instituição, tornam-se mais atualizados quanto às novas teorias e metodologias de ensino dentro dos variados aspectos pedagógico, tendo como consequência o surgimento de estratégias que visem resolução das dificuldades, encontradas durante as vivências das salas de aula.

Nesse sentido Gandin (2008, p.01) propõe que o planejamento seja pensado como uma ferramenta eficiente dentre as ações humanas e educacionais, sendo eficaz ao anteceder a organização de eventos educativos como no caso das formações, concebidas como uma prática pedagógica que requer total atenção tanto dos profissionais envolvidos na organização do evento, quanto dos demais participantes, pois tem a função direta de colaborar na qualificação de bons profissionais através não só de fundamentações teóricas consistentes, mas também da troca de conhecimentos vinda das

vivências que geralmente estão inseridas no processo educacional, seria o que Freire, 1999, chama de pensar certo:

Pensar certo - é saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos (FREIRE, 1999, p. 54).

De tal modo que, a Formação Continuada bem planejada pode se tornar uma ferramenta fundamental, no aprimoramento do trabalho docente, ao viabilizar práticas pedagógicas que complementem o desenvolvimento de novos projetos metodológicos capazes de ressignificar o papel social não apenas do professor educador mais do professor como cidadão, principalmente em situações educacionais diferenciadas como é o caso da educação do campo.

Segundo Morão e Molina (2010), por ser uma nova modalidade educacional baseada nas peculiaridades do contexto campesino, que se atrela aos eixos dos movimentos sociais e da educação popular, portanto defende a necessidade de uma nova área de formação, capaz de desafiar políticas públicas e trazer a ampla gama de tensões explícitas nessa realidade educacional, quais trazemos alguns exemplos nesse trabalho.

Essa nova área de formação se refere a formação de professores e educadores do Campo, que estejam preparados para construir um novo jeito de fazer educação no meio rural. Por tanto para as autoras acima citadas educação do campo “é um conceito e uma prática em construção que vai além da dimensão escolar”. Partindo desse entendimento, compreendemos ser essencial a pluralidade da formação continuada, para professores e educadores que venham atuar nas escolas do campo ou em escolas urbanas que atendem alunos que venham do campo. Arroyo (2010) destaca ser preciso que nas escolas do campo existam educadores com identidade e enraizamento junto às lutas do povo campesino.

Compreendemos que a Formação continuada é um grande desafio, necessário em todas as modalidades de ensino, em acordo com os teóricos aqui citados que dialogam sobre a importância da formação continuada, e nos fazem refletir coletivamente sobre os temas e metodologias que precisam ser desenvolvidos peculiarmente de acordo com cada meio educacional ou modalidade de ensino. Porém essa prática se torna ainda mais necessária quando se trata de preparar aulas que envolvam conteúdos com maior nível de complexidade como é o caso da diversidade humana e suas peculiaridades, tais como a diversidade de gênero, corpo e sexualidade, como podemos evidenciar nesta pesquisa.

Percebemos a dificuldade para muitos educadores em dialogar sobre tais questões com adolescentes, jovens e adultos na educação urbana, tida como moderna e avançada, refletimos qual grau de dificuldade, abrange os professores, gestores e educadores para interagir sobre o tema com infantis que compõem as salas de aula, da Educação do Campo, que acreditamos que devem ser profissionais com formação adequada as especificidades, dinâmicas sociais e culturais dos sujeitos ou sujeitas camponeses/as.

É a necessidade de uma formação continuada sobre este tema que dialogamos aqui, partindo inicialmente de algumas indagações, discutimos nesse sub capítulo, as questões referentes a necessidade da formação continuada quanto a gênero, em que citamos algumas indagações: como esse tema é trabalhado nas escolas do campo, se existe contribuição por parte da formações continuada que auxilie esse processo, se é comum situações que envolvam esse tema na educação infantil da em uma escola da educação camponesa e quais, metodologias ou políticas públicas foram originadas a partir de formações que dialogam sobre gênero e sexualidade na infância da educação do campo.

*2.1.1.1 A educação infantil e as primeiras fases do ensino fundamental na educação do campo.*

Assim como as mulheres e todos os demais cidadãos adultos do campo e da cidade, as crianças do campo, como todas as crianças brasileiras, são sujeitos de direitos e devem ter garantido o direito à educação infantil no campo e do campo, como afirma as autoras; direito a educação infantil no campo, oferecida perto de sua casa, na sua comunidade (PASUCH, SILVA, 2010, p. 2).

A partir da afirmação das autoras acima citadas podemos dizer que ao falarmos da educação para crianças do campo, estamos nos reportando a uma educação que ocorre na localidade, (comunidade) rural o qual a criança se encontra inserida.

Trata-se de crianças também como sujeito de direito a educação desde a infância como o acesso a educação próximo a sua residência, e quando isto não for possível que ao menos tenham disponível um transporte digno para que esse direito seja garantido, mais infelizmente muitas vezes é negado.

Para assim terem o direito de conviver, de dividir o mesmo espaço, de compartilhar as brincadeiras, e assim entrelaçarem sua infância com outras infâncias, que deve independer do seu gênero biológico ou de qualquer outro fato discriminativo.

Para estas crianças é assegurado o direito a uma educação infantil do campo! não podemos esquecer que essa se caracteriza como uma educação que seja efetiva para o campo, ou seja, que valorize as especificidades dos povos do campo, e principalmente que traga consigo sua cultura, sua história, sua convivência, para a educação infantil, possibilitando para estas crianças a valorização dos saberes de seus povos segundo (PASUCH, SILVA, 2010, p.2).

Com base no relato da autora acima citada, podemos ressaltar alguns desafios para a efetivação da educação infantil no campo, tais como: A criação de uma maior oferta de vagas destinadas a educação infantil que seja oferecida em escolas do campo, sendo este um paradigma, pois, muitos espaços no campo sequer têm escolas que atendam a educação infantil.

É de suma importância as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, DCNEI para a educação do campo, pois, pela primeira vez é

elaborado um documento oficial que busca promover à relação das conquistas dos movimentos sociais ligados a educação infantil do campo, que vem contemplando o artigo 8º a educação infantil das crianças do campo e que traz as interações e as brincadeiras como eixos norteadores nas práticas pedagógicas das creches e pré-escolas. Promove-se, dessa forma, a integração de experiências entre as crianças, reconhecendo a diversidade e a particularidade das infâncias em todo país com um caráter heterogêneo do campo, como também as condições ao acesso a educação infantil que é garantida a todas as crianças.

E quando falamos da educação infantil do campo o documento também destaca a importância dos princípios estabelecidos nas propostas pedagógicas, tais como: valorização dos saberes, flexibilidade de horário quando necessário, garantia de condições para a educação infantil, dentre outros. E para que tudo isso aconteça às creches, pré-escolas e escolas devem elaborar a efetivação de suas propostas político- pedagógicas fundamentadas nos princípios estabelecidos na DCNEI.

A partir dessa afirmação podemos dizer que as autoras PASUCH, SILVA, 2010 defendem garantir que haja condições para uma educação infantil de qualidade, onde as crianças sejam cuidadas e educadas, e possam aprender elaborar hipóteses, sentindo e conhecendo o mundo com o seu corpo e não apenas com seu aparato cognitivo.

As autoras Pasuch, Silva (2010) expõem em seu artigo a melhor forma de se trabalhar com as crianças na educação infantil, sempre levando em consideração a riqueza dos territórios rurais pra o aprendizado dos mesmos.

Elas citam também a importância da família e da comunidade quando diz: “Sobre a família e a comunidade”, as DCNEI retomam o compartilhamento da educação da criança, e estabelecem no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD, nº 9394/96).

Há mesma lei ressalta a importância da família e da comunidade no processo educativo da criança, como forma indispensável, pois os projetos familiares e institucionais se completam. Se cada um realizar seu papel na

formação da criança levando em conta a proposta pedagógica, valorizando o aspecto dos mesmos seja singular e coletivo vai tornar mais fácil pra criança construir sua identidade tanto pessoal com coletiva.

