

## RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: COMO AS MULHERES DO SÃO ROQUE-CRUSSAÍ SE INSEREM NESSE CONTEXTO?

Carla Simone Barbosa de Jesus; Priscila Gomes Dornelles

*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – carlabarbosa23@hotmail.com; prisciladornelles@gmail.com*

### Resumo

O presente trabalho apresenta-se como um recorte de uma pesquisa em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que objetiva analisar as relações de Gênero e Educação do Campo. O foco desta pesquisa é entender como as mulheres da Comunidade Rural do São Roque Crussaí, localizada em Castro Alves/BA, compreendem o seu papel na comunidade a partir do entrelaçar das categorias gênero e Educação do Campo. Tendo como base a perspectiva pós-estruturalista, essa pesquisa opõe-se às verdades universais, ao pensamento binário e enfatiza o papel da cultura na construção social dos sujeitos do campo. Para este momento, apresentaremos uma revisão bibliográfica que nos permite entrelaçar gênero e Educação do Campo.

**Palavras-chave:** Gênero, Educação do Campo, Cultura.

### Introdução

Ao propor a discussão sobre Relações de Gênero e Educação do Campo, esse trabalho pretende problematizar a forma como os corpos são produzidos, levando-se em consideração os discursos e as representações construídos no âmbito da cultura. Além disso, buscaremos entender como a Educação do Campo tem lidado com as questões de Gênero.

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa consiste em analisar as relações de Gênero e Educação do Campo, buscando compreender como as mulheres da Comunidade Rural do São Roque Crussaí em Castro Alves/BA se inserem nesse contexto. Também consideramos os seguintes objetivos específicos: Entender como as mulheres da comunidade do São Roque-Crussaí lidam com as desigualdades de Gênero; Identificar os principais discursos e formas de representação que premeiam em torno das relações de gênero no campo; Entender como a discussão de Gênero é compreendida pela Educação do Campo; e, Problematizar sobre os principais fatores que determinam os papéis sociais de gênero no campo.

Ressalta-se a relevância acadêmica e social deste trabalho, pois o mesmo dará continuidade às discussões sobre as relações de Gênero e Educação do Campo, podendo servir como referência para estudos posteriores que discutam essa temática, bem como, para auxiliar na “desconstrução” dos discursos que foram e continuam sendo forjados no âmbito social e cultural, para justificar as desigualdades de gênero e a invisibilidade dos múltiplos sujeitos do campo.

## Metodologia

Com o intuito de entender como funcionam as relações de Gênero e Educação do Campo, buscaremos traçar alguns caminhos metodológicos que perpassam desde o levantamento de referências bibliográficas até a elaboração do produto final a ser apresentado no final do Mestrado Profissional em Educação do Campo.

Evidencia-se que nessa pesquisa considera-se a perspectiva pós-estruturalista. Essa teoria é de vital importância, pois analisa o processo de formação dos discursos hegemônicos e faz o enfrentamento das verdades universais através de diferentes métodos e abordagens. Enfim,

O pensamento pós-estruturalista desenvolveu uma série de diferentes métodos e abordagens com, por exemplo, a arqueologia, a genealogia, a desconstrução, cada um dos quais funciona de acordo com sua própria lógica, mas considerados em seu conjunto, eles tendem a enfatizar as noções de diferença, de determinação local, de rupturas ou discontinuidades históricas, de serialização, de repetição e uma crítica que se baseia na ideia de “desmantelamento” ou de “desmontagem” (leia-se desconstrução). Essa postura relativamente ao significado e à referência pode ser interpretada como uma espécie de antirrealismo, isto é, uma posição epistemológica que se recusa a ver o conhecimento como uma representação da realidade e se nega a conceber a verdade em termos de uma correspondência exata da realidade (PETERS, 2000, p. 37).

Reiteramos que “conhecer, pesquisar e escrever nessa ótica significa resistir à pretensão de operar com a <<verdade>>. Implica entender que qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as nossas) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada” (LOURO, 2007, p.241).

