



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – DEC  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO  
DO CAMPO**

**LEONILSON SANTOS DE MORAIS**

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES/AS DE  
ESCOLAS DO CAMPO**

**JOÃO PESSOA  
2019**

**LEONILSON SANTOS DE MORAIS**

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES/AS DE  
ESCOLAS DO CAMPO**

Monografia de graduação apresentada ao Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo.

Orientadora: Profa. Dra. Jeane Félix da Silva

**JOÃO PESSOA  
2019**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

M827g Morais, Leonilson Santos de.

Gênero e sexualidade na percepção de professores/as de escolas do campo / Leonilson Santos de Morais. - João Pessoa, 2019.

49 f.

Orientação: Jeane Félix da silva.  
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Formação docente. 4. Escolas do campo. I. silva, Jeane Félix da. II. Título.

UFPB/BC

LEONILSON SANTOS DE MORAIS

**GÊNERO E SEXUALIDADE NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES/AS DE  
ESCOLAS DO CAMPO**

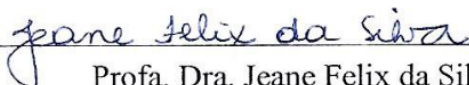
Monografia de graduação apresentada ao Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo.

Orientadora: Profa. Dra. Jeane Felix da Silva

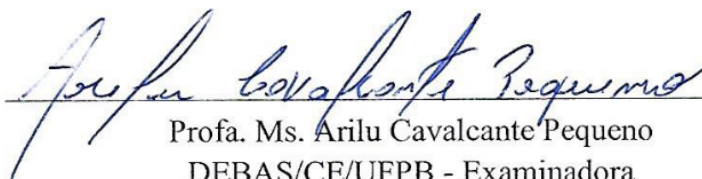
RESULTADO: Aprovada NOTA: 9,0

João Pessoa, 09 de maio de 2019.

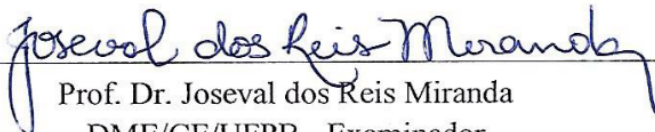
**Banca Examinadora**



Profa. Dra. Jeane Felix da Silva  
DHP/CE/UFPB - Orientadora



Profa. Ms. Arilu Cavalcante Pequeno  
DEBAS/CE/UFPB - Examinadora



Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda  
DME/CE/UFPB - Examinador

*As manas e monas da comunidade, as demais minorias de  
nosso país, aos moradores do campo, as minhas raízes,  
aos colegas e amigos, e aos que lutaram e lutam contra os  
preconceitos em seus diferentes sentidos, dedico!*

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, por ter me dado a oportunidade, a capacidade, o discernimento e principalmente força e coragem para realizar meus sonhos e, superar tantos obstáculos ao longo de meu caminho.

Agradecer a minha família, por me motivar mesmo as vezes desmotivando. Mas sempre acreditando que seria capaz de conquistar o que almejo e nos momentos difíceis ser a minha base e minha fonte de vontade de superar e dar meu melhor para ajuda-los no futuro.

Agradecer especialmente a Aline Vicente e Jéssica Thais, minhas eternas “bolachinhas”, por partilhar todas as angustias, medos, desafios, preocupações, mas também todas risadas, conversas loucas, aos passeios em meio ao estresse da rotina cansativa após um período de estágio. Uma amizade que supera qualquer desentendimento.

Ao meu maninho Matheus Ferreira, que partilhou de muitos momentos difíceis comigo em nossa trajetória acadêmica e se tornou mais que um amigo, um grande irmão de coração. Agradecer a minha amiguíssima Marina Casseiro, parceira de várias loucuras, confissões e de vergonhas também. Tua amizade é eterna, nos tornamos tão próximos que não há um dia que não sinta a falta de nossas palhaçadas e de nossos apelidos que só nos entendemos.

Agradecer grandiosamente a Rayris Kettle e Arilene Chaves, por toda ajuda que me deram, pelos concelhos, dicas, acompanhamento, que tiraram um momento de seu tempo corrido para sentar e me ouvir. Hoje afirmo que este trabalho não é apenas um filho meu, mas nosso. Assim como os funcionários da Escola Tiradentes pela disponibilidade em ajudar a concretizar essa pesquisa, os agradeço de coração.

Aos meus amigos e colegas de curso independente de sermos da mesma turma, turmas anteriores ou posteriores ou nos encontrarmos em meio aos corredores, muito obrigado. Não citarei nomes pois não quero esquecer de nenhum, mais saibam que todos são especiais. As amigas Santana, Roberta e Mônica, obrigado pela força e momentos de descontração nessa etapa final.

Agradecer as minhas manas Adriano Brito, Estevan Fernandes e Mitalo Mateus por todo apoio, carinho e especialmente por suas amizades, saibam que não seria ninguém sem cada um de vocês em minha vida.

Agradecimento mais que especial para uma turma louca que animava qualquer viagem cansativa em um ônibus lotado com gente chata, que tirava brincadeira em qualquer situação, que era motivo de inveja pela aproximação com os motoristas que em muitas vezes eram piores que os alunos para bagunçar. As noites não eram e nem serão as mesmas sem vocês meu “balaio

de cobras”. Sou muito grato por ter vocês meus amigos e amigas Elenir Silva, Thais Cabral, Tiago Costa, Edlany Santos, Everlandia Melo, Nayara Andrade, Rejane Cavalcante, Kerolayne Freire e Rany Paiva.

Agradecer também pela amizade de anos dos meus amigos do ensino médio, que mesmo não nos falando ou nos vendo todos os dias jamais esqueço de vocês. Nossa época de aula no José Paulo de França marcou minha vida de uma forma que não tenho palavras para descrevê-la. Aos meus professores de ensino médio também, que foram minha base de aprendizagem para conseguir conquistar meu espaço na universidade, obrigado.

Agradecer aos professores e professoras do curso de Pedagogia com aprofundamento em Educação do Campo, por todo ensinamento e aprendizado que obtive durante esses pouco mais de 5 anos de curso, conhecimentos os quais irei levar para o resto de minha vida.

Agradeço a Dr<sup>a</sup> Jeane Félix por ter aceitado ser minha orientadora, pelo apoio, sugestões e noites em claro que passamos para que este trabalho que para muitos é apenas um trabalho acadêmico, mas que para mim é um trabalho que leva em seu conteúdo um pouco da minha história e de minhas memórias se concretizar-se. E aos professores Arilu Cavalcante Pequeno e Joseval dos Reis Miranda, por aceitarem ser membros de minha banca examinadora.

Agradecer as pessoas que surgiram em minha vida e com quem vivi momentos inesquecíveis, que me apoiaram, que me abraçaram, que secaram minhas lágrimas quando chorei. As histórias em muitas delas não tiveram um desfecho feliz, ou renderam uma boa amizade, apesar de magoas e tristezas agradeço a presença de vocês em minha história.

Agradecer as pessoas que não acreditaram em mim, que me rotulavam, que me xingavam, agradecer as pessoas que me viam como uma piada, que me fizeram baixar a cabeça várias vezes após um comentário que para mim causava uma dor imensa. Agradeço a cada uma dessas pessoas que me propuseram momentos de dor e tristeza, pois foi a partir deles que busquei forças para seguir em frente, erguer a cabeça e me tornar a pessoa que sou hoje. Eu agradeço ...!

*Não confundam as coisas... Pegar não é amar... Fazer sexo não é fazer amor... Ficar não é namorar... Sorrir não é ser feliz e, chorar não é estar infeliz. Nem sempre o que se demonstra... É o que se sente. Então não confundam as coisas.*

***Anderson Teixeira***

## RESUMO

O presente estudo objetiva-se: a) conhecer as percepções de professores e professoras atuantes de uma escola do campo sobre as questões de gênero e sexualidade; b) mapear se e como as temáticas de gênero e sexualidade aparecem em suas experiências pedagógicas; c) analisar como gênero e sexualidade são compreendidas pelos docentes de uma escola do campo. O estudo traz em seu desenvolvimento questões relacionadas a Educação do Campo, seu histórico de lutas e conquistas, bem como a formação para os/as educadores/as do campo, além de questões abordando as temáticas de gênero e sexualidade voltadas para uma discussão em salas de aula de escolas do campo. A mesma caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e exploratória, onde a coleta de dados foi realizada em duas etapas, a primeira por meio da aplicação de um questionário semi-estruturado e a segunda por meio de entrevista, com os docentes de uma escola do campo localizada na cidade de Mari - PB. Os resultados da pesquisa mostram que é possível pensarmos no longo caminho que precisamos percorrer para que a escola possa abordar questões de gênero, sexualidade e diversidade em geral. Ao final, conclui-se que para alguns/algumas docentes, os conceitos aqui estudados são fortemente inibidos pelos conhecimentos religiosos, para outros, é de extrema necessidade para responder as inquietações dos e das estudantes.

**Palavras chave:** gênero; sexualidade; formação docente; escolas do campo.

## ABSTRACT

The present research aims to: a) to know the perceptions of the teachers working in a rural school about gender and sexuality issues; b) To map whether and how the themes of gender and sexuality appear in their pedagogical experiences; c) analyze how gender and sexuality are understood by teachers of a rural school. The research brings in its development questions related to Rural Education, its history of struggles and achievements, as well as training for rural educators, as well as issues addressing gender and sexuality issues for discussion in the rural school classrooms. The results of the research show that it is possible to think on the long path that we need to go through so that the school can address issues of gender, sexuality and diversity in general. The same is characterized as a qualitative and exploratory research, where data collection was performed in two stages, the first through the application of a semi-structured questionnaire and the second through interview, with the professors of a school in the rural located in the city of Mari-PB. In brief, for some teachers, the concepts studied here are strongly inhibitable by religious knowledge, for others, it is extremely necessary to answer the concerns of the students.