As crianças do campo estão submetidas a processos semelhantes de apelo de consumo das crianças da cidade, à violação de direito, à vitimização e relações caracterizadas por dominação etária, à invisibilidade nas políticas públicas, onde é desafiado a delinear aquilo que é geral para todas as crianças, e aquilo que é específico ambos devem ser garantidos para as crianças do campo.

No texto de Pasuch, Silva (2010) as autoras alertam sobre a importância de “reconhecer as diferentes infâncias no campo, em que devem ser criadas as condições pedagógicas e educativas que incorporam essas diferenças, conforme consta na resolução CNE n.1/2002, tratando dos espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas.”

No entanto, ser professor de educação infantil do campo significa “Educar crianças do campo e assumir o compromisso de garantir que as práticas junto às crianças lhes permitam viver suas infâncias com todas as potencialidades que a vida do campo oferece [...]” (PASUCH, SILVA, 2010, p.11).

A partir desta citação podemos dizer que não temos apenas vários significados no ser professor da educação infantil do campo, que aqui vamos nos deter a explicá-los ou tentar explicá-los com base no artigo em estudo. Ser professor com certeza significa assumir um compromisso, mas, quando falamos do compromisso com a criança do campo, este sim é bem minucioso.

O significado do ser professor é o de mediar cuidadosamente todas as situações presentes no contexto escolar, e quando falamos do campo nos reportamos a experiências, cenários e construções que as crianças vivenciam fora dos espaços escolares, e que o professor em sua ação pedagógica possibilite aos pequenos construir este valor cultural trazidos consigo, na interação e relação com outras crianças no contexto escolar.

O ser professor da educação infantil do campo, também não é só esperar que o aluno venha e traga consigo suas vivências para serem exploradas, mas sim, planejar e se tornar um pesquisador, que investigue e que procure os modos de vida da criança e da comunidade a qual se insere, as brincadeiras, os brinquedos, a cultura, para assim se tornar conhecedor dos conhecimentos que as crianças trazem consigo, e articulá-los aos seus conhecimentos gerais.

Ser professor da educação infantil do campo é experimentar o contato com o campo, realizando assim a sua leitura das realidades vivenciadas pelos povos do campo, é trabalhar e ser aberto para as descobertas, interagir com a curiosidade das crianças, na troca de novos aprendizados, fazendo com que todo contexto que envolve estas crianças seja inserido em sua prática pedagógica possibilitando a produção de um conhecimento construído coletivamente que contextualize as vivências, as brincadeiras, o social e o cultural das crianças provenientes do campo, permitindo-lhes viver suas infâncias que a vida no campo oferece.

Queremos uma educação infantil do campo que se expressa no Projeto Político Pedagógico (PPP) de nossas creches e pré-escolas. [...] onde se afirma a necessidade de que cada instituição de educação infantil do campo procure construir sua proposta pedagógica na relação direta e orgânica com sua comunidade. '(2010, p.12), a partir da temática relatada pelas autoras, queremos uma educação infantil do campo de qualidade, mas que esteja pautada nos princípios dos povos do campo, nos seus saberes, em suas vivências e, para isso as autoras nos propõem o PPP elaborado não pelo grupo escolar de maneira fechada, mas que este seja elaborado e efetivado também por meio da comunidade, promovendo a participação coletiva desta na construção de um PPP que explore as diferentes definições de sujeitos da creche e pré-escola, de que a construção de sua proposta pedagógica esteja baseada a partir de um movimento de pesquisa, observação e conhecimento das crianças do campo inseridas em seus grupos, [...] (PASUCH, SILVA, 2010, p.12 e 13).

## 2.2 INTERFACES DE CLASSE E GÊNERO NOS ESTUDOS CAMPESINOS: MOVIMENTOS DE MULHERES CAMPONESAS

Para elaboração desse tópico resolvemos buscar referenciais teóricos sobre o tema em autoras como Simone de Beauvoir, que é uma das autoras percussoras nos estudos que analisam cientificamente as diferenças culturais binárias como agente das desigualdades sociais devido às diferenças de gênero. Contamos ainda com a contribuição de autores marxistas e do próprio filósofo e sociólogo alemão Karl Marx, que defende a teoria de transição do capitalismo para o socialismo como um processo natural do desenvolvimento social e contra a exploração ao trabalhador, assim como o patrono da educação, Paulo Freire, que também busca superar as formas hegemônicas de pensar a educação, através de uma pedagogia libertadora. Além desses autores e autoras nos ancoramos em outros escritos como o Dicionário da educação do Campo e no Dicionário Crítico do Feminismo, e em leis que ressalvam a equidade a partir da educação, a exemplo da resolução nº4, de 13 de julho de 2010 do Conselho Nacional de Educação, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, entre outras legislações que viabilizam a Educação do Campo como modalidade de ensino.

Nesse patamar em que segue buscamos uma educação libertadora, a todos “os outros” com a missão de almejar um novo currículo educacional que possa vir a contribuir para transformar o poder estatal e os modelos educacionais opressores em que para Marx:

[...] o estado na sociedade capitalista se institui como estado de classe, a burguesia conquistou finalmente para si desde a criação da grande indústria e do mercado mundial no moderno Estado representativo, o domínio político exclusivo. O poder estatal moderno é apenas uma comissão que administra o conjunto da classe burguesa desde a criação da grande indústria e do mercado (MARX, 1998, p.2).

Na compreensão de Marx e Engels (2008, p 98) a perspectiva classista estatal se apresenta a sociedade capitalista numa posição de suas garantias sobre as propriedades e seus interesses dentro e fora do país se mostrando acima do interesse comum entre classes, enriquecendo cada vez mais o

estado e as classes burguesas e oprimindo a classe operaria e os produtores e produtoras rurais que no caso são “os outros” dessa relação de poder entres classes.

Nesse seguimento foi a partir da ideia de uma educação libertadora que se construísse coletivamente, e pudesse ir de encontro ao domínio político e estatal os temidos Aparelhos Repressivos e Ideológicos (ALTHUSSER, 1985) que vem a surgir uma ideia de Educação do Campo para o campo, tratando se de uma nova educação que seria desenvolvida junto com as populações camponesas, e que também poderia se tornar uma importante aliada na luta contra as desigualdades sociais, em que podemos incluir as desigualdades de gênero.

Assim a escola do campo se faz necessária, como uma instituição que deve preservar sua identidade, sua origem, sua cultura e suas especificidades e contemplar os sujeitos ali vinculados, ancorando-se na temporalidade e nos saberes próprios dos estudantes que devem se tornar idealizadores das soluções necessárias para uma educação autônoma que venha contribuir para a qualidade da vida social, mediante as especificidades ou diversidades de cada sujeito, inclusive no que se trata da construção de identidade desses indivíduos também em relação as questões de gênero, corpo e sexualidade presentes na construção da formação de qualquer individuo, podendo resultar em seres humanos criativos, autônomos e solidários, capazes de compreender e respeitar criticamente a realidade a qual estão inseridos desde a infância e por toda existência, aprendendo e ensinando a defesa da vida em todas as suas formas.

Segundo Beauvoir a identidade de gênero não é construída naturalmente nem apenas biologicamente, já que os infantes sofrem influência cultural, desde os primeiros instantes de vida.

[...] Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define o destino que a fêmea humana assume perante o seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino, (BEAUVOIR, 1949, p.9) [...]

A autora afirma ainda que imposições culturais parecem serem reforçadas através de vários grupos e instituições, em que os indivíduos estão inseridos, inclusive as relações de trabalho.

No território rural não tem sido muito diferente, quando o assunto é desigualdade de gênero, onde na maioria das vezes essas desigualdades são caracterizadas pela desvalorização do trabalho feminino desde a lavoura que é considerada ajuda quando executado por mulheres ou em tarefas domésticas, como, lavar, arrumar e cozinhar o marido e os filhos agem como se fosse “obrigação apenas das mulheres, mesmo que *trabalhem* na lavoura. Além disso as mulheres comumente não são consultadas sobre decisões importantes.