Partimos do pressuposto de que as “verdades” são construídas em diferentes momentos históricos, sociais e culturais, sendo que muitas delas foram criadas em prol dos interesses dominantes. Para que haja a desconstrução dessas verdades precisamos conhecê-las, questioná-las, confrontando os discursos produzidos por elas. A saber,

[...] nas metodologias de pesquisas pós-críticas, eliminamos as barreiras entre as diferentes disciplinas. Deslocamos as linhas que separam ciência e literatura, conhecimento e ficção, arte e ciência, filosofia e comunicação. Explodimos as separações entre teoria e prática, discurso e "realidade": conhecimento e saberes do senso comum, representação e realidade. Desconstruímos as oposições binárias que tantas hierarquias construíram entre as pessoas e as coisas do mundo e, conseqüentemente, os muitos tipos de verdades que estão presentes nas imagens de pensamento já construídas sobre o nosso objeto de pesquisa. Para isso, precisamos encontrar, coletar e juntar as informações disponíveis sobre nosso objeto. Usamos nessa tarefa elementos da etnografia, da netnografia, da etnografia pós-moderna. Usamos grupos focais, entrevistas, narrativas, documentos. (PARAÍSO, 2012, p.33).

Cabe destacar que o pós-estruturalismo faz parte das teorias pós-críticas e por isso comunga com as ideias do fazer metodológico citado anteriormente. O pós-estruturalismo “exige que se historicize os conceitos e as teorias, que se leve em conta como esses são tomados por distintas vertentes em distintos contextos, que se busque com radicalidade os pontos nodais em que se assentam argumentos, que se problematize o inquestionável e o naturalizado” (LOURO, 2007, p. 239-240).

Assim, na tentativa de problematizar o inquestionável e o naturalizado no que diz respeito às relações de Gênero e Educação do Campo, optaremos pela abordagem qualitativa, utilizando o grupo focal durante a execução da pesquisa. Como essa pesquisa resultará no trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Educação, elaboraremos uma Cartilha como produto final, com o intuito de partilhar da melhor forma possível os frutos colhidos na caminhada.

## **Resultados e Discussão**

Para entendermos como homens e mulheres são representados no contexto social e cultural precisamos destacar o papel das instituições no estabelecimento das suas relações de poder. Assim, o Estado, a Igreja, a Ciência, a escola, a família, a mídia e demais instituições<sup>1</sup> atuam de acordo com seus interesses em dados momentos históricos.

A família patriarcal foi pensada como forma de controle de homens e mulheres, seguindo o padrão eurocêntrico, branco, masculino e heterossexual. Del Priore (2003) evidencia que no Brasil, o patriarcalismo serviu como estratégia para fortalecer hegemonia do governo português. Para manter o Brasil como sua colônia e estabelecer seus domínios, os colonizadores se aliaram à Igreja Católica para produzir discursos para impor seus costumes, valores e religião, destacando-se a ideia de civilização “oferecida” aos nativos e o modelo de família.

---

<sup>1</sup> [...] ao longo da vida e através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo. Um processo que se inscreve nos nossos corpos, definindo-os e catalogando-os como corpos de homens e de mulheres. E exatamente por que o conceito de gênero aponta para a pluralidade e a conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário considerar que essa pluralidade se expressa pela articulação de gênero com outras marcas sociais, tais como classe, raça, etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. E, também, que cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais feminilidades e masculinidades, no plural, são (ou podem ser), vividas e experienciadas, por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos indivíduos, ao mesmo tempo ou em diferentes momentos de sua vida (MEYER; DORNELLES, 2013, p. 49-50).

No campo, a família também se consolidou “sob a forma cultural europeia cristã capitalista, reforçando as relações patriarcais, ao mesmo tempo em que impediu, seja pela força jurídica e policial, seja pela ordem social moral, outras formas típicas dos povos originários ou africanos”. (TARDIN, 2012, p. 185).

Cabe ressaltar que tanto o patriarcalismo, quanto o Estado, a igreja e demais outras instituições, estabeleceram normas variadas para controlar os corpos, dentre as inúmeras categorias criadas para esse fim, podemos citar o sexo<sup>2</sup>.

[...] as normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual.

Nesse sentido, o que constitui a fixidez do corpo, seus contornos, seus movimentos, será plenamente material, mas a materialidade será repensada como o efeito do poder, como o efeito mais produtivo do poder (BUTLER, 2000, p. 152).

Nas palavras de Judith Butler, a materialização da diferença sexual segue o padrão heterossexual. Nesse sentido, precisamos entender que as identidades de gênero constituíram-se com base nas relações de poder, sendo formadas no âmbito cultural. Assim,

[...] devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. Portanto, é fácil perceber porque nossa compreensão de todo este processo teve que ser completamente reconstruída pelo nosso interesse na cultura; e por que é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre “interior” e “exterior”, entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém (HALL, 1997, p. 08).