**Key-words:** gender; sexuality; teacher education; rural schools.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE - Centro de Educação

CGEC - Coordenação Geral de Educação do Campo

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONTAG - Confederação dos Trabalhadores da Agricultura

DEC – Departamento de Educação do Campo

DST - Doenças Sexualmente Transmissíveis

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FETRAF - Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar

GDE - Programa Gênero e diversidade nas escolas

GGB - Grupo Gay da Bahia

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IST - Infecções sexualmente transmissíveis

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros e *Queer*

LPEC - Licenciatura Plena em Educação do Campo

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC - Ministério da Educação

MMC Brasil - Movimento de mulheres Camponesas

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PLEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNE - Plano Nacional de Educação

PNPM - Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SOMOS – Grupo de Afirmação Sexual

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SPE - Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b> .....   | 13 |
| <b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....  | 16 |
| <b>2.1</b> Gênero e Sexualidade: breve histórico .....   | 16 |
| <b>2.2</b> Gênero e Sexualidade nas Políticas Públicas .....   | 17 |
| <b>2.3</b> Breve Histórico da Educação do Campo no Brasil .....  | 19 |
| <b>2.4</b> Políticas Públicas na Educação do Campo .....   | 22 |
| <b>2.5</b> A Formação de Educadores e Educadoras do Campo.....   | 24 |
| <b>3. CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....   | 27 |
| <b>3.1</b> Sujeitos de pesquisa.....   | 28 |
| <b>3.2</b> Características do Campo de Pesquisa .....  | 28 |
| <b>4. A PERCEPÇÃO DOS/AS EDUCADORES/AS DO CAMPO SOBRE A ABORDAGEM<br/>EDUCATIVA DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE</b> ..... | 31 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 39 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 41 |
| <b>APÊNDICES</b> .....   | 44 |
| <b>Apêndices 1</b> – Questionário aplicado aos docentes .....  | 44 |
| <b>Apêndices 2</b> – Entrevista aplicada aos docentes.....   | 46 |
| <b>Apêndices 3</b> – Roteiro de caracterização da escola .....   | 47 |
| <b>Apêndices 4</b> - Termo de consentimento livre e esclarecido .....  | 49 |

## 1. INTRODUÇÃO

Diante a atual situação educacional e das discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidade, das minhas experiências enquanto estudante em escolas no campo e de observações durante os estágios, é perceptível certa recusa em discutir tais temas em nossa sociedade, particularmente nas escolas. Discutir estas temáticas é um grande desafio no atual contexto brasileiro que perpassa por momentos conservadores, constituindo-se desafio maior ainda no contexto da educação do campo. Diante disso, uma parte dos/das docentes evitam discutir os temas em sala de aula, justificando que tal abordagem deve ser realizada pela família, pois podem ser julgados como manipuladores que contribuem para sexualizar as crianças e adolescentes. Por outro lado, há docentes que reconhecem a importância da discussão dessas questões no espaço escolar, já que a escola é a instituição social responsável pela produção e disseminação de conhecimento e formação crítica e social das pessoas. Entretanto, existem alguns desafios em torno da abordagem educativa das questões de gênero e sexualidade, entre as quais: o despreparo dos educadores e educadoras, a falta de conhecimento para lidar com o assunto, além dos aspectos morais e religiosos em torno desse debate.

Discutir tais temáticas no nosso processo educacional requer atenção, de acordo com cada modalidade de ensino, respeitando cada faixa etária. Tradicionalmente, em nossos currículos, o espaço para essas discussões se dava no intuito de prevenir infecções sexualmente transmissíveis (IST) e gravidezes não planejadas e de promoção da saúde, promovidos geralmente ao fim do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, em geral, nos componentes curriculares de Ciências e Biologia. Atualmente, vivemos uma onda moralista que tem dificultado e amedrontado os/as professores/as que abordem qualquer tema relativo às questões de sexualidade e gênero (DIAS, CHAVES & FÉLIX, 2016). No ensino superior, também são poucos os espaços para as discussões durante (e para além) da formação docente.

Partindo da reflexão de que já nascemos mergulhados em uma cultura machista, que normatiza padrões do que é ser homem e ser mulher, podemos tomar como um exemplo a idealização de cores para cada sexo biológico mesmo antes do nascimento: rosa para menina e azul para menino. Em meio a essa discussão, me inquieta conhecer quais as percepções dos/as docentes de uma escola do campo sobre as temáticas de gênero e sexualidade e, conseqüentemente, se e como abordam tais questões com seus alunos e alunas.

Reconheço que, nos últimos anos, a educação teve muitos avanços e retrocessos em relação às discussões sobre gênero e sexualidade, o que aconteceu a partir de lutas, as quais

ocorreram ao longo do tempo dando assim visibilidade às temáticas. Entre os avanços, cito: o Tema Transversal Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados pelo Ministério da Educação em 1998 (BRASIL, 1998), cabe destacar que, como tema transversal, o foco dos PCNs era na prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (IST) e de gravidezes não planejada, com pouco espaço para dialogar sobre as diversidades de gênero e sexualidade, sendo então esquecidas e/ou pouco trabalhadas (GUIZZO & RIPOLL, 2015); o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas - SPE (2003) e o Programa Saúde na Escola - PSE (2007) também são exemplos de políticas que orientavam a abordagem de questões de gênero e sexualidade nas escolas (DIAS, CHAVES & FÉLIX, 2016). Entre os retrocessos, a retirada dessas temáticas do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e das políticas educacionais no âmbito do governo federal, com repercussão em muitos municípios e estados.

Discutir gênero e sexualidade nas escolas não é doutrinar, não é sexualizar as crianças e adolescentes, ameaçar o fim da família tradicional, converter heterossexuais em homossexuais, muito menos ir contra valores cristãos, como argumentam propostas de grupos conservadores, em geral, vinculadas ao movimento Escola Sem Partido<sup>1</sup>. Pelo contrário, o trabalho educativo com esses temas busca apresentar conceitos e discutir as posições, funções e desigualdades que homens e mulheres tem na sociedade, além de ensinar sobre o respeito à diversidade sexual e às identidades de gênero. Afirmar que as reflexões educativas sobre sexualidade e gênero é doutrinação ideológica, é rejeitar o conhecimento, fortalecer os preconceitos e as discriminações no âmbito escolar, contribuindo com a propagação de uma sociedade excludente.

Assim, a escolha do tema deste estudo foi pensada a partir de duas causas: a primeira, partiu de minhas experiências no que tocam a discriminação, a falta de conhecimentos e habilidades dos professores/as para intervir e dialogar sobre as temáticas dentro do espaço escolar e das leis específicas que as tornem questões nos assuntos curriculares, além de outras situações que vi e ouvi, quando estudante, nas salas de aula e ambientes educacionais. O segundo motivo que me despertou interesse para desenvolver pesquisa foi, como estudante do Curso de Pedagogia com Área de Aprofundamento em Educação do Campo, em conhecer as percepções e experiências dos professores e professoras de uma escola do campo com os temas em questão e refletir se e como são discutidas estas temáticas em suas salas de aula.

---

<sup>1</sup>Informações disponíveis em: <https://www.programescolasempartido.org>. Acesso em: 28/04/2019.

Este estudo justifica-se, também, pois entre os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) no curso de Pedagogia com Área de aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, campus I, no qual sou aluno concluinte, nenhum abordou as questões de gênero e sexualidade na percepção de professores/as atuantes em escolas do e no campo<sup>2</sup>, evidenciando assim a importância deste trabalho, tanto para o curso quanto para a formação de educadores e educadoras do campo.

Desse modo, este TCC tem como **objetivos**: a) conhecer as percepções de professores e professoras atuantes de uma escola do campo sobre as questões de gênero e sexualidade; b) mapear se e como as temáticas de gênero e sexualidade aparecem em suas experiências pedagógicas; c) analisar como gênero e sexualidade são compreendidas pelos docentes de uma escola do campo. A pesquisa foi realizada com os professores e professoras atuantes em uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, situada em um assentamento na zona rural do município de Mari-PB, região da zona da mata paraibana. Cabe destacar que este assentamento surgiu a partir de organização, luta social e política dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Este TCC possui cinco capítulos, organizados da seguinte forma: o **primeiro capítulo**, introdutório, no qual abordo a temática e os objetivos do estudo; o **segundo capítulo**, em que abordo as temáticas de gênero e sexualidade, além de alguns conceitos e principais políticas públicas sobre os temas, bem como abordo questões referentes a Educação do Campo, enfatizando o seu surgimento no Brasil, trazendo brevemente algumas das lutas para formulação de políticas públicas para a população do campo; o **terceiro capítulo** apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa; no **quarto capítulo** trago as análise dos dados da pesquisa; por fim, abordo as **considerações finais** deste trabalho.

---

<sup>2</sup> Informações disponíveis em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/simple-search?location=123456789%2F2392&query=&rpp=10&sort\\_by=score&order=desc](https://repositorio.ufpb.br/jspui/simple-search?location=123456789%2F2392&query=&rpp=10&sort_by=score&order=desc).

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Gênero e Sexualidade: breve histórico

Falar sobre gênero e sexualidade na sociedade contemporânea é um grande desafio. Recentemente, temos presenciado uma espécie de retrocesso nos direitos humanos em nosso país, afetando principalmente as mulheres, negros e a comunidade LGBTQ+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros e *Queer*). São declarações como “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”, dita pela atual Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damara Alves, que reforçam comportamentos homofóbicos. Carecemos, cada vez mais, de espaços para desconstruir posturas preconceituosas relativas às questões de gênero e de diversidade sexual. Não deve existir padrões definidos para homens e mulheres, tampouco devemos ter na heterossexualidade a única forma possível de viver e expressar a sexualidade humana.

Neste trabalho, gênero é compreendido como uma construção social e histórica em torno das masculinidades e das feminilidades (DIAS, CHAVES & FÉLIX, 2016). Em uma sociedade como a nossa, o gênero tem sido marcado por disputas de poder, nas quais o masculino tem sido privilegiado/valorizado. Para Jesus (2012), gênero trata-se da classificação pessoal e social das pessoas como homens ou mulheres, orienta papéis e expressões de gênero, independe do sexo. De acordo com Jesus (*idem*), a desigualdade entre homens e mulheres não deve ser justificada por fatores biológicos, pois, esta já veio sendo construída historicamente e socialmente relacionadas diretamente ao poder dado aos homens, como por exemplo, nos grandes cargos em empresas e como sujeitos principais na tomada de decisões na política, enquanto para a mulher, estão reservados os trabalhos domésticos e os cuidados com a família. Não podemos dizer que todas as lutas por direitos a igualdade não surtiram efeitos, mas ainda há muito o que lutar e conquistar no que se refere às relações de gênero.