Esses aspectos acabam determinando os padrões que são adotados pelos indivíduos de uma sociedade, que seguem e reproduzem atos reacionários e preconceituosos sem nem apenas questionar se há ou não uma lógica coerente que justifique a reprodução desses valores. (BEAUVOIR, 1949).

[...] Os estudos feministas constituem-se, assim, como um campo polêmico, plural, dinâmico e constantemente desafiado; um campo que tem o autoquestionamento como “marca de nascença”. Como consequência, isso implica um fazer científico que supõe lidar com a crítica, assumir a subversão e, o que é extremamente difícil, operar com as incertezas (LOURO, 2002, p.14).

Essas incertezas são comuns às mulheres camponesas quando o assunto é tomar de decisões, elas normalmente não são consultadas, principalmente se o assunto for referente a bens materiais, como herança de terra. Situação que infelizmente enfatiza a desvalorização das mulheres do contexto rural, como relata: IICONEDU (2015, s/p):

No espaço rural as desigualdades de gênero se manifestam de diferentes formas: como a desvalorização do trabalho feminino na lavoura, considerado ainda como ajuda ou a falta de autonomia feminina na tomada de decisões; exclusão das mulheres nos processos de herança da terra.

Mesmo nessa nova fase educacional para o território rural, em que a Educação do Campo, nasce como instrumento social de transformação, tendo como nova proposta à inserção das populações camponesas, vistos como

sujeitos e “sujeitas” livres e capazes de lutar, contra as desigualdades sociais inclusive de gênero assim como o feminismo o faz.

É a partir de estudos sobre as desigualdades que se debruçam os estudos sobre gênero que vão além das diferenças entre classes sociais mais se disseminam em variados aspectos como; etnias, raça, cor, da pele entre tantas outras desigualdades, encontramos nas desigualdades sociais devido ao gênero nosso fenômeno de estudo, após percebermos que mesmo as mulheres estando sempre à frente na luta pela terra e contra as desigualdades sociais no âmbito rural numa história também dessas mulheres, que vivem e sobrevivem das atividades camponesas e que, por vezes, tiveram a frente das lutas, em favor da conquista dos direitos. Resolvemos falar um pouco na alínea a seguir sobre Margarida Maria Alves, um dos maiores exemplos das mulheres paraibanas, nas lutas em favor dos direitos de homens e mulheres do campo.

### 2.2.1 Margarida Maria Alves: representação de lutas, camponesas e de mulheres.

Para contar um pouco das memórias históricas da Educação do Campo e das desigualdades de gênero, utilizamos argumentos teóricos, que consideramos pertinentes a esse contexto educacional a partir da emancipação econômica e política dos sujeitos e das sujeitas do campo, em que para (BEAUVOIR, p. 11-12), as mulheres ainda são o outro para os homens assim como os judeus são “outro” para o antissemita, os negros o outro para os racistas, norte americanos, os indígenas o outro para os colonos.

Margarida Maria Alves, uma camponesa que após uma década de luta, em favor da garantia dos direitos trabalhistas, como jornada de trabalho com no máximo oito horas diárias, férias anuais e 13º salário para trabalhadores e trabalhadoras rurais, na CLT, carteira de trabalho, foi covardemente assassinada, com um tiro no rosto no dia 12 de agosto de 1983, no mesmo ano que era fundado em São Paulo a Central Única dos Trabalhadores- CUT e dava-se início a campanha para eleições diretas para presidente da república. Margarida foi morta por um matador de aluguel em frente a sua casa na cidade de Alagoa Grande aqui no estado da Paraíba, na presença do marido e do filho

de dez anos de idade. O assassinato de Margarida foi caracterizado como de cunho político e sensibilizou o mundo causando repercussão em várias organizações que defendiam os direitos humanos.

Aguerreira Margarida era a filha mais nova em uma família de nove irmãos, sendo a primeira mulher eleita para o Sindicato de Trabalhadores Rurais, (STR) em 1973, foi fundadora do Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural. Antes de ser assassinada tramitavam na Justiça do trabalho local, mais de uma centena de ações trabalhistas, que denunciavam abusos que iam de encontro aos direitos trabalhistas favorecendo os interesses dos donos da Usina Tanques, por exemplo que era a maior usina açucareira da época, ou dos Senhores de Engenho e ainda dos Fazendeiros não associados a economia açucareira que tinham o domínio econômico na época.

Esses grupos se sentiram afrontados por Margarida Alves que antes de morrer já tinha sido ameaçada várias vezes, mais quando se questionava se ela não tinha medo de morrer ela costumava responder “melhor morrer na luta, do que morrer de fome”. Fazendo jus as suas palavras, Margarida um dia antes de ser assassinada participou de um evento público, onde fez questão de socializar as ameaças que vinha sofrendo. Dos cinco acusados pelo assassinato da líder sindical, todos tinham ligação com o “GRUPO VARZEA” inclusive sendo um genro do dono do grupo e gerente da usina só dois acusados foram julgados e ainda sim absolvidos, quanto aos outros três: um morreu e dois se tornaram fugitivos. Para Ferreira (2010):

**Margarida Maria Alves nasceu** em 5 de agosto de 1933, no Sítio do Jacu, Alagoa Grande, interior da Paraíba, e faleceu em 12 de agosto de 1983, vítima de uma emboscada patrocinada por usineiros e latifundiários da região do Brejo paraibano. Era filha de Manoel Lourenço Alves e de Alexandrina Inácia da Conceição, sendo a filha mais nova de 9 (nove) irmãos. Seu pai possuía traços indígenas e sua mãe trazia a negritude na cor da pele, assim, Margarida Maria Alves possuía fortes traços étnico-racial indígena e afro-brasileiro. Começou a estudar no sítio Agreste, aos 6 (seis) anos. Aos 8 (oito) já trabalhava na agricultura. Estudou até a 4ª série do antigo ensino primário. Aos 28 (vinte e oito) anos, foi morar na Rua da Olinda, no centro de Alagoa Grande, onde permaneceria até o desfecho da sua morte. Casou-se em 1971 com Severino Cassimiro Alves e teve seu único filho, José de Arimatéia Alves, em 11 de junho de 1975. Durante vinte e três anos, esta liderança participou do Sindicato de Alagoa Grande e atuou na organização de outros sindicatos de

trabalhadores rurais na região da lavoura canavieira da Paraíba, chegando a influenciar nas políticas da Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG). Por doze anos, Margarida Alves dirigiu os trabalhadores rurais de Alagoa Grande. Durante todo esse período, ela conheceu e estreitou relações com outras mulheres camponesas, que se engajariam na luta camponesa, tornando-se lideranças sindicais, num espaço historicamente marcado pela pouca participação feminina. Margarida **FOI BARBARAMENTE ASSASSINADA EM 1983 a mando Grupo da Várzea (FERREIRA, 2010, p. 14-15).**

Após sua morte Margarida foi reconhecida como símbolo de políticas representativas para mulheres rurais, em 1988, o movimento católico de respeito aos direitos humanos, justiça e reconciliação em regiões devastadas por conflitos premiou Margarida com o Pax Christi internacional (Paz de Deus, em mim), e em 2000, deu seu nome ao movimento “Marcha das Margaridas” esse movimento passou a reunir milhares de mulheres que saem em passeata reivindicando melhor qualidade de vida no campo e na floresta, através de garantias quanto aos direitos a economia solidária, agro ecologia, renda segurança alimentar e emprego todos os anos no mês de agosto, Essa marcha é organizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores (e das trabalhadoras) da Agricultura.

Uma mulher que a partir dos movimentos sociais do campo no estado da Paraíba se tornou um marco por contribuir para a descaracterização de uma possível “fragilidade feminina”, e ainda sim as mulheres do campo não são valorizadas, mesmo que o principal fundamento da Educação do campo se construa a partir da dimensão do trabalho e do combate às desigualdades sociais, e que por tanto a autonomia da mulher deve ser caracterizada como um tema que perpassa as temáticas da agr-ecologia, da economia solidaria ou dos movimentos sociais. Consideramos vergonhoso mais ainda existe o machismo cultural oriundo e repressor no espaço rural...