Contribuindo com a discussão, Silva (2014, p. 96-97) reitera que “a identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder”.

Através dos seus discursos, a cultura produz identidades baseadas em sistemas de representações, definindo, por exemplo, o que implica ser homem e ser mulher. Ao admitir os binarismos, configura-se a exclusão dos corpos que “desviam” das normas culturalmente definidas.

---

<sup>2</sup> A categoria do “sexo” é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de “ideal regulatório”. Nesse sentido, pois, o “sexo” não apenas funciona como norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla (BUTLER, 2000, p. 151).

Assim, são criados sistemas de classificação dos sujeitos, sendo estabelecidas as relações de identidades através das diferenças<sup>3</sup>, sendo assim,

A mais importante forma de classificação é aquela que se estrutura em torno de oposições binárias, isto é, em torno de duas classes polarizadas. O filósofo francês Jacques Derrida analisou detalhadamente esse processo. Para ele, as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. “Nós” e “eles”, por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado. As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam (SILVA, 2014, p. 82-83).

As oposições binárias indicam a superioridade de alguns sujeitos em detrimento de outros, sendo criadas representações simbólicas com o intuito de naturalizá-las. Pensar que as identidades são construídas e impostas pelo sistema cultural, através das relações de poder, possibilita a desnaturalização das diversas posições sociais que são criadas para homens e mulheres.

Assim como a família patriarcal, a escola também é usada a favor do Estado para constituir sujeitos “normais”, atentando para a naturalização dos binarismos e das verdades, com vistas a uma educação que atenda aos interesses hegemônicos. No entanto, segundo Caldart (2008), a Educação do Campo apresenta uma proposta contra-hegemônica, sendo que foi pensada por e para os movimentos sociais e camponeses numa perspectiva de contrapor a educação rural e pensar nos diversos povos que vivem no/do campo. Arroyo (2012, p. 231) ratifica que:

Um dos traços marcantes na nossa história social, política e cultural tem sido a produção de coletivos diversos em desiguais; tem sido, ainda, a produção dos diferentes em gênero, em raça, em etnia, e também dos trabalhadores do campo como inexistentes, segregados e inferiorizados como sujeitos de história. As tentativas de mantê-los à margem da história hegemônica e à margem da história social, econômica, política e cultural têm sido uma constante.

---

<sup>3</sup> É fácil concluir que nesses processos de reconhecimento de identidades inscreve-se, ao mesmo tempo, a atribuição de diferenças. Tudo isso implica a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, e está, sem dúvida, estreitamente imbricado com as redes de poder que circulam numa sociedade. O reconhecimento do "outro", daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como "o segundo sexo" e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual (LOURO, 2000, p 13).



Cabe ressaltar, que a Educação do Campo foi pensada pelos femininos e masculinos do campo e por isso, precisa confrontar os discursos dominantes e as práticas socioculturais que formam as identidades e os corpos desses povos, contemplando a discussão sobre gênero. De acordo com a perspectiva pós-estruturalista,

[...] o conceito de gênero remete a todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas com processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e nomeando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos que instituem essas distinções – biológicas, comportamentais e psíquicas - percebidas entre homens e mulheres. E, por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar subordinações que seriam derivadas do desempenho de papéis, funções e características culturais estritas de mulheres e homens, para aproximar-nos de abordagens que tematizam o social e a cultura, em sentido amplo, como sendo constituídos e atravessados por representações - sempre múltiplas, provisórias e contingentes - de feminino e de masculino e que, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações (MEYER, 2004, p. 15).

Esse conceito de Gênero, tem sua origem na terceira onda do Movimento Feminista e se afasta das abordagens que “focalizam subordinações e desigualdades como sendo derivadas do desempenho de papéis, funções e características culturais estritas de mulheres e de homens” [...] (MEYER, 2013, p.04).

Nesse sentido, nos interessamos em saber não apenas se a Educação de Campo contempla as relações de gênero, mas qual a abordagem de gênero que ela defende? Ressalta-se que no Artigo 2º do Decreto 7352/2010, de 04 de novembro de 2010 estão listados os cinco princípios da Educação do Campo, sendo que no Inciso I, evidencia-se o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010).