No que toca a sexualidade e orientação sexual, início com o esclarecimento do uso das palavras orientação e opção. Há alguns anos usava-se “opção sexual” a qual foi alterada para “orientação sexual”, uma vez que não se trata da escolha realizada pelo indivíduo a partir de sua consciência, e sim de um processo de constituição, que dependerá de uma infinidade de fatores vivenciados e interpretados por cada um<sup>3</sup>. Para Jesus (2012, p. 26), “orientação sexual trata-se de atração afetivossexual por alguém, vivência interna relativa à sexualidade. Diferente

---

<sup>3</sup>Informação disponível nos cadernos temáticos da SECAD disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola\\_protege/caderno5.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf)

do senso pessoal de pertencer a algum gênero”. Acredito na importância de termos espaços para falar sobre a sexualidade, tirando dúvidas geralmente referentes ao nosso corpo e pensamentos, pois esta faz parte de nossas vidas.

No que se refere à educação sexual, no Brasil, as primeiras preocupações tiveram início nos anos 1920 e 1930, uma preocupação iniciada por médicos, intelectuais e professores e professoras do sistema de ensino brasileiro (CÉSAR, 2009), em que se defendia uma educação para a higiene sexual dos e das jovens. Um outro momento importante da educação sexual no Brasil remete aos anos 1960, pouco antes da ditadura militar, em que a educação sexual retorna ao discurso pedagógico nas escolas de grandes cidades e, organizaram-se para tratar da educação sexual diante os novos ideais pedagógicos e curriculares. Durante o período da ditadura, os debates gerados em torno de tal temática são vistos dentro de projetos das escolas, surgindo, então, reivindicações por educação sexual. Com seu fortalecimento no campo da saúde, a educação sexual começa a ser vista em caráter de prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e sobre reprodução humana. Na década de 1990, a escola é tomada como um lugar fundamental para conscientizar os/as jovens sobre o sexo seguro, buscando orientar sobre a prevenção das IST (Infecções Sexualmente Transmissíveis), terminologia adotada para substituir a terminologia DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis) e também a gravidez na adolescência (CÉSAR, 2009).

## **2.2 Gênero e Sexualidade nas Políticas Públicas**

O estado brasileiro só começou a mudar sua postura diante das questões de gênero, sexualidade e também sobre a diversidade sexual, no final da década de 1980, com a publicação da Constituição Federal, em 1988. O Art. 3º, inciso IV, da Constituição diz que devesse promover o bem de todos/as, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Em 1997, o Ministério da Educação, publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), organizado em 10 volumes, um dos quais, chamado de Temas Transversais, apresentava como um dos temas a “Orientação Sexual”, ali compreendida como educação sexual. O tema transversal Orientação Sexual dividia-se em três eixos norteadores: Corpo: matriz da sexualidade; Relações de Gênero e Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids (BRASIL, 1998). Sobre os PCN:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1998).

Além de um referencial de qualidade para a educação como citado a cima, os PCN eram instrumentos de apoio pedagógico para o trabalho desenvolvido nas escolas e sua criação foi um marco importante na época. Uma das principais críticas feitas aos PCN eram o seu caráter biológico, voltado para a prevenção de questões relativas à saúde, porém, percebendo a atual conjuntura de cerceamento da abordagem educativa das questões de gênero e sexualidade, percebemos que até para os nossos dias, os PCN continuam sendo um avanço.

No campo da Educação, algumas medidas foram implementadas para promoção da identidade e equidade de gênero, orientação sexual, combate ao sexismo e homofobia, estas ações partiram de diversos documentos, tais como:

- Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998);
- Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas - SPE (2003);
- Programa Brasil sem Homofobia (2004), de combate à violência e à discriminação contra a população LGBT;
- Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM, apresentado à sociedade em 2004, com princípios, diretrizes e ações a serem implementados pelo poder público para promover a equidade e autonomia de gênero;
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PLEDH (2006);
- Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT PNLGBT, cujo lançamento ocorreu em 2009, com diretrizes e ações a serem efetivadas pelo poder público para garantir a igualdade de direitos e a cidadania LGBT;
- Programa Gênero e diversidade nas escolas – GDE.

Contudo, cabe destacar que, atualmente, vivemos um enorme retrocesso no que diz respeito à abordagem educativa das questões de gênero e sexualidade nas escolas, com a exclusão dessas temáticas em importantes documentos como o Plano Nacional de Educação (DIAS, CHAVES & FÉLIX, 2016). Isso torna ainda mais necessário conhecer o que docentes que estão atualmente em exercício profissional em escolas do campo pensam sobre a temática e se abordam tais questões em suas práticas educativas cotidianas. Neste sentido, passo a apresentar as questões referentes a educação do campo.

### 2.3 Breve Histórico da Educação do Campo no Brasil

A história da Educação do Campo vem, desde a chegada dos colonizadores ao país, passando por diferentes modelos. No início, a educação do campo fundamentava-se nas grandes propriedades de terra, geralmente nas grandes fazendas, nas quais existia uma escola para que os/as filhos/as dos agricultores/as pudessem estudar, apadrinhados/as pelos patrões de seus pais/mães (ARAÚJO e SILVA, 2011, p.26). A educação do campo no Brasil, surgiu em um certo momento histórico em que se via a necessidade de escolas para suprir a carência de oferta de educação para os sujeitos do campo.

Com a vinda dos imigrantes ao Brasil, foram-se instalando escolas com base nos ideais trazidos de seus países de origem, que não consideravam as demandas das pessoas que viviam no campo, sendo exploradas e servindo de mão de obra barata para os/as latifundiários/as. Apesar do Brasil ser um país historicamente agrário, diversas problemáticas persistem em se arrastar ao longo da história, através da disseminação de uma lógica que busca oprimir os sujeitos e as comunidades camponesas. Sobre esse fato histórico, diz Calazans (1993, p. 15):

O ensino regular em áreas rurais teve seu surgimento no fim do segundo império e implantou-se amplamente na primeira metade deste século (XX). O seu desenvolvimento através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio agrárias do país.

Durante a Primeira República, por volta de 1889, a educação do campo encontrava-se em posição secundária em comparação com a educação das escolas urbanas. Segundo Demartine (2011, p. 178):

A análise das fontes escritas relativas ao período da Primeira República evidenciaram que [...] a política educacional adotada durante este período foi a de atendimento restrito e preferencial às populações urbanas, em detrimento das populações residentes em áreas rurais, que eram justamente aquelas consideradas, na época, como as mais avessas à educação escolar.

Historicamente, a educação do campo é caracterizada por restrições, tornando a vida no campo em especial a educação difícil, fazendo com que inúmeros moradores de áreas rurais saíssem de sua localidade em busca de uma vida melhor para sua família. Pensando em um modo de combater o crescimento do êxodo rural foi instituído, na época, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, que aponta, em seu Art. 105, que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de

favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (BRASIL, 1961). Trata-se de um destaque legal importante para as lutas por educação de qualidade para a população do campo.

A partir de propostas educativas do início da década de 1960, surgem novas concepções e estratégias de educação de pessoas adultas, de base e popular, dentre estas destacam-se as estratégias educativas de Paulo Freire (para a alfabetização de adultos) e o Movimento de Educação de Base. Segundo Freitas (2011), com o golpe de 1964, os projetos educativos voltados à população do campo foram extintos, o Governo impôs limites, muitos/as educadores/as envolvidos/as foram perseguidos/as e outros/as exilados fora do país. Nos anos de 1970, os movimentos sociais do campo ressurgem tendo a Igreja Católica um papel de extrema importância nessa nova fase. Dentre os movimentos que já existiam e os que surgiram a partir de meados da década de 1970, podemos citar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundado na década de 1980, ocorrendo não só no campo, mas nas cidades, importante na luta pelo fim das repressões da época (FREITAS, 2011).

No fim da década de 1980 e início da década de 1990, ocorreram diversas mobilizações que marcaram o processo de reconhecimento da educação do campo. Após muitas lutas, este reconhecimento veio por meio da sua regulamentação legal no Brasil, entre elas: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Contudo, a legislação não é suficiente para mudar práticas e, em pleno século XXI, a educação do campo encontra-se em um segundo plano. Os direitos garantidos pela legislação não sustentam uma educação de qualidade para jovens, crianças e adultos/as moradores/as do campo, infelizmente, a falta de políticas públicas para as escolas do campo faz com que muitas delas acabem fechando.

Durante a década de 1990, além da LDBEN, outro acontecimento importante para a educação do campo ocorreu, trata-se do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, que contou com mais de 700 educadores/as de assentamentos e instituições universitárias, além da organização do MST, tendo o apoio de entidades como a Universidade de Brasília (UnB). Durante este encontro foi feito um desafio: discutir sobre a educação pública para os povos do campo considerando fatores políticos, econômicos sociais e culturais (ARAÚJO & SILVA, 2011), “a partir de então, o espaço rural começou a ser visto como um lugar de vida, saberes, identidade e cidadania, caracterizado como um local de desenvolvimento e não de atraso” (ARAÚJO & SILVA, 2011, p. 47).

Em 1998, aconteceu a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que se tratava de uma parceria entre o MST, a Universidade de Brasília, o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), a Unesco (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura) e a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). Nesta Conferência, os debates nortearam as condições de escolarização e problemas de acesso, manutenção e promoção dos e das estudantes, qualidade do ensino, condições de trabalho e formação docente, além dos modelos pedagógicos de resistência que se destacam, enquanto experiências inovadoras no meio rural (SANTOS, 2017). Neste mesmo ano, cria-se a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo com o intuito de promover nacionalmente ações de escolarização para os povos do campo. Ainda no ano de 1998 por meio da portaria 10/98, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), vinculado ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária, onde anos depois passou a fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), este, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Em 2004, foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (FREITAS, 2011).

Segundo Freitas (2011), dentre os movimentos sociais que contribuíram para a construção da Educação do Campo, cito: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF), e Movimento de mulheres Camponesas (MMC Brasil) movimento feminista das mulheres do campo. Entende-se por “mulher camponesa” a pequena agricultora, a pescadora artesanal, a quebradeira de coco, as extrativistas, arrendatárias, meeiras, ribeirinhas, posseiras, boias-frias, diaristas, parceiras, sem terras, acampadas e assentadas, assalariadas rurais e indígenas (CALDART et al., 2012).