Dessa maneira, fica claro que só quando houver paridade entre os gêneros feminino e masculino, as mulheres conquistarão direitos equivalentes aos dos homens, porém só haverá essa possibilidade se houverem iniciativas por parte da gestão pública que alie as ações educativas fundamentadas a partir da realidade de todos os educandos, onde os homens possam estar abertos a uma reconstrução de significados sobre as desigualdades de gênero

iniciando uma instauração da solidariedade entre homens e mulheres do campo.

Para Ferreira (2010, p. 133):

Margarida foi capaz de despertar na memória de outras camponesas a referência de uma mulher dirigente de espaços marcadamente masculinos. Simbolicamente, refletindo-se no empoderamento da transformação da dor em luta contra todo tipo de opressão. Despertou, ainda, formas de resistência e de auto-organização feminina no meio camponês.

Percebemos que os resultados dessas análises teóricas sobre a condição inferior das mulheres se dá em diversas culturas, que continuam a reproduzir o fortalecimento, dessas desigualdades, na maioria das vezes desde o nascimento, dos infantes através da família e por toda a infância e podem se fortalecer no espaço escolar na infância e por toda a existência dos sujeitos e sujeitas, fato que explica a reprodução tão forte das desigualdades binárias de gênero, quando essas são ofertadas comumente desde a gestação ou da primeira infância, através do senso comum no cotidiano, seja por parte da família, do meio social, ou de instituições escolares, podendo chegar à Educação Infantil, externando ou reproduzindo esses conceitos provavelmente pré-definidos que podem se tornar um problema muito maior se essas crianças não tiverem a orientação de profissionais capacitados para direcionar e mediar diálogos na direção da desconstrução desses conceitos, impostos precocemente, que ao invés de combatidos podem vir a se fortalecer se não se depararem com uma formação pedagógica preparada para mediar situações relacionadas a essas desigualdades.

Como disse Simone de Beauvoir “as vítimas ou cúmplices” das imposições deixadas pela cultura e o senso comum das experiências vividas, que constroem as identidades desde a infância, continuam a imperar nas unidades educativas em que: A sexualidade é uma construção social que se define culturalmente (SARMENTO, 2009).

Para tanto, compreendemos que na Formação docente, o educador e educadora tem que está preparado/a para atuar nas temáticas de gênero, seja em qualquer espaço educacional, com competência, habilidade e metodologias para atuar na educação escolar e nas escolas do e no campo, se fazendo necessário articular os conteúdos sobre corpo, sexualidade e mulheres

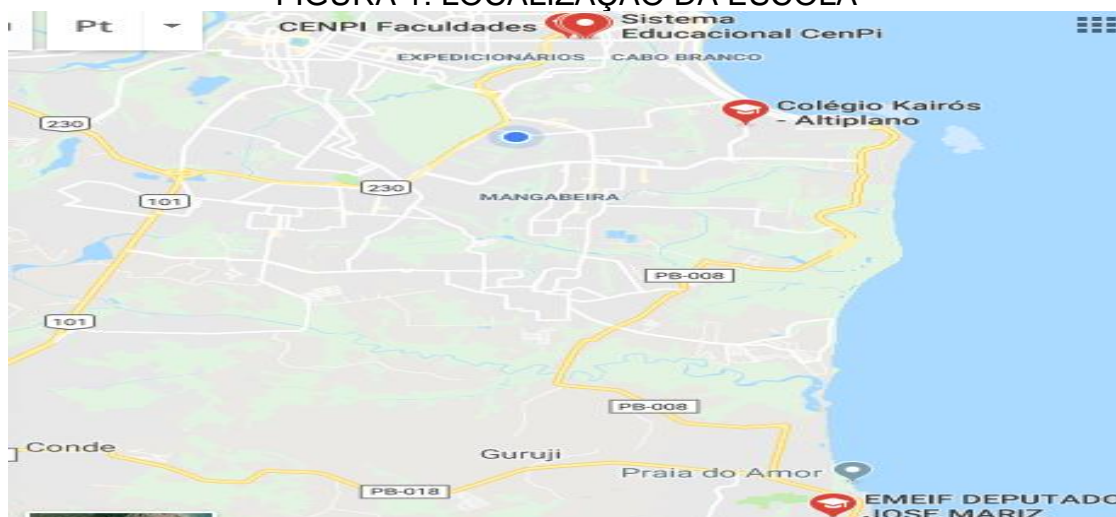
camponesas enquanto componentes próprios dos estudos de gênero e dos estudos sobre os saberes do campo.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino fundamental Deputado José Mariz, esta localizada na rua, Professora Maria Amélia, Praia de Jacumã, Município do Conde no Litoral Sul do estado Paraíba essa é a única escola municipal da comunidade, que atende as 03 etapas do ensino, básico: Educação Infantil incluindo a Pré-escola, Ensino fundamental anos iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais e ainda Educação de Jovens e Adultos.

FIGURA 1: LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA

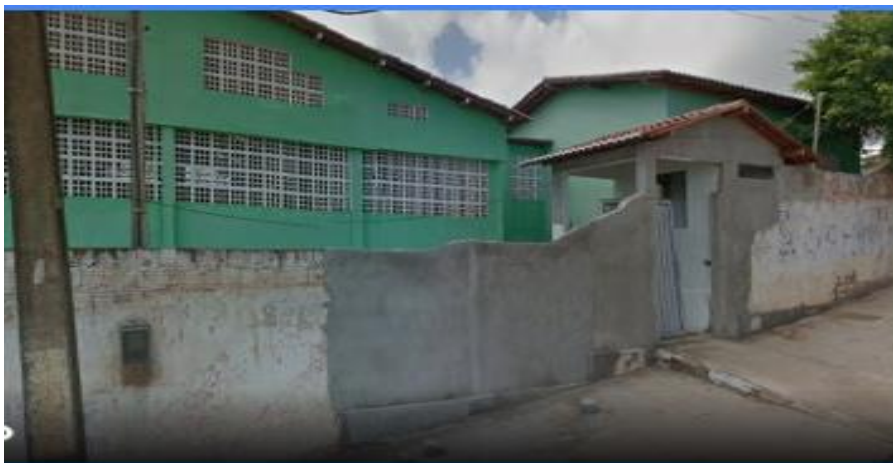


Fonte: <https://www.google.com.br/maps>

Esta Escola é considerada uma instituição de grande porte, por possuir um prédio próprio, Alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, foça, lixo destinado a coleta periódica, equipamentos em boas condições de uso como: TV, DVD, Retroprojeter, impressora, aparelho de som, câmara, fotográfica e filmadora. Com 11 salas de aula das quais apenas 08, estavam sendo utilizadas, sala multimídia para atendimento educacional especializado (AEE), banheiros dentro do prédio, com chuveiro sendo 2, adequados para alunos com deficiência ou modalidade reduzida, sala da direção, sala da secretária, sala de professores, biblioteca, dispensa, refeitório, cozinha, almoxarifado, ginásio poli esportivo coberto e Pátio Coberto na área externa, e jardim. Ainda possui dois anexos no turno da

noite para atender Jovens e Adultos da comunidade e adjacentes. Nota do IDEB: 2017 4.4.

FIGURA 2 - FOTO DA FRENTE DA ESCOLA DEP JOSÉ MARIZ.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

## 4.2 A PESQUISA: REFLETINDO A PARTIR DOS FENÔMENOS

No primeiro momento, demos início a nossa pesquisa observando às atividades das crianças e só no dia seguinte iniciei as entrevistas com parte da equipe pedagógica da escola, as perguntas que compunham o questionário, utilizado para entrevista continham as mesmas questões, porém foram respondidas individualmente.

A princípio procuramos a diretora adjunta, que após informar a diretora oficial a Sr.<sup>a</sup> “L” por telefone sobre minha pesquisa, não só autorizou a continuidade desse trabalho como solicitou à diretora adjunta que me acompanhasse a sala de aula da turma do 1º ano do ensino fundamental I, onde conheci a professora “Z” e as 20 crianças presentes em sala de aula neste dia.

Tivemos uma recepção bastante agradável, pois mesmo que no início todos nos olhassem com olhar de curiosidade, rapidamente começaram a se movimentar e nos rodearam dando início aos questionamentos já esperados, como por exemplo: “Você vai ser nossa professora?” Com um tom de

brincadeira diante daqueles olhinhos curiosos respondi: “Ainda não”, e expliquei que iria acompanhá-los durante alguns dias nas aulas, na recreação e em algumas atividades.

Entre as crianças existem duas do sexo masculino, com necessidades especiais, não muito perceptíveis, a não ser por demonstrar uma dificuldade de concentração, a mim informado pela professora da turma, que passou a ser perceptível no decorrer da pesquisa, essa criança nomeei nesse trabalho de “J” e o outro a quem chamarei de “VT”. No caso dos dois alunos a professora não sabia qual era especificamente seu grau de dificuldade ou o nível de necessidade especial apresentado pelas crianças.

Em um determinado momento a professora precisou se ausentar por alguns instantes quando ficamos sozinhas com a turma auxiliando na atividade, que era a de trabalhar a letra R. Nesse momento, um dos alunos, o “IT”, nos solicitou a ida ao banheiro e em seguida um outro aluno “VT”, fez o mesmo pedido, sendo este segundo a solicitar a ida ao banheiro “portador de necessidades especiais(não especificadas)”. Quando num repente, o aluno “IT” que parecia estar esperando um instante de ausência da professora oficial, Sr<sup>a</sup> Z, para expressar seu incomodo gritou com um tom de irritação:

“Não professora! Ele é veado! Só deixe ele ir no banheiro quando eu voltar. Toda vez que vamos ao banheiro, ele fica olhando eu fazer xixi bem de pertinho e quase encostando “o negocio dele no meu”. (Se referindo ao coleguinha que portava um tipo de necessidades especiais ainda não diagnosticada)

Sua fala nos fez pensar sobre a verbalização, que se mostra como uma maneira de afirmar sua masculinidade a partir de seu do órgão genital, em que Simone de Beauvoir, afirma:

“Ao passo que o menino procura a si próprio no pênis, enquanto sujeito autônomo, a menina embala sua boneca e enfeita-se como aspira ser enfeitada e embalada.” (BEAUVOIR, 1980, p. 20).

Segundo a autora francesa, essas imposições devido a diferenciação dos gêneros durante a infância influenciam na maneira de agir dos infantis, fazendo com que essas crianças passem a reproduzir enfaticamente e reaccionariamente valores opressores através de agressões que perpassam

as vias morais chegando as vias físicas, a exemplo de situações como essa, relatadas em nossa pesquisa; em que muitos docentes, parecem não estarem preparados para lidarem como esse tipo de situação, nem tão pouco com os questionamentos feitos pelas crianças sobre o corpo ou orientação sexual, ou até mesmo quando são questionados sobre o porquê que os meninos e meninas não “podem!” compartilhar o mesmo espaço ou as mesmas brincadeiras.

Beauvoir (1949), ancorada nos conceitos psicanalíticos, diz que até os doze anos de idade, as crianças não fazem nenhuma diferenciação a nível intelectual ou física, por exemplo, a não ser pela diferenciação entre seu órgão genital ou pelos valores criados e impostos por cada sociedade, a fala dessa criança demonstra o quanto as questões homo fóbicas estão disseminadas na sociedade, pois a mesma reproduz uma cultura de negação das diferenças e da pluralidade sexual desde a infância.

Outro fenômeno que nos chamou atenção diz respeito ao momento do recreio: As crianças brincavam de “Polícia e Ladrão”, quando três meninas da turma que nós observávamos perceberam nossa presença e sentaram-se ao nosso lado em que resolvi investigar porque elas não estavam brincando e ao perguntarmos:

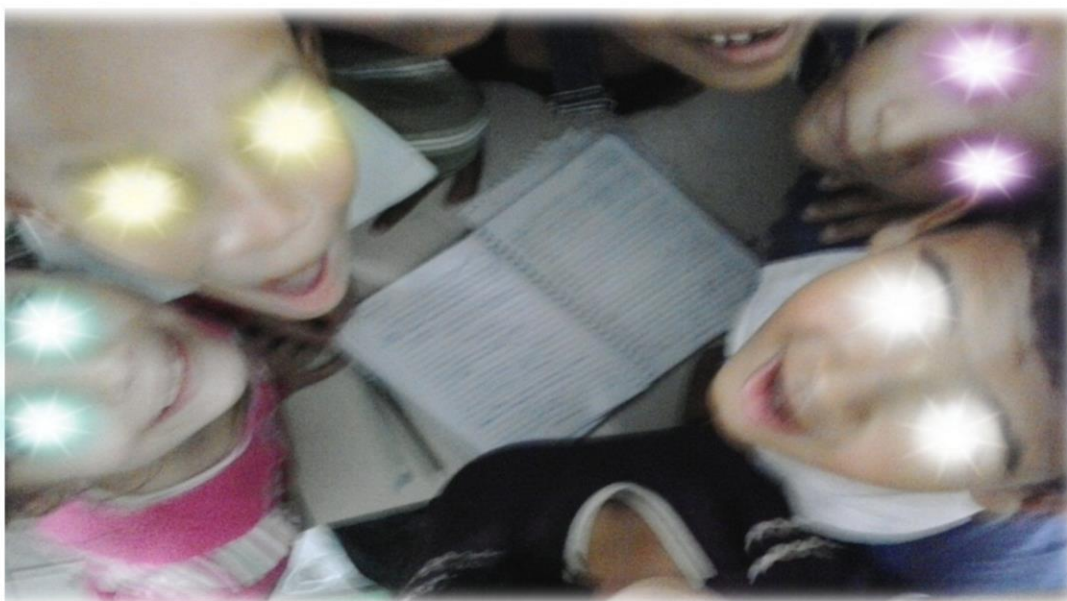
“\_Meninas, Porque vocês não estão brincando”?  
 Uma delas, que chamaremos de “SR” (06 anos), respondeu:  
 \_Porque é brincadeira de menino e podemos nos machucar,  
 Em seguida outra menina, que a que nomeio “VA” (06 anos),  
 \_continuou Se doer eles são machos e não vão chorar.  
 A terceira menina, “VL” (07 anos), completou:\_  
 Eu não tenho medo de me machucar, queria brincar,  
 Mais eles não deixam! Um dos meninos, que ouvia tudo,  
 se aproximou dizendo em vós alta:  
 \_Eles disseram que elas não sabem brincar!  
 “Mais, tá bom, elas podem brincar”! Por que tem mulher que  
 é policia mulher que é “ladrona”, né, professora”?

De acordo com Louro (1997) os sujeitos que por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e provem uma descontinuidade da sequencia sexo/gênero e sexualidade, serão tomados como minoria e serão colocados/as á margem das preocupações de um currículo, ou de uma educação, que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses/as sujeitos/as marginalizados/as continuam necessários/as, pois servem para

circunscrever os contornos daqueles/as que são normais que, de fato se constituem nos sujeitos/as que importam, (LOURO, 1997, p. 23-24).

Em outro dia, no primeiro horário, entregamos recortes de papel para as crianças e pedimos pra que cada uma escrevesse seu nome e a brincadeira que mais gostava, ou fizesse um desenho que representasse a brincadeira ou o brinquedo, colocando-nos à disposição para ajudá-los/as caso houvesse alguma dúvida quanto à dinâmica ou a escrita. Nessa atividade 16 alunos estavam presentes, sendo nove das crianças presentes meninas e sete meninos, quais participaram da atividade sem maior dificuldade. Nossa primeira surpresa foi que, do total de nove meninas, cinco escreveram brincar de bola como brincadeira preferida, três escolheram boneca e uma escolheu brincar de barco.

FIGURA 3 - NA SALA DE AULA DO 1º ANO, EMEIFDJM



Fonte: Arquivo Pessoal, 2018.