A expressão “Educação do Campo” só começou a ser, de fato, utilizada, a partir das discussões do Seminário Nacional por uma Educação do Campo, ocorrido em novembro de 2002, na UnB. Neste mesmo ano, foi aprovada a Resolução CNE/CEB 01 de 03 de abril, instituindo as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, que se tornou um marco para a educação do campo.

A influência das experiências adquiridas pelo Pronera abriu espaços para elaboração de novas políticas públicas, estas pensando na formação de sujeitos para o campo, surgindo então

o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), no qual o foco seria a implementação de cursos regulares de licenciatura nas universidades públicas brasileiras, o que só foi possível por meio da necessidade de se formarem educadores e educadoras do campo. Inicialmente o programa foi implantado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade de Brasília (UnB) (COSTA, 2016).

## **2.4 Políticas Públicas na Educação do Campo**

O início do século XXI está repleto de fatos e acontecimentos a respeito da Educação do Campo, após a união das organizações de diferentes movimentos sociais e setores universitários se foi possível a construção de uma concepção de Educação do Campo, contrapondo-se a conceitos, definições e políticas de educação rural da história da educação brasileira (MUNARIM, 2011). Segundo a LDBEN (1996), é assegurado o direito de educação a todos e todas, incluindo os povos do campo, como está previsto no Art. 28:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

É importante salientar os incisos I, II e III, que apontam para as adequações necessárias aos currículos com relação aos conteúdos que devem considerar a realidade dos e das estudantes do campo, a organização da própria escola que deve se adequar às questões climáticas, de acordo com a região que se localiza, além dos ciclos agrícolas, bem como adequar-se a um ensino voltado para o trabalho no campo.

Por outro lado, é notável que este direito não está sendo cumprido pelos/as administradores públicos, já que manter uma escola do campo aberta demanda investimentos de várias ordens, o que acaba levando ao fechamento das escolas e conseqüentemente o crescimento do analfabetismo no campo. Como uma solução para este caso, são oferecidos transportes públicos para levar as pessoas residentes das zonas rurais às escolas urbanas, muitas vezes, transportes sucateados e sem a mínima segurança, além da péssima qualidade das estradas das zonas rurais. Além disso, crianças, jovens e adultos do campo acabam por ser

submetidas a uma educação urbana, expostas a um contexto totalmente diferente de sua realidade. Segundo Arroyo (2007), estes sujeitos acabam esquecendo sua identidade, cultura e socializam-se ao meio urbano.

Além do art. 28º, outros artigos da LDBEN também garantem direitos à educação do campo como, por exemplo, em seu Art. 23º, inciso 2º, que estabelece a adequação do calendário escolar “às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Em seu Art. 26º estabelece que os currículos devem ter uma base nacional comum a qual pode ser complementada “por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996). Assim como a LDBEN assegura a oferta de educação de qualidade, a Constituição Federal de 1988, vigente até os dias atuais, respalda a educação como um direito de todos os cidadãos e cidadãs, destacando que é dever, tanto do estado quanto da família, como consta em seu Art. 205º:

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

Na vigência do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.171/2001, iniciada em janeiro de 2001 e encerrada em dezembro de 2010, percebeu-se que o Estado brasileiro criava uma espécie de anti-política de Educação do Campo (MUNARIN, 2011), prova disso seria o fechamento de escolas do campo, prática comum até os dias de hoje. Por um outro lado, segundo Munarin (2011), instituía-se no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), normas conceituais da Educação do Campo. Nesse processo, é notável que o chão da escola do campo é quem mais perde.

Em contrapartida a estas anti-políticas, destaco marcos legais importantes para educação do campo, são estes: Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 e Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, instituindo as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo; Decreto de nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, referente as políticas de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Após apresentar, brevemente, as principais políticas e legislações que discorrem sobre educação do campo, cabe destacar que, nenhum dos documentos estudados, destacava a abordagem das questões de gênero e sexualidade nas escolas do campo. Dito isso, passo, a seguir, a abordar a formação docente para as escolas do campo.

## 2.5 A Formação de Educadores e Educadoras do Campo

Historicamente não houve interesse dos poderes públicos, para que se fosse possível a construção e permanência de uma educação no campo e para o campo de qualidade. Só após o Encontro de Educação na Reforma Agrária – ENERA, tendo como proposta educar o camponês/a, surge o PRONERA, este, com o intuito de formar as pessoas das áreas rurais (BRASIL, 2016). Após experiências com os cursos de Pedagogia da Terra realizados também pelo PRONERA, finalmente o movimento da Educação do Campo conquistou uma política objetivada a formação de educadores do campo, esta política tornou-se realidade por meio do Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), vinculado à antiga SECAD do Ministério da Educação (FREITAS e MOLINA, 2011). Uma dentre tantas características da Licenciatura em Educação do Campo, é a “habilitação dos docentes por áreas de conhecimento, para que assim possam atuar na educação básica, na gestão escolar e nos processos educativos comunitários” (FREITAS e MOLINA, 2011, p. 28).

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), aprovado em 2006 pelo MEC, tendo como objetivo “apoiar a criação de cursos de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC) nas universidades públicas brasileiras”, sendo considerado um importante passo nas políticas de Educação do Campo. Para que se fosse possível a formação de educadores e educadoras do campo, o MEC convidou algumas universidades públicas brasileiras que já possuíam alguma experiência com formação para o campo, tendo sete universidades escolhidas para iniciar o projeto piloto, foram estas: UnB, UFBA, UFPA, UFCG, UFMG, UFS e UTFPR (COSTA, 2016). Pode-se dizer que o PROCAMPO tem como objetivo maior o apoio a implementação de cursos de licenciatura em educação do campo, especificamente para a formação de educadores e educadoras para a docência. Criado em abril de 1998, o PRONERA tem como principal objetivo:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária (BRASIL, 2016).

Além de qualificar profissionalmente, “o PRONERA visa a permanência na zona rural, fazendo com que os jovens permaneçam e atuem profissionalmente nos assentamentos ou acampamentos onde vivem, dando retorno tanto social quanto cultural para o campo”

(ARAÚJO & SILVA, 2011, p.17). Para isso, o programa instituiu em seu manual de operações os seguintes princípios políticos-pedagógicos:

- a) **Democratização do acesso à educação:** a cidadania dos jovens e adultos [...] será assegurada, também, por meio da oferta de uma educação pública, democrática e de qualidade, sem discriminação e cuja responsabilidade central seja dos entes federados e suas instituições responsáveis e parceiras nesse processo;
- b) **Inclusão:** a indicação das demandas educativas, a forma de participação e gestão, os fundamentos teóricos metodológicos dos projetos devem ampliar as condições do acesso à educação como um direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos;
- c) **Participação:** [...] feita pelas comunidades das áreas de reforma agrária e suas organizações, que em conjunto com os demais parceiros decidirão sobre a elaboração, execução e acompanhamento dos projetos;
- d) **Interação:** as ações desenvolvidas por meio de parcerias entre órgãos governamentais, instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, comunidades assentadas nas áreas de reforma agrária e as suas organizações, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses sujeitos sociais pela via da educação continuada e da profissionalização no campo;
- a) **Multiplicação:** [...] visa a ampliação do número de trabalhadores rurais alfabetizados e formados em diferentes níveis de ensino, bem como, garantir educadores, profissionais, técnicos, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as áreas de reforma agrária;
- b) **Participação social:** o PRONERA se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos os envolvidos na construção, acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos [...] os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais do campo, as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais (BRASIL, 2016).

São princípios que asseguram direitos para uma educação fundamental que construa socialmente os indivíduos do campo. O manual de operações do Pronera determina que, “[...] todos os níveis de ensino, devem ter por base a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária” (BRASIL, 2016).

No Art. 23º da LDBEN é proposta a “educação em alternância regular de períodos de estudo, sempre que haja interesse pelo processo de aprendizagem”. A alternância é uma das principais características nos cursos do PRONERA, esta, facilita o processo de aprendizagem dos e das estudantes, uma vez que eles/as têm a sua formação dividida em duas etapas, que são: tempo escola e tempo comunidade, proporcionando-os uma formação contínua e de permanência. Segundo Vizolli, Aires & Barreto (2018), “a Pedagogia da Alternância tem se constituído como um diferencial eficaz na articulação de saberes produzidos em diferentes espaços culturais [...] contém princípios que consideram e valorizam os saberes produzidos nos contextos socioculturais, o que difere substancialmente de muitas propostas educacionais”. Desse modo o sujeito do campo não precisa sair de seu local de origem em busca de melhores

condições de vida, não sendo privados da sua continuação em âmbito de convívio familiar e social, já que é possibilitado intercalar períodos de estudos e de trabalho na própria comunidade. Na Pedagogia da Alternância, família e trabalho são elementos formativos para o processo de aprendizagem, valorizando o lugar de moradia, provando que não é necessário sair do campo para estudar (ARAÚJO & SILVA, 2011).

Em outras dimensões o curso fornecido pelo PRONERA com parcerias das Universidades Federais, possibilita não apenas a formação do sujeito do campo, criando ferramentas para a permanência em sua localidade. Cabe destacar, todavia, que as políticas voltadas à educação do campo têm sofrido fortes prejuízos nos últimos tempos, sem recursos específicos, o que demanda para a continuidade da luta por educação para os sujeitos do campo. A permanência na localidade também é importante porque amplia participação das mulheres que, muitas vezes, são as responsáveis pelos cuidados com a casa e as crianças. No campo, assim como na cidade, as desigualdades de gênero existem, se reproduzem, mas também podem ser transformadas. Assim passo a explicar os caminhos metodológicos desta pesquisa.

### 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como já foi dito, o presente TCC tem como objetivo analisar as percepções de professores e professoras, atuantes em uma escola do campo, acerca das questões de gênero e sexualidade, bem como conhecer se e como essas temáticas aparecem nas experiências pedagógicas desses/as professores/as, e analisar como gênero e sexualidade são compreendidas pelos docentes de uma escola do campo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois aborda "questões particulares, que partem de motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um aprofundamento de relações e processos" (MINAYO, 2002, p. 21-22). É também uma pesquisa cunho exploratório, pois este tem a finalidade de "desenvolver, esclarecer e modificar conceitos ou ideias já construídas, além da formulação de hipóteses para estudos posteriores" (GIL, 2008, p. 27). Segundo Gil (2008, p 27), a pesquisa exploratória "é utilizada em casos em que o tema escolhido é pouco explorado e tendo poucas formulações de hipóteses, fazendo com que o produto final se torne mais esclarecido".