Entendi que o brincar na educação das crianças é um instrumento importante para nossa pesquisa, pois nos revela como as questões de gênero tem se dado nas diferentes maneiras de interagir. Ora apresentam-se como reprodutores dos determinismos, ora rompem fronteiras e imposições.

No dia seguinte durante as brincadeiras espontâneas desenvolvidas pelas crianças durante o intervalo das aulas, onde meninos jogavam animadamente uma partida de futebol, deixando as meninas afastadas da brincadeira. Alegando a “fragilidade” das meninas, os meninos não permitiam a participação delas, que expressavam, através de suas expressões faciais, o tédio ao assistirem as brincadeiras ditas “masculinas”, das quais estavam sendo excluídas. Esse caso nos fez refletir que, mesmo nos dias atuais, quando se enfatiza tanto a luta por direitos iguais, os “machinhos” ditavam mais uma vez as regras. É perceptível nessa situação o quanto é importante como educador/a, devemos estar preparados para dialogar com as crianças sobre as desigualdades que permeiam as relações entre elas durante as brincadeiras, em que parece ser evidente a necessidade de socializar essas questões no ambiente escolar, em qualquer contexto ou modalidade educacional, em que possa se trazer esclarecimentos com base no direito e na cidadania, garantidos através de documentos que defendem e asseguram a inserção desses temas na educação, como podemos conferir no trecho retirado “antigo” PCN, parecer/ 2000:

A rigor, pode-se trabalhar as relações de gênero em qualquer situação do convívio escolar. Elas se apresentam de forma nítida nas relações entre alunos e nas brincadeiras diretamente ligadas a sexualidade. Também estão presentes nas demais brincadeiras, no modo de realizar as tarefas escolares, a organização do material de estudo, enfim, nos comportamentos diferenciados de meninos e meninas. Nessas situações, o professor, estando atento, pode intervir de modo a combater as discriminações e questionar os estereótipos associados ao gênero (BRASIL, 2000, p.145).

Essa citação parece não ser de conhecimento da professora da turma que observamos, já que ao responder oralmente sobre uma questão referente ao fato dela já ter presenciado alguma situação referente à sexualidade envolvendo crianças na faixa etária de 05 a 07 anos de idade naquela escola, expressa certo desconforto, quando respira fundo e em seguida responde:

“Graças a Deus, não! Se aconteceu foi fora da sala”.

Resposta que contrariava totalmente o episódio que presenciamos durante a pesquisa desde os primeiros dias da observação, naquela sala de aula. As duas funcionárias da escola (coordenadora e diretora adjunta)

responderam a mesma pergunta reafirmando que essas situações não são decorrentes, naquela escola, nem tão pouco naquela turma.

O desconforto em tratar das temáticas sobre gênero nos fez entender que essas educadoras ainda possuem total fragilidade na sua formação pedagógica quando, o assunto é gênero, pois não transparecem em nenhum momento durante esta pesquisa, aparatos teóricos, didáticos e pedagógicos que focassem a desconstrução de padrões preconceituosos que vem a fortalecer as desigualdades sociais naquela instituição, quando o assunto é gênero.

Já que entendemos que o/a educador/a precisa saber lidar com a formação das crianças no âmbito da expressão da sexualidade, pois essas crianças muitas vezes como pude perceber trazem consigo valores, crenças e opiniões excludentes que são em suma maioria uma herança cultural, retrógrada com base em uma educação repressora e arcaica; O educador/a que se propõe a ser eticamente imparcial precisa compreender o pensamento de pesquisadores e pesquisadoras que estudam sobre gênero, e que dialogam sobre questões pertinentes desde a infância. No sentido de buscar a paridade entre os gêneros, no contexto educacional, compreendendo a autora do livro *O segundo sexo* ao propor: “Que nada nos defina que nada nos sujeite que a liberdade seja nossa própria substância” (BEAUVOIR, 1949, s/p).

Na citação anterior a autora alerta que a definição de gênero não depende apenas do órgão sexual biológico, pois assimila também, sentimentos e sensações que vão muito além da anatomia do corpo; sendo assim cada um escolhe o jeito como vai viver sua masculinidade, feminilidade ou ambos, compreendendo que a identidade de gênero deve ser aceita como uma construção social, sem predefinições estabelecidas, mas buscando compreender a maneira que as pessoas se identificam, a necessidade de inserção de novas posturas que contribuam para a construção de novas culturas que sejam capazes de atribuir a devida importância as reivindicações do início da segunda onda do feminismo, que tinham como meta a inserção de políticas que evidenciassem a “Igualdade de gênero, entendida como

paridade de sexo na ocupação de lugares de poder e reconhecimento de direitos de saber específicos das mulheres”(CARVALHO, 2017, s/p).

Por tanto é papel do/da educador/a diante de tais particularidades saber como mediar os conflitos em sala de aula, inclusive quando esses conflitos refletem a desigualdade social seja ela qual for inclusive de gênero.

Na sequência das atividades semanais da instituição acompanhamos as crianças até a sala de vídeo para assistir o filme: “Barbie em a Princesa e a Postar – Sua vida eu quero ter”, Nesse desenho animado, Barbie é uma personagem de grande sucesso, amada pelas “meninas”, e a cada ano que se passa é mais apreciada por milhares de fãs. O filme trata das aventuras de duas personagens, a princesa e a pop star, que vivem situações inesquecíveis nessa história. A princesa Barbie, que se sente sufocada por viver em um palácio e não tem liberdade para fazer o que deseja de repente se une à pop star Keira e juntas começam a cantar, viajar e viver várias aventuras.

Na sala de vídeo onde já de início percebemos a divisão em grupos de meninas e meninos que disputavam um lugar para o seu grupo, que ficasse mais próximo à TV, após muita reclamação das crianças junto à professora conseguimos um consenso, não com muito êxito, mas mesmo assim foi dada sequência à sessão de vídeo.

FIGURA 4 - COM ALGUNS SUJEITOS/AS DA PESQUISA.



Fonte: Arquivo pessoal. 2018.

Verificamos que a fala da professora, que trago adiante, era importante, para analisarmos como ela lidava com as relações ou disputa entre os gêneros feminino e masculino que se faziam contundentes naquela turma, e se a postura da professora colaborava para a reprodução dos padrões de masculinidades e feminilidade, estereotipados, historicamente pelo patriarcado masculino e que parecia se fortalecer ainda mais naquele ambiente escolar que deveria contribuir “integralmente” no desenvolvimento da criança como configuram as leis citadas aqui anteriormente. Já que as frases ditas ali pela professora repetitivamente, eram:

“Fiquem quietos meninos! Fiquem quietas meninas!”

Nesse momento se fixou o nosso entendimento que a professora não percebia que o problema ali era uma reprodução cultural machista, em que os

meninos buscavam através do grito e da força a prioridade, já que tinham mais força e ganhariam no empurra, empurra, enquanto nem todas as meninas concordavam em ceder seu lugar, onde tinham se acomodado primeiro. A partir da perspectiva de (LOURO, 1997, p.63), esse tipo de situação se da devido:

Práticas rotineiras comuns de gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança.

A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como, “natural”.

Afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo?

Constatamos mais uma situação que contrariava o posicionamento dos professores e gestores que fizeram parte da pesquisa ao responderem na entrevista que as situações de identidade de gênero e sexualidade eram sim trabalhadas naquela escola desde a infância com palestras realizadas pelo Centro da Mulher e a Casa Pequena Davi, que seriam parceiros e daquela instituição e “responsáveis” pelas por palestras mensais que abordavam a diversidade gênero quais se complementavam a partir de conversas informais com os alunos da instituição. Quando perguntado/as o que os/as professores/as achavam sobre as manifestações da sexualidade entre alunos e alunas do 1º ano do ensino fundamental I, duas professoras responderam:

“Percebemos que essas manifestações só ocorrem por causa do acesso que hoje em dia as crianças têm a mídia, principalmente através da TV e da Internet.”

A segunda respondeu: “Isso só acontece devido a modernidade que vivemos hoje, as crianças já sabem de tudo, pois vêem na TV e na internet.

De acordo com as falas dos profissionais acima ao responderem sobre “manifestações da sexualidade na infância”, ainda existem por parte da docência, no ensino fundamental I, vários equívocos sobre os conceitos de gênero e sexualidade na infância, contrapondo, por exemplo, autoras conceituadas sobre tais temas, que asseguram:

[...] A sexualidade é um fenômeno ontológico próprio do ser humano, ao longo da vida as inter-relações estabelecidas dentro da comunidade, na família e nos processos educativos formais e informais, vão delineando uma identidade de gênero e sexual. ( LOURO, 2001) [...]

No Dicionário Crítico do Feminismo, capítulo *sexualidade* Britte Lhemond essa autora ressalta que a sexualidade pode servir para desconstruir um conjunto de regras impostas socialmente, de acordo com a época ou com a cultura seguida por determinada sociedade.

O entendimento limitado ou equivocado dos profissionais educacionais dessa instituição sobre as manifestações da sexualidade presente no cotidiano da escola nos faz perceber a necessidade de construir uma nova Epstein, que defende, novas formas de compreender e dar sentido a novos saberes, dando significado a novas formas de representar homem e mulher e suas relações frente a sexualidade e as identidades de gênero.

Para contribuir com essas mudanças imprescindíveis para a evolução das relações no âmbito educacional e social são necessárias ações pedagógicas voltadas para o respeito as diferenças e a equidade de direitos civis.

## CONCLUSÕES

A realização deste Trabalho de Conclusão de Curso focando o tema Formação e Gênero na Educação do e no campo, se afirmou durante a monitoria da disciplina Filosofia da Educação, com o Professor Roberto Rondon e nos estágios que realizei a partir do 3º período, em escolas municipais urbanas e em escolas municipais da Educação do Campo, nos municípios, Paraibanos anexos a cidade de João Pessoa, que são referidos como a grande João pessoa.

Assim acreditando na responsabilidade educacional com esta modalidade de ensino, abraçamos a missão de averiguar a formação na Educação do Campo, em uma escola que atende os alunos camponeses, desde a infância, já que sentimos forte empatia diante desses infantis que nos despertaram durante a pesquisa e os estágios relações de afeto que podiam ultrapassar os limites da sala de aula.

Durante os estágios possibilitados pela minha graduação observei aulas dadas para crianças na faixa etária de seis anos de idade, do 1º ano, da educação infantil a crianças de 12 anos de turmas do 5º ano do ensino fundamental I, nessas vivências, era inevitável um olhar diferenciado sobre as questões de gênero fortemente retratadas pelas crianças no universo das salas de aula, onde pude perceber que em suma maioria os/as docentes reforçavam de várias maneiras, as desigualdades entres os gêneros femininos e masculinos com frases do tipo menina deixa o carrinho pro seu colega que isso é coisa de menino ou menino não chora ta parecendo uma menininha, mas ao mesmo tempo o desconforto dos/as docentes quando eram questionadas pelas crianças sobre questões que envolviam o corpo e seus “mistérios” era bastante expressivo.

Durante essa pesquisa e diante das questões apresentadas na escola, foi possível constatar que ainda é limitado quanto à formação pedagógica o entendimento e as formas de lidar com as diferenças de gêneros, assim reforçando as desigualdades.

Os professores e gestores daquela instituição parecem estar despreparados ou desatentos, a importância de debater esse tema e talvez seja por isso a negação quando são apontadas questões sobre corpo, gênero e sexualidade, inclusive quando esse apontamento vem de crianças tão pequenas, que se tornaram reflexos das marcas deixadas, por padrões opressores.

As influências culturais a que os sujeitos e sujeitas estão submetidos/as desde a primeira infância definem as posições assumidas por cada um e conseqüentemente pode influenciar na forma de se relacionar das pessoas.

Pensar sobre a formação da identidade de gênero, bem como suas implicações nas relações sociais e observar no cotidiano escolar as posturas que as crianças e os Professores assumem frente a essa questão se tornou de grande relevância.

Talvez devido à coletividade do senso comum atribuído a uma cultura de princípios patriarcais machistas reproduzidos na sala de aula na presença da docente e que se fortalecia na ausência da mesma, inclusive durante a recreação como pudemos presenciar, foram suficientes para fixar os contrapontos que negam as orientações que tivemos sobre as questões relacionadas à como lidar com tais situações de maneira educativa e preventiva.

Depois de entrevistar as três funcionárias dessa instituição educacional e compararmos os dados obtidos na entrevista com os resultados das observações realizadas em sala de aula e demais atividades, em que acompanhamos as 20 crianças envolvidas na pesquisa, a fim de obter dados e informações indispensáveis a essas análises, sobre as possíveis reproduções das desigualdades de gênero entre meninos e meninas por parte das instituições educacionais; percebi a emergência da formação docente para atuar sobre as questões de gênero nas escolas, já nas primeiras fases do ensino fundamental, na educação do Campo.

Para tanto, essa pesquisa me fez refletir como ainda é forte o preconceito diante da diversidade humana, principalmente, se essa

diversidade se atrela a questões sobre gênero, e o quanto o senso comum herdado pode bloquear a busca de novos conhecimentos por parte dos professores e professora e da gestão pública. Esses segmentos, na maioria das vezes, por medo ou comodismo deixam de buscar o novo ou mesmo se atualizar, quanto a novas complexidades encontradas nos ambientes educacionais, pois é doloroso perceber o descaso da educação quanto a essa mesma reprodução de valores ultrapassados e tradicionalistas, em pleno século XXI persistirem em meio a educação, seja por parte dos gestores públicos/as ou dos e das demais profissionais da área.

Em que o contato direto com essas crianças, me fez perceber a carência delas quanto a informações relacionadas às questões de gênero e a importância de trabalhar um tema tão presente nessa faixa etária e ao mesmo ainda tempo “tão complexo” mesmo em um espaço educacional que se origine a partir do combate as desigualdades sociais.

Sinto-me muito feliz em concluir esse ciclo, e poder contribuir na abertura de um novo leque, de temas a serem problematizados e debatidos em projetos e pesquisas educacionais na educação seja nos centros urbanos e ou na modalidade de Educação do Campo, onde pretendo dar continuidade aos estudos sobre esse tema, que me proporcionou tanto aprendizado.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em templos de exclusão. In: **CONSTRUÇÃO COLETIVA: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2005.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues & Borges, Maristela Correia. **A pesquisa Participante: momento da educação**. Revista Educação Popular. v. 6, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/versao-2/principios/2%20-%20PRINCÍPIOS%20DA%20BASE%20NACIO>. Acesso em: 20/11/2016.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. CNS Lei nº 466/2012, 2012.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação do Campo**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 12/11/2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Lei 9.394/1996. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- BRASIL. Diferentes, mas não desiguais: Viva a diferença. In.: **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. [Curso de Especialização].
- CALDART, Roseli Salete. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio**
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Mulheres no Campus III: exposições e debates em cena – A transversalidade de gênero nos Currículos**. Bananeiras-Pb, 2017. Disponível em:

<http://security.ufpb.br/nipam/contents/documentos/textotransversalidedegen eromariaeulina.pdf>. Acesso em: 13/06/2018.

EWALD, François. **Foucault: A norma e o direito**. Lisboa: Vega, 1993.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. V. 1. A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FERREIRA, Ana Paula R. de S. **Entre o velho e os novos movimentos sociais: a disputa de representações da trajetória político educativa de Margarida Maria Alves (1933-1983)**. [Tese]. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**-21ª Edição- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

GANDIN, Danilo. **O planejamento como ferramenta de transformação da prá- tica educativa**. Disponível em:

[www.maxima.art.br/arq\\_palestras/planejamento\\_ como ferramenta, \(completo\).doc](http://www.maxima.art.br/arq_palestras/planejamento_ como ferramenta, (completo).doc). Acesso em: 17/05/2018.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos sociais: paradigmas clássicos contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2002.