A coleta de dados foi realizada em duas etapas: a primeira, a partir da aplicação de questionário semi-estruturado, composto por 10 questões (Apêndice 1) e a segunda com a realização de entrevista, junto a professores e professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental localizada em assentamento, em um município do interior da Paraíba. O intuito do questionário, foi analisar, a partir das respostas dos/as docentes, suas percepções no que tocam as questões de gênero e sexualidade.

Com a auxílio da gestora da escola, os questionários foram entregues para serem respondidos pelos/as docentes do Ensino Fundamental I e II (Quadro 1), no mês de novembro de 2018. Porém, apenas os/as docentes do Fundamental I devolveram o questionário dentro do prazo combinado, ao todo, preencheram o questionário assim como o devolveram apenas quatro docentes. Para que pudessem ser analisadas, as respostas dos/as docentes os questionários foram digitadas. A partir da primeira leitura dos questionários, percebi que seria interessante aprofundar alguns elementos, o que me fez optar por realizar entrevistas com alguns docentes. Foram selecionados quatro professores para participar de uma entrevista com sete perguntas abertas (Apêndice 2). Também foi realizada uma entrevista com a gestora da escola a fim de obter as informações para caracterizar a escola estudada (Apêndice 3). As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas. Cabe destacar que tanto para os questionários quanto para as entrevistas, foi solicitado aos/as professores/as que assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento – TCLE (Apêndice 4). Passo, pois, a apresentar os sujeitos desta pesquisa de TCC.

### 3.1 Sujeitos de pesquisa

No total, participaram desta pesquisa sete docentes atuantes em uma escola do campo, dentre estes os Docentes 2, 5, 6 e 7 participaram do questionário, e os Docentes 1, 2, 3 e 4 participaram da entrevista, tendo o Docente 2 o único participante em ambas as etapas. O quadro a seguir apresenta as características dos/as professores/as sujeitos da pesquisa, onde os mesmos estão identificados por pseudônimos, a fim de manter suas identidades preservadas.

Quadro 1- Características dos professores/as participantes da pesquisa.

| <b>PROF<br/>ESSOR(A)</b> | <b>I<br/>DADE</b> | <b>S<br/>EXO</b> | <b>ORIE<br/>NTAÇÃO<br/>SEXAUL</b> | <b>FORM<br/>AÇÃO<br/>INICIAL</b> | <b>TEMPO<br/>DE ATUAÇÃO<br/>NA<br/>INSTITUIÇÃO</b> |
|--------------------------|-------------------|------------------|-----------------------------------|----------------------------------|--|
| <b>Docente 1</b>         | 4<br>3            | F                | Heterossexual                     | Letras                           | 17 anos  |
| <b>Docente 2</b>         | 4<br>7            | F                | Heterossexual                     | Pedagogia                        | 10 anos  |
| <b>Docente 3</b>         | 3<br>2            | M                | Heteroafetivo <sup>4</sup>        | História                         | 7 anos   |
| <b>Docente 4</b>         | 2<br>7            | F                | Heterossexual                     | Matemática                       | 4 anos   |
| <b>Docente 5</b>         | 5<br>2            | F                | Heterossexual                     | Pedagogia                        | 14 anos  |
| <b>Docente 6</b>         | X                 | F                | Heterossexual                     | Pedagogia                        | 7 anos   |
| <b>Docente 7</b>         | 2<br>9            | F                | Heterossexual                     | Letras                           | 10 anos  |

Fonte: Dados da Pesquisa

### 3.2 Características do Campo de Pesquisa

Como já disse, a pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, situada em um assentamento na zona rural de um município da zona da mata paraibana<sup>5</sup>. O referido assentamento, assim com os demais, surgiu a partir de organização, luta social e política dos/as trabalhadores rurais que viviam na região. O assentamento onde fica localizada a escola estudada é originário da mobilização de trabalhadores rurais sem terra participantes da “Marcha em defesa do Brasil”, que partiu de Cajazeiras em 1998, cruzando 28 municípios paraibanos até chegar a João Pessoa.

<sup>4</sup> **Heteroafetivo** é quando uma pessoa se relaciona amorosamente apenas com pessoas do sexo oposto porém "fica" com pessoas do mesmo sexo.

<sup>5</sup> Destaco que as informações apresentadas nesta seção foram obtidas por meio de entrevista com a gestora da escola.

Segundo os moradores e moradoras do Assentamento, no processo de conquista da área, desde a passagem da Marcha na região, houve a adesão de muitas famílias que dependiam do trabalho no campo e que se encontravam expropriadas, enfrentando uma grave situação de desemprego. Com o apoio dos militantes da Marcha do MST, iniciaram as ocupações de terras na região, em setembro de 1999, famílias inteiras ocuparam a fazenda, onde instalaram barracas de lona por cerca de três anos até que houvesse, por parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a desapropriação das terras e a devida divisão dos lotes e oficialização do Assentamento.

A escola onde realizei a pesquisa iniciou seu funcionamento em 1999, em uma pequena casa localizada na fazenda que tomaram posse. Após o aumento de crianças para a alfabetização e as poucas condições de oferta de ensino mínima, a pequena escola passa a funcionar em um galpão. No ano de 2003, foi assinado o decreto de criação de uma escola adequada para as crianças daquela localidade. Inicialmente, a proposta era apenas com duas salas de aula, porém, a comunidade insatisfeita com tamanho descaso com a educação para aquelas crianças, reivindicou e ganhou um prédio adequado para se ofertar uma educação de melhor qualidade. Hoje, a estrutura escolar consiste em 6 salas de aulas, 4 banheiros sendo estes 2 para os professores/as e 2 para alunos/as, 1 secretaria, 1 sala para os/as professores/as, 1 sala para coordenação e direção, 1 cantina, 1 sala de informática, 1 sala de leitura em construção, almoxarifados, pátio e quadra coberta, funcionando nos turnos manhã e tarde. Em 2019, a escola possui 200 alunos/as matriculados/as no Ensino Fundamental I e II e na Educação Infantil. A escola também participou de programas governamentais como o Novo Mais Educação e Novo Mais Alfabetização. A gestora me informou que para 2020, a escola volte a ofertar a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual foi ofertada na escola até o ano de 2017.

Sobre seu quadro de funcionários/as, a instituição possui 23 funcionários atuando no ano de 2019, destes/as, apenas 4 são contratados, os demais são servidores/as efetivos/as. Dentre estes/as: 3 são professores/as de Educação Infantil, 8 do Ensino Fundamental I e 8 do Ensino Fundamental II. Sobre atividades junto à comunidade estudantil, a instituição realiza palestras educativas e principalmente eventos de lazer, como torneios de futebol. São realizados eventos na instituição voltados à comunidade, dependendo da data comemorativa em que estejam. O maior evento promovido pela escola é o São João, no qual acontecem diversos atrativos para a comunidade participar. Sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a gestora informou que este documento está passando por uma reformulação, pois foi vista a necessidade de incluir e atualizar questões para sua melhoria.

No roteiro utilizado para coletar os dados da instituição havia duas perguntas para a gestora referentes a Educação do Campo, uma sobre o envolvimento da escola com as políticas de educação e como eram adotadas as metodologias pelos professores e professoras. Sobre o envolvimento da escola com as políticas de educação para o campo, a gestora informou que a escola sente dificuldade como envolvimento dos/as professores/as das “séries”, como ela diz, “maiores”, e dos/as professores/as da Educação Infantil. A gestora explicou que essa dificuldade ocorre pelo fato de ter que utilizar de uma linguagem adequada para se trabalhar com as crianças, para que estas possam compreender sobre a construção de sua identidade, sobre a cultura camponesa e demais conteúdos voltados ao campo. Já com os/as professores/as do Ensino Fundamental II, este problema ocorre pela dificuldade de juntar seus conteúdos com as propostas do campo, dificultando a elaboração das atividades realizadas pelos/as professores/as, dentro de suas áreas respectivas de ensino, evidenciando a importância de profissionais inseridos nas lutas do campo para as escolas.

#### 4. A PERCEPÇÃO DOS/AS EDUCADORES/AS DO CAMPO SOBRE A ABORDAGEM EDUCATIVA DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

A pesquisa que integra este TCC foi realizada por meio da aplicação de questionários com docentes atuantes em uma escola do campo, localizada em um município da zona da mata paraibana. O questionário composto por 7 (sete) perguntas objetiva analisar as percepções de gênero e sexualidade dos/as docentes da instituição. Para a realização das entrevistas solicitei autorização para gravar suas falas, sendo esta a ferramenta metodológica adotada para coleta dos dados, para que se tornasse possível a análise das questões propostas aos docentes. Os (As) participantes da entrevista (segunda etapa da coleta de dados) foram 4 (quatro) docentes do campo, dentre estes dois são docentes do Ensino Fundamental II, um(a) docente que possui uma longa participação ativa na instituição e atua no Fundamental I, e um outro que já possui especialização na área de gênero e sexualidade que atualmente está em sala de aula do Fundamental I, os quais serão chamados aqui de *Docente 1*, *Docente 2*, *Docente 3* e *Docente 4* respeitando a ordem do quadro de caracterização da sessão anterior. Para uma melhor compreensão das falas dos docentes, utilizo como critério de análise as falas que mais se adequam a proposta do estudo, com o objetivo do questionamento e da realidade a qual a instituição apresenta e que merece destaque neste item.

A partir das inquietações sobre as temáticas em questão no que tocam a formação docente, suas percepções e a importância de se trabalhar com alunos/as do campo tais temáticas, perguntei aos docentes o que entendem por gênero e sexualidade. Vejamos as respostas dos docentes participantes desta pesquisa.

*Hoje é muito discutida essa questão de gênero e de sexualidade, porque até então a gente foi... crescendo e acreditando e tendo... uma base, foi baseado em gêneros, gênero para menino e para menina. A sexualidade, a vejo como a parte que se defini se você é menino ou se é menina, então é... essa a base que nós temos, e eu também acredito nessa base, de menino ser menino e menina ser menina se definindo esses dois gêneros (Docente 1).*

*Gênero está relacionado a todos os seres humanos, ou seja, é um aspecto biológico para diferenciar os indivíduos, já a sexualidade é a escolha do sexo quando durante criança ou adulto, o ser humano faz sua escolha a qual está relacionada diretamente com o sexo (Docente 2).*

*Entendo o gênero como algo relacionado aos aspectos biológicos dos indivíduos, os quais os diferenciam em feminino e masculino. No entanto, **entendo que a identidade de gênero está associada à construção social, que implica na forma como esses indivíduos se reconhecem perante a sociedade, independente da sua anatomia biológica.** Já a sexualidade, entendo como tudo que, direta ou indiretamente está*

*relacionado com o sexo, ou seja, entendo como sendo algo mais amplo do que a relação sexual, visto que envolve as formas como as pessoas pensam, sentem e constroem sua relação com o sexo. Não é à toa que o conceito de sexualidade é passível de ser historicizado, uma vez que as práticas e comportamentos diante do sexo vão mudar ao longo do tempo (Docente 3).*

*Gênero ao meu ver, está relacionado com fatores biológicos de cada ser humano, os quais diferenciam o masculino do feminino, ou o homem da mulher. No entanto, existem os casos de homens que se sentem como mulher, e mulheres que se sentem como homem, um fato que está relacionado com a construção de sua identidade, onde ao meu ver, faz com que gênero e sexualidade estejam relacionados. Daí entendo a sexualidade como a escolha ou a opção que cada indivíduo possua, e que estar relacionada com o sexo e com o que cada pessoa sente e como se sente. Quando falo em sexo, não é sexo biológico, mas referente a relação sexual (Docente 4).*

Analisando as falas dos/as docentes é possível compreender que todos/as possuem noções e conhecimentos sobre as temáticas em questão, sejam estes a partir de experiências próprias ou de uma formação, a qual será abordada um pouco adiante. Sobre suas noções, pode-se afirmar inicialmente que estas são derivadas da necessidade de dialogar com alunos/as e familiares, quando ocorrem situações de desrespeito ou algo relacionado. É preciso levar em consideração, também, a localidade em que esses/as docentes atuam, particularmente pela predominância de uma cultura machista e patriarcal fortalecida por crenças religiosas. Observando atentamente a fala de cada docente, notamos que na fala do Docente 1 não está focada em bases teóricas, já que ele discorre em sua fala sobre os conhecimentos de gênero a partir de suas experiências e percepções, confundindo em certo ponto a ideia de sexualidade, afirmando que menino “deve ser menino” e “menina dever ser menina”, percepção em que não se aceita a homossexualidade.

Mostrando ideias diferentes, as falas dos Docentes 2, 3 e 4 são embasadas teoricamente, frutos de uma mente aberta e até mesmo curiosa sobre tais questões. Nota-se que, em suas falas, esses/as docentes aprofundaram suas percepções, tocando em questões como a identidade de gênero, a qual está em destaque na fala do Docente 3, na qual o docente diz que “*a identidade de gênero está associada à construção social, que implica na forma como esses indivíduos se reconhecem perante a sociedade, independente da sua anatomia biológica*”. A fala desse docente demonstra conhecimento teórico no campo dos estudos de gênero e sexualidade. Lembremos que os conceitos de gêneros e de sexualidade, trazidos no capítulo de referencial teórico, apontam que ambos são construções sociais e históricas que produzem masculinidades e feminilidades e que posicionam a heterossexualidade como modelo único para vivência da sexualidade (DIAS, CHAVES & FÉLIX, 2016).

Sabemos que existem dificuldades para se trabalhar questões de gênero e sexualidade em sala de aula, estas podem ocorrer por diversos fatores os quais podem ser influenciados, por exemplo, pelas crenças religiosas dos/as docentes, pela falta de apropriação conceitual, pelas posturas dos/as próprios estudantes, por falta de material etc. As temáticas aqui abordadas são consideradas polêmicas porque tocam em questões de foro íntimo de cada pessoa e de cada família. Contudo, acredito que a escola, que tem como função social educar para a cidadania deve estar atenta ao trabalho com a diversidade, entre elas, de gênero e de sexualidade. Segundo Arroyo (2012), a diversidade está presente na educação do campo. Segundo o mesmo:

“...as lutas pela construção da Educação do Campo carregam as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por outra educação em outro projeto de campo e de sociedade. Reconhecer essa diversidade enriquece o projeto de Educação do Campo” (ARROYO, 2012, p. 231).

Assim, reconhecer a diversidade no âmbito da educação do campo é fundamental. Partindo então desta ideia, os/as docentes participantes da pesquisa foram questionados/as sobre o trabalho com essas temáticas em sala de aula. Partindo da fala dos entrevistados, é possível afirmar que existem dificuldades para o trabalho com essas temáticas. Segundo o/a Docente 1, esta é causada, entre outras coisas, pelo preconceito entre os/as alunos/as quando se fala em sexualidade, especialmente recorrente a prática do *bullying* em chamar os colegas de “boiola”, “fresco”, “viado” e até mesmo de *gay*. É preciso atuar diretamente para enfrentar esse tipo de comportamento. A escola precisa ser um espaço que educa para a diversidade. É preciso reconhecer que os sujeitos do campo também são sujeitos de gênero, de sexualidade, de raça, etnia, geração. Os/as docentes 2 e 4, já destacam que estas dificuldades são por causa das famílias dos/as estudantes, que possuem pensamentos conservadores, baseado em pressupostos de base religiosa.

Falando dessas dificuldades para as salas de aula do campo, nos diz a Docente 3:

*Abordar as questões de gênero em sala de aula, infelizmente, continua sendo muito difícil. Isso porque ainda vivemos numa sociedade muito machista e, com esse cenário político que o Brasil vive atualmente, a tendência é ficar ainda mais. Quanto à sexualidade, aborda-la em sala é complicado porque tudo que envolva o sexo, considerado um tabu pela sociedade, é repellido pelas pessoas como sendo algo ruim, depravado, transgressivo. No contexto desta escola (escola Tiradentes), se torna ainda mais complicado abordar tais questões em sala de aula por motivos como: a maioria dos pais dos alunos são analfabetos ou semianalfabetos e a vida no campo é fortemente marcada pela herança do nosso passado patriarcal e não entendem a importância de tais temas; boa parte das famílias são evangélicas e, como sabemos, os evangélicos travam uma batalha ferrenha com a questão da sexualidade; a direção da escola é formada por professores evangélicos que não permitiriam nem aceitar o fato do professor tratar da questão da sexualidade e de gênero para os*

*alunos, baseando-se em seus princípios religiosos. Já os alunos, estes têm interesse pela temática, mas, somos impedidos pelos motivos supracitados, no entanto, sempre que surge uma dúvida dos alunos com relação a estas questões, tenho maior prazer de explicar (Docente 3).*

Nota-se que o/a Docente 3 explana diversos problemas, de um modo geral, trazendo a atual situação de retrocesso que estamos vivendo, o que contribui ainda mais com as dificuldades para abordagem das questões de gênero e sexualidade nas escolas. Esclarece que os/as alunos/as possuem curiosidade sobre os temas, mas devido aos fatores destacados em sua fala o impossibilita de realizar abordagens necessárias. Em sua fala enfatiza-se mais uma vez o grande entrave entre a religião e a abordagem educativa da sexualidade, a qual desta vez une-se com a cultura do campo, uma cultura historicamente patriarcal.

Em meio aos avanços, retrocessos e lutas que as discussões de gênero e sexualidade no âmbito educacional encontram-se ao longo destes últimos anos, os/as entrevistados/as foram questionados sobre o que desejam alcançar no trabalho docente com tais temáticas. Nos dizem os/as docentes o seguinte:

*Eu gostaria nesses pontos... abranger um pouco mais, abrir a mente dos pais, realizar reuniões no qual é... repassaria pra eles o que significa gênero e identidade de gênero, o que é sexualidade, por que **muitos veem a homossexualidade como um tipo de doença**, em parte, por que eles não tem aquela aceitação. Muitos quando já tem pessoas na família com a escolha de sexualidade diferenciada, eles aprendem a conviver, mas com bastante restrição ainda, mas aceitam. Já outras pessoas que estão de fora criticam por falta de conhecimento (Docente 2).*

*Muitas coisas, não gostaria de trabalhar apenas com os alunos, mas com os pais também, pois noto que muitas das atitudes dos alunos são reflexo do que aprendem em casa, já que muitas famílias aqui do assentamento têm pouca escolaridade, cresceram alimentando essas ideias machistas e preconceituosas. **O respeito** também é um ponto que desejo alcançar, não só com os colegas de sala de aula, mas com os demais já que vivemos em uma sociedade. **A equidade de gêneros** a qual abordo em sala pelo fato de alguns alunos não entendem as conquistas femininas, verem as colegas apenas como uma mulher dona de casa, e as alunas que deveriam se defender e expressar suas ideias sobre acabam aceitando, e daí vejo que elas concordam que sua função é serem donas de casa assim como suas mães (Docente 4).*

A fala do Docente 2 retrata uma afirmação comum na sociedade, a de que a homossexualidade seria uma doença ou uma escolha que precisa, portanto, ser combatida. A suposta “cura gay”, que compreende a homossexualidade como uma doença, é infundada e precisa ser enfrentada no âmbito das escolas. Voltando ao objetivo da pergunta, ambos docentes destacam como objetivo a alcançar, a necessidade de se trabalhar as temáticas também com as famílias, para que permitam a atuação educativa de tais temas nas escolas. Enquanto um/a docente destaca a visibilidade da homossexualidade como doença, o outro destaca a

importância de se trabalhar a equidade de gêneros com os/as alunos/as, o que demonstra posturas diversas também entre as docentes.