GUERRA, Judite. **Dos segredos sagrados, Gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil**. Programa de Pós Graduação em Educação. UFRS Rio Grande do Sul: 2005.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. v. 22, n. 2, jul./dez. 1997. La Gandhi Argentina. Editorial, ano 2, n. 3, nov. 1998.

HIRATA, Helena ET AL. (ORG.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Recebido em maio de 2007 e aprovado em agosto de 2007.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: **Cortez, 2000**.

PEDROSO, Regina Tamires. **Relação de Gênero: Abordando as Diferenças em Brincadeiras entre Meninos e Meninas Trabalho de Conclusão de Curso Pedagogia do CUMSJ-USJ - Professora Orientadora Dr. Jaqueline A. M.Zarbato Schmitt**.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA e Maria Socorro Lucena. **Estagio:** Diferentes Concepções. (2005/2006).

TRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo Romeu. (Org.) **Fontes da Pedagogia Latino-americana** – uma ontologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

## APÊNDICE A - TURMA DE PEDAGOGIA - ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – 2014.

Figura 1 - Final da Disciplina Projeto de Pesquisa e Extensão do Campo, lecionada pela Professora Dra. Ana Paula Romão (orientadora dessa pesquisa)



Fonte: SILVA, Elisangela Leandro da. Registro de 2014.

**APÊNDICE B - REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA VISITA À LIGA  
DAS CAMPONESAS EM SAPÉ-PB COM A TURMA DE PEDAGOGIA DO  
CAMPO E O PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: LUCIÉLIO  
MARINHO**

Figura 1- Saída da UFPB para a mais famosa Associação das Ligas Camponesas, fundada em 1950. Nessa associação existe um memorial em homenagem a família Teixeira, onde também funciona uma escola



Fonte: SILVA, Elisangela Leandro da. Registro de 2013.

Figura 2 - Zona Rural de Sapé, caminhando Associação da Liga das Camponesas



Fonte: SILVA, Elisangela Leandro da. Registro de 2013.

Figura 3- Em visita a escola Liga das Camponesas no prédio da Associação da Liga das Camponesas- em Sapé-PB



Fonte: SILVA, Elisangela Leandro da. Registro de 2013.

Figura 4-Foto no Memorial da Família da líder Camponesa Elizabete Teixeira



Fonte: SILVA, Elisangela Leandro da. Registro de 2013.

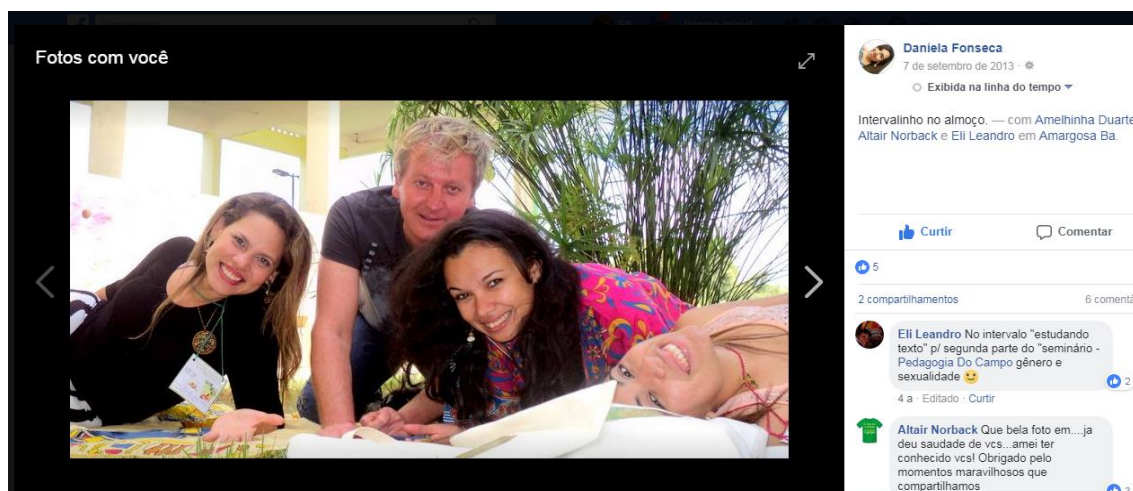
**APÊNDICE C - OFICINA PEDAGOGIA DO CAMPO, GÊNERO E  
SEXUALIDADE, MINISTRADA PELA PROFESSORA DRa. PRISCILA  
DORNELES, DURANTE O 1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE  
EDUCAÇÃO DO CAMPO – NA UFRB, EM 2013**

Figura 1- Publicação no Facebook do registro do final da Oficina Pedagogia do Campo Gênero e Sexualidade



Fonte: SILVA, Elisangela Leandro da. Registro de 2013.

Figura 2 - Na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Amargosa-BA. Preparando a segunda parte da Oficina Pedagogia do Campo Gênero e Sexualidade



Fonte: SILVA, Elisangela Leandro da. Registro de 2013.

Figura 3 – Certificado de participação do I Seminário Internacional de Educação do Campo



Fonte: Arquivo pessoal de SILVA, Elisangela Leandro da, 2013.

## APÊNDICE D - REGISTROS DA OFICINA GÊNERO E DIVERSIDADE COM OS OFICINEIROS AMÉLINA DUARTE E ELISANGELA LEANDRO

Figura 1- Apresentação das biografias de Simone de Beauvoir e Margarida Maria Alves durante oficina pedagógica no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA- PB, 2013.



Fonte: SILVA, Elisangela Leandro da. Registro de 2013.

Figura 2 – Oficina explicou a importância das contribuições das autoras para combater as desigualdades sociais, inclusive no contexto da educação do campo.



Fonte: SILVA, Elisangela Leandro da. Registro de 2013.

Figura 3 - Atividades de relaxamento corporal com as crianças



Fonte: SILVA, Elisangela Leandro da. Registro de 2013.

Figura 4- Atividades da oficina que trabalham corpo e mente



Fonte: SILVA, Elisangela Leandro da. Registro de 2013.

Figura 3 - algumas atividades envolvendo o corpo e mente (jogo com tampas).



Fonte: SILVA, Elisangela Leandro da. Registro de 2013. Figura 4 - Crianças construindo a bandeira dos Sem Terrinhas com imagens do cotidiano comum de cada um



Fonte: SILVA, Elisangela Leandro da. Registro de 2013.

**APÊNDICE E - REGISTROS RELACIONADOS AO GRUPO DE ESTUDOS SIMONE DE BEAUVOIR 2013/2016, COORDENADO PELO PROFESSOR DR. ROBERTO RONDON (CO-ORIENTADOR DESSA PESQUISA) E MONITORES DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**

Figura 1 - Publicação no Facebook



Fonte: Perfil pessoal do Facebook de SILVA, Elisangela Leandro da. Publicado em 25 de abril de 2014.

Figura 2 – Apresentação de trabalho no ENID: A importância dos Fundamentos da Educação na formação do Educador, com participantes do grupo de estudos Simone de Beauvoir



Fonte: SILVA, Elisangela Leandro da. Registro de 2016.

Figura 3 – Durante reunião do Grupo de estudos Simone de Beauvoir



Fonte: SILVA, Elisangela Leandro da. Registro de 2013.

## APÊNDICE F – REUNIÃO DO GRUPO DE ESTUDOS GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA- GDE.

Figura 1 – Foto com participantes do GDE



Fonte: SILVA, Elisangela Leandro da. Registro de 2017.

Figura 1 – Foto com todos os participantes do GDE, incluindo a coordenadora do Grupo Professora Débora Cabral



Fonte: SILVA, Elisangela Leandro da. Registro de 2017.

## APÊNDICE G - REGISTOS DE MULHERES DO CAMPO

Figura 5- Maria das Neves Leandro e (Minha mãe) e Maria Luzinete Félix((Tia Nenê) Agricultoras, saindo para colheita de feijão e milho no roçado da cidade Passa e Fica – RN



Fonte: SILVA, Elisangela Leandro da. Registro de 2018.