Falando de sua formação e preparo para com o trabalho das temáticas de gênero e sexualidade, os docentes foram dizer o seguinte:

*Bom, na minha formação em pedagogia não teve nada específico sobre. Daí eu fiz o curso de gênero e sexualidade pois estava ensinando do 6º ao 9º ano com jovens, então eu... fiz esse curso na Universidade Federal, tive a chance de trabalhar e... apresentar também para a escola. Fizemos um banner, o qual apresentamos na escola e foi muito bem aceito no momento que fizemos (Docente 2).*

*Sim. No curso de história da UEPB trata-se muito acerca do gênero e da sexualidade. No curso de especialização em História Cultural da mesma universidade, fui ouvinte da disciplina de gênero e sexualidade, também era membro de um grupo de pesquisas da UEPB que trabalhava com o cinema erótico do período da ditadura militar no Brasil. **Por conta dessa minha formação, passei a enxergar essas temáticas com mais naturalidade e respeito, vindo a ser essencial para lidar em sala de aula com pessoas de orientações sexuais diversas (Docente 3).***

*Não, durante a minha formação na UFPB não tive nenhuma disciplina que abordasse essas temáticas, lembro que **a disciplina de educação sexual aparecia como optativa e não obrigatória.** Comecei a entender um pouco quando iniciei à docência em sala, pois vi que era essencial ter o mínimo de conhecimento para poder dialogar sobre quando fosse necessário. Até hoje tiro várias dúvidas com um colega de trabalho que possui um bom conhecimento, e aí vou despertando a curiosidade, pesquisando e aprendendo (Docente 4).*

Dentre os docentes entrevistados nesta etapa apenas o Docente 1 não possui formação tão pouco falou de suas experiências com as temáticas. As respostas dos/as demais docentes indicam a necessidade de que os temas da diversidade sejam trabalhados nos cursos de formação inicial e continuada. Destaco também a necessidade de ampliação desse debate no curso de Pedagogia com Área de Aprofundamento em Educação do Campo. A fala do Docente 3, que tem formação inicial em História, indica que foi na formação docente que se sentiu despertado para enxergar essas temáticas com mais naturalidade e respeito, o mesmo participou de inúmeras turmas de estudos relacionados a temática como ouvinte. O Docente 2 buscou este conhecimento devido a necessidade de se trabalhar com os/as jovens do Ensino Fundamental II, enquanto o Docente 4, justifica que a disciplina que trata destas problemáticas aparece em caráter optativo na matriz curricular de seu curso, assim como no curso de Pedagogia com aprofundamento em Educação do campo o qual estou concluindo. Dessas falas podemos destacar, ainda, que a abordagem das temáticas durante a formação docente varia de acordo com a matriz curricular de cada curso e cada instituição e eu acrescentaria que também varia de acordo com a inserção social dos/as docentes, ou seja, se o/a docente é ativista de movimento

LGBT, do movimento feminista ou de mulheres, a probabilidade é que esses temas sejam abordados em suas aulas, mesmo que as disciplinas não tratem diretamente desses temas. No entanto, acredito que licenciaturas, em qualquer área, deveriam abordar estas questões, uma vez que estamos em meio a uma diversidade de cultura e movimentos, que iremos atender a diversos públicos com diferentes idades e diversidades.

Historicamente em nossa sociedade existe uma designação de cores para cada sexo biológico, esta, ocorre antes mesmo do nascimento dos indivíduos que diretamente ou indiretamente pensasse que tais cores podem influenciar na sexualidade. Partindo desta ideia, os/as docentes foram questionados sobre suas opiniões com relação a idealização de cores para distinguir os sexos biológico. Nas falas analisadas, os/as Docentes 3 e 4 estão de acordo em pensamento e opinião sobre, afirmando que “*Cor não define ninguém uma vez que, se trata de algo externo a nós e ao nosso corpo*” como disse o Docente 3. No entanto, aqui pode-se destacar as falas dos outros entrevistados que levantam questões para serem refletidas, vejamos a seguir o que os mesmos relataram:

*Eu acho assim, que... essa questão de cor não vai influenciar muito, agora eu acho que vai depender de cada pessoa, porque tem homem que usa rosa, tem... mulher que usa azul, isso não vai tirar sua sexualidade... não tem essa questão de rosa, “ah por que rosa é de menina e tal”, eu acho que vai depender de cada um, de cada pessoa, de como você amadureceu, como você foi educado... (Docente 1).*

*Olha, eu acho que cor não define o sexo de criança nenhuma, porque se nos fossemos definir por cores, como seria definir pai e mãe? A tonalidade do azul e rosa mudaria conforme o crescimento do indivíduo? Eu creio que não (Docente 2).*

Vejamos que o Docente 1 em sua fala argumenta que a questão das cores depende de indivíduo para indivíduo, uma vez que somos seres pensantes e com ideias e mentes diferentes, porém, um fator importante se acrescenta em sua ideia evidenciando que pode desencadear um pensamento crítico e reflexivo sobre a utilização das cores rosa e azul. O mesmo professor que, anteriormente, mostrou-se seguir e se basear em princípios religiosos, mostrando não concordar com o pensamento segregado por demais religiosos que insistem haver distinção de cores por sexo. Já o Docente 2, além de concordar com a fala dos demais, expressa de modo descontraído a questão do uso das cores, já que elas são usadas como um estereótipo para nós humanos, principalmente quando somos crianças. No entanto, sabemos que a manutenção destas cores é algo histórico, utilizado como um atrativo comercial para facilitar a venda de produtos destinados ao público infantil. Ou seja, o grande comércio não tem interesse em mudar essa lógica.

No que tocam às questões sobre os espaços escolares e suas brincadeiras, em geral, nas escolas, se reproduz uma separação entre meninos e meninas. Sobre isso, os/as docentes respondem:

*Assim, aqui (escola) a gente ver que os meninos e meninas brincam, geralmente de futebol, tem meninas que brincam de futebol com os meninos, então assim, a gente deixa bem aberto essa questão de... as crianças brincarem juntas, sejam brincadeiras de futebol, sejam outras brincadeiras que... muitas vezes eles intitulam que essa brincadeira é só de menino. Eu acho que hoje não existe mais essa questão de brincar ... **existe assim habilidades que a menina também pode participar**, não tem nada ver a criança brincar de futebol. Então, eles são muito... eles brincam de tudo, e não existe isso de “olhe não pode brincar disso por que é de menino”, não, os deixamos livres (Docente 1).*

Tendo sempre a escola do campo como foco principal de pesquisa, busca-se nesta questão partindo da realidade da escola, que segundo o Docente 1, na instituição não há essa divisão de espaços ou brincadeiras, ambos participam e utilizam das mesmas brincadeiras e espaços disponíveis na escola. Ainda, em sua fala, o docente ressalva que não existe brincadeiras e sim habilidades as quais tanto meninas como meninos podem participar. Sabemos que o contato entre as crianças é necessário para o desenvolvimento de habilidades afetivas com o próximo e separá-los é intervir nesse desenvolvimento. O docente 3 relata:

*Definir brincadeiras de meninas e brincadeiras de meninos a partir do gênero é também uma tolice. Essa diferenciação ainda faz parte do nosso histórico machista, uma vez que as meninas são impostas a brincadeiras que lhes inspiram a serem mães e donas de casa, ou seja, ao confinamento do lar. Já aos meninos são impostas brincadeiras e brinquedos que os inspiram a sair de casa, a gozar a vida, a praticar esportes.... no entanto, hoje em dia vemos que os jogos eletrônicos estão quebrando um pouco esta visão, uma vez que percebo que as meninas estão se interessando a jogar jogos que antes eram destinados aos meninos, como futebol, corrida e tiro (Docente 3).*

A partir de sua fala, lembrei e comparei o que havia observado durante um de meus estágios. A professora da classe, no momento do intervalo, chegou a pedir para as meninas brincarem na sala de aula, já que a brincadeira dos meninos era “um tanto violenta” ao ver dela. Assim, as meninas brincavam de brincadeiras mais passivas, algumas até remetentes a realidade do lar, no entanto, a mesma docente, em sua fala, destaca que a modernidade e o uso de tecnologias estão mudando essa realidade, pois inspiram tanto meninos quanto meninas e os despertam o interesse para a prática de atividades antes inadequadas.

Levando em conta toda bagagem histórica e cultural presente no campo, os desafios e possibilidades de uma educação mais justa que se configura como difícil caminhada, os

docentes foram questionados a darem suas opiniões sobre a importância de se trabalhar com os temas em questão em salas de aula do campo. Em relação a essa questão, os/as docentes dizem:

*Eu acho que... há importância para os alunos, como a escola em si, ela deve preparar o aluno ao mundo, se o mundo tá de uma forma diferente, a gente tem que mostrar que “o mundo hoje a sociedade hoje que nós temos é assim, a sociedade que tem pensado desse jeito”. Deve-se ensinar e preparar os alunos a ver a sociedade e respeitar. É isso que eu vejo e que temos que tentar debater é... criar um diálogo entre os alunos e colocar eles nessas questões, de se ele não aceita... a maneira como as outras pessoas vivem mas que devem respeitar, pois são decisões delas, eles tem que amadurecer neste sentido de respeitar, mesmo que não concorde mas que haja o respeito pelo outro, já que vivemos em uma sociedade, onde temos que ouvir as opiniões do outro, ver a maneira como o outro vive e as respeitando, pois não podemos agredir um amigo, um colega apenas porque ele é... por definir uma maneira de viver diferente, tem uma sexualidade diferente (Docente 1).*

*Esse tema na minha opinião, não deveria ser trabalhado apenas em escolas do campo, mas sim em toda a sociedade escolar, pois nós vivemos em uma sociedade na qual nós temos vários gêneros ne, várias sexualidades as quais devemos respeitar, não pela... o outro indivíduo, não só pela sua sexualidade mas pela pessoa que ele ou ela representa, pela pessoa que ele vai é... vamos dizer, pelo o que ele será na sociedade. Uma pessoa de gênero diferenciado não pode ser um professor? um advogado? Não, a gente tem que observar o que ele vai se, será bom para gente, para nossa sociedade, para nosso desenvolvimento, nossa cultura pois a escolha sexual dele não tem nada a ver como ele irá se tornar. Então eu vejo que é necessário se trabalhar com alunos do campo, da cidade e com toda sociedade (Docente 2).*

Diante do exposto, é possível pensarmos no longo caminho que precisamos percorrer para que a escola possa abordar questões de gênero, sexualidade e diversidade em geral. No tocante às escolas do campo, é preciso reconhecer que os sujeitos do campo são sujeitos de gênero, de sexualidade e de diversidade e que, portanto, nas escolas do campo, também se faz necessário atividades educativas envolvendo esses temas. Para isso, o curso de Pedagogia com Área de Aprofundamento em Educação do Campo deve ampliar a reflexão sobre esses temas para formar docentes preparados para abordar tais questões, o que em um momento político como o que estamos vivendo é fundamental e necessário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, as reivindicações de movimentos sociais para e com o campo, e dos movimentos feministas e LGBT, na busca pela garantia de direitos, sejam estas para uma vida digna no campo, para uma equidade de gênero reivindicada também no campo, legalização do casamento gay, respeito e combate a homofobia, inclusão da educação sexual nos currículos escolares, dentre tantas outras. Algumas dessas reivindicações foram atendidas, em parte, uma vez que a oferta para Educação no Campo ainda é uma realidade distante do que se encontra nos documentos legais, a educação sexual ainda é vista em caráter preventivo, a equidade de gênero ainda é fortemente marcada pelo machismo e patriarcado.

Analiso aqui, partindo das falas dos/as docentes e das questões propostas que esses/as profissionais reconhecem a importância do trabalho das temáticas em sala de aula do campo. Contudo, eles/as reconhecem que a abordagem dessas temáticas tem se tornado cada vez mais difícil, em virtude de onda moralista que estamos vivendo. Para alguns/algumas docentes, os conceitos de gênero e sexualidade são fortemente inibidos pelos conhecimentos religiosos, os quais se embatem historicamente; para outros, são de extrema necessidade para o conhecimento e esclarecimento das inquietações dos e das estudantes. Tornou-se clara que a formação de docentes requer um olhar especial sobre estas temáticas, no intuito de promover uma sociedade mais justa e menos desigual.

Tivemos, em alguns momentos, importantes avanços nas políticas públicas no que tange as questões de gênero e de sexualidade, especificamente com a publicação, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais com o tema transversal orientação sexual, porém, nos últimos anos temos vivenciado, no campo da educação, enormes retrocessos. A partir das compreensões destas temáticas é percebida a necessidade da adoção de políticas públicas específicas não só para educação seja esta urbana ou do campo, como também para saúde e trabalho.

A realização desta pesquisa teve algumas dificuldades relacionadas aos docentes participantes, alguns não quiseram informar dados para se concluir a pesquisa, já outros se resumiram em suas falas o que acabou ocultando informações as quais seriam de extrema relevância para uma compreensão de suas percepções na primeira etapa desta pesquisa. A partir da pesquisa pode-se conhecer as percepções dos docentes atuantes em escolas do campo, onde a mesma varia entre percepções construídas a partir de conhecimentos e cultura, e percepções construídas por meio de estudos e conceitos fundamentados. Estas experiências foram

mapeadas ao longo de toda análise deste TCC, constatando dificuldades e problemas que envolvem a escola pesquisada a respeito das temáticas aqui abordadas, bem como a preparação e o conhecimento destes docentes que apresentaram variados níveis, um reflexo de seus aprofundamentos sobre as temáticas de gênero e sexualidade.

Por fim, reconheço a finalidade deste estudo para minha futura atuação como educador, e afirmo que este TCC não está completamente finalizado pois, ainda a muito para aprofundar e conhecer neste campo de pesquisa, ação que irá ser posta em prática nas futuras e breves etapas de formação. Todavia, este estudo se apresenta como um lampejo de minhas inquietações e experiências como estudante do curso de Pedagogia com atuação em escolas localizadas no campo, nas quais vivenciei momentos que marcaram minhas memórias ao longo dessa caminhada que é a vida.

## REFERÊNCIAS

DIAS, Alfrancio Ferreira; CHAVES, Gislaine Nóbrega; FÉLIX, Jeane. Desafios da Transversalização de Gênero nos Currículos: Uma Abordagem nas Políticas Curriculares de Transversalização de Gênero. Revista Espaço do Currículo, v. 8, p. 396-406, set. / dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.396406/14763>

ARAÚJO, Ismael; SILVA, Severino. Educação do campo e a formação sociopolítica do educador / Ismael Xavier de Araújo, Severino Bezerra da Silva. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

ARROYO, Miguel G. In. CALDART, R. S. et al. Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, 788 p. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622007000200004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622007000200004&script=sci_abstract&tlng=pt).

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília - DF. 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília - DF. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília - DF. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).

BRASIL. Portaria/INCRA/P/Nº 19 de 15.01.2016. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Manual de Operações. Brasília – DF, Jan. 2016, 145 p. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual\\_pronera\\_-\\_18.01.16.pdf](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília - DF: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12657:parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural. In: DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, R. S. et al. Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, 788 p. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. Educar, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Editora UFPR. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602009000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300004)

COSTA, Eliane. A Formação Inicial do Educador do Campo: Um Estudo Sobre a Licenciatura em Educação do Campo/Procampo. Dossiê: Formação Docente, periódicos UFPA, v.10, n. 14, p. 95-111, jun., 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/4251/4123>.

DEMARTINI, Zeila. Educação rural: retomando algumas questões. Faecba - Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36 p. 175-189, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faecba/article/view/402/346>.

FREITAS, Helana. Rumos da Educação do Campo. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2484/2441>.

FREITAS, Helana; MOLINA, Mônica. Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2483/2440>.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. 220p. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>

GUIZZO, Bianca Salazar; RIPOLL, Daniela. Gênero e Sexualidade na Educação Básica e na Formação de Professores: Limites e Possibilidades. HOLOS, Ano 31, Vol. 6, p.472-483, abril/nov. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2945/1243>

JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos / Jaqueline Gomes de Jesus. Brasília, 2012. 42p. Disponível em: <http://www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade / Suely Ferreira Deslandes; Otavio Cruz Neto; Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (org.). 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 41p. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21, Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2485/2442>.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos Movimentos Sociais. Teias, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210 – 224, (out./dez.) 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758/22819>.

VIZOLLI, Idemar; AIRES, Helena Quirino Porto; BARRETO, Mylena Goncalves. A Pedagogia da Alternância presente nos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas Famílias Agrícolas do Tocantins. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.44, maio, 2018, p. 17. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e166920.pdf>

## APÊNDICES

### Apêndices 1 – Questionário aplicado aos docentes



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO DO CAMPO  
ESTUDANTE: Leonilson Santos de Morais  
ORIENTADORA: Profa. Dra. Jeane Félix da Silva

## QUESTIONÁRIO

### Caracterização

**Formação:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** \_\_\_\_\_

**Orientação sexual:** \_\_\_\_\_

**Tempo de atuação (como docente e na instituição):**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Questões

1- O que o(a) senhor(a) entende por gênero?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2- O que o(a) senhor(a) entende por sexualidade?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3- Gênero e sexualidade foram abordados na sua formação? Se sim, comente.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4- Qual a sua visão sobre a discussão desses temas com os alunos e alunas da escola do campo?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5- Já abordou estas questões em sala de aula? Se sim, comente.

---

---

**6-** Na sua opinião, qual as maiores dificuldades para se trabalhar questões sobre gênero e sexualidade na escola?

---

---

**7-** E quais as facilidades e potencialidades de se trabalhar com os temas em questão?

---

---

**8-** A escola possui algum projeto pedagógico para se trabalhar esses temas? Se sim, como será e/ou como tem sido aplicado ou desenvolvido?

---

---

**9-** Quais os materiais didáticos ou práticas pedagógicas que a escola utiliza para abordar tais questões em seu currículo?

---

---

**10-** Você avalia que esses temas devem ser abordados com estudantes de escolas do campo? Comente.

---

---

## Apêndices 2 – Entrevista aplicada aos docentes



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – EDUCAÇÃO DO CAMPO  
ESTUDANTE: Leonilson Santos de Morais  
ORIENTADORA: Profa. Dra. Jeane Félix da Silva

### ENTREVISTA

Estamos realizando esta entrevista com o intuito de analisar as percepções de professores e professoras de uma escola do campo acerca das questões de gênero e sexualidade.

TEMA DO TCC: **GÊNERO E SEXUALIDADE NA PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO CAMPO.**

#### Caracterização

Formação: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Orientação sexual: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação (como docente e na instituição):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### Questões

- 1- O que o(a) senhor(a) entende por gênero e por sexualidade?
- 2- Em sua opinião, há dificuldades para se trabalhar questões de gênero e sexualidade em sala de aula? Explique.
- 3- E quais pontos você deseja alcançar no trabalhando docente com tais temáticas?
- 4- As temáticas de gênero e sexualidades foram abordadas em sua formação? Se sim, comente.
- 5- Qual sua opinião sobre a idealização de cores para distinguir cada sexo biológico?
- 6- Historicamente podemos perceber que existe uma separação referente as brincadeiras. Como você enxerga essa divisão no âmbito escolar/campo?
- 7- Na sua opinião qual a importância da discussão destes temas com alunos e alunas de escolas do campo?

**Apêndices 3 – Roteiro de caracterização da escola**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO  
Cidade Universitária - João Pessoa /PB

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA**

Nome da Instituição:

---

---

Endereço:

---

---

Mantedor Financeiro:

---

---

Qual a história da escola e como ela surgiu? Foi uma reivindicação da comunidade, iniciativa da secretaria ou do movimento:

---

---

Quais modalidades de ensino oferece?

Ed. Infantil ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Outros ( ):

---

---

Quantos professores para cada etapa?

---

---

Quantos alunos matriculados?

---

---

Quais as avaliações de massa que a escola realiza?

---

---

Qual é o IDEB da instituição?

---

---

Como ocorre a divisão dos espaços físicos (quantas salas de aula, banheiros, sala de leituras, laboratórios...)?

---

---

Quantos funcionários têm na instituição?

---

---

Quais os horários de funcionamento da escola?

---

---

Como está estruturado o Projeto Político Curricular da escola (PPC)?

---

---

A escola presta algum serviço de saúde, cultural, esporte, lazer, ação social a comunidade estudantil?

---

---

São realizadas atividades junto à comunidade? Se sim, quais?

---

---

Qual o envolvimento da escola acerca das políticas de Educação do campo?

---

---

Como os professores adotam a metodologia ligada aos problemas do campo?

---

---

#### Apêndices 4 - Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA - ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM  
EDUCAÇÃO DO CAMPO

---

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Esta pesquisa aborda as questões de **gênero e sexualidade na percepção de docentes do campo** e está sendo desenvolvida por Leonilson Santos de Moraes, estudante do Curso de Pedagogia com aprofundamento em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba - Campus I, sob matrícula 11320001, e tem orientação da Profa. Dra. Jeane Félix da Silva.

A pesquisa é parte integrante do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e tem por objetivo analisar as percepções de professores e professoras de uma escola do campo acerca das questões de gênero e sexualidade.

Assim, solicitamos sua colaboração para que participe da coleta de dados da referida pesquisa, respondendo a um questionário, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e afins e publicar em revistas científicas e outros meios de divulgação acadêmica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

---

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa – PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

---

Assinatura do estudante pesquisador