O próprio Decreto 7352/2010 reitera que a população do campo é composta por ribeirinhos, extrativistas, pescadores, agricultores familiares, entre outros. Ou seja, o campo é constituído por vários povos e estes, lutaram por uma proposta de educação que atente, dentre outros fatores, para o reconhecimento e valorização dessa diversidade. “O projeto de campo e de Educação do Campo traz a marca histórica da participação da diversidade de coletivos e de movimentos, diversidade que o enriquece e lhe confere maior radicalidade político-pedagógica” (ARROYO, 2012, p. 236).

Assim, ao instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a Resolução CNE/CEB 01, de 3 de abril de 2002 assinala que:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e

28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002).

Conforme explicitado, as escolas do campo irão desenvolver suas propostas pedagógicas<sup>4</sup> contemplando os aspectos da diversidade dos povos do campo, mas seguirão as normas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico. Ou seja, apesar de anunciar a autonomia das escolas do campo, há o controle das ações das mesmas, este fato pode interferir diretamente sobre o que é discutido nas aulas que englobem assuntos como gênero e sexualidade. “Em termos de políticas curriculares ou até mesmo de práticas escolares, gênero e sexualidade ainda parecem ser tratados quase que exclusivamente como *temas* que devem ficar *restritos* a um campo disciplinar: a Educação Sexual” (LOURO, 2011, p. 131, grifos da autora).

Essa restrição pode ocorrer devido ao processo heteronormatividade<sup>5</sup> que regula a sociedade, que interfere diretamente nas propostas pedagógicas das escolas e, conseqüentemente, na formação do docente que irá ministrar os conteúdos voltados para as temáticas consideradas “polêmicas”, como gênero, sexualidade, dentre outras. Temáticas estas que podem influenciar diretamente na produção do corpo<sup>6</sup> dos indivíduos. Evidencia-se que:

A escola, espaço da educação formal por excelência, não se limita a desenvolver processos educativos formais intencionais - sistematizados em grades curriculares e em planos

---

<sup>4</sup> No Art. 13 da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002 consta ainda que: “Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas” (BRASIL, 2002).

<sup>5</sup> O processo heteronormatividade sustenta e justifica instituições e sistemas educacionais, jurídicos, de saúde e tantos outros. É à imagem e semelhança dos sujeitos heterossexuais que se constroem e se mantêm esses sistemas e instituições – daí que esses são os sujeitos efetivamente qualificados para usufruir de seus serviços e para receber os benefícios do estado (LOURO, 2007, apud DORNELLES, 2013, P.146)

<sup>6</sup> Corpo, aqui, não é entendido como um ente biológico, mas como algo que se constrói no cruzamento entre o que aprendemos a definir como natureza (ou biologia) e como cultura ou, dito de outro modo, na intersecção entre aquilo que aprendemos quando nos tornamos de uma determinada cultura (MEYER; DORNELLES, 2013, p. 47-48).

pedagógicos - cujo maior objetivo seria o desenvolvimento de determinadas capacidades e habilidades cognitivas das mentes dos sujeitos aprendizes que acolhe, embora esta seja uma de suas formas mais visibilizadas e enfatizadas. Ela tem funcionado, em nossa cultura, como umas das instâncias autorizadas a formar e, portanto, também a produzir o corpo “tal como ele deve ser” (MEYER; DORNELLES, 2013, p.45).

A expressão “tal como deve ser”, indica o poder que a escola tem de produzir os corpos, tanto fisicamente quanto mentalmente. Assim, devemos:

Suspeitar da educação, estranhar a escola, destoar de seu tom é um movimento que compõe, principalmente, no trato com os temas de gênero e sexualidade. [...] Decerto a escola, como instituição moderna, efetivamente tem uma relação estreita, como efeito e como produtora, de um funcionamento normativo que organiza a sociedade. Esse é o crivo pelo qual podemos estabelecer uma relação entre educação e os regimes regulatórios do gênero e da sexualidade. E essa é uma provocação potente, entretanto posta de forma aligeirada neste texto, para a luta em torno da educação e da vida do campo comprometida com uma sociedade democrática de fato (DORNELLES, 2013, p. 147).

De fato, devemos assumir uma postura crítica em relação à educação e à escola, até a mesmo em relação à escola do campo. Afinal, apesar de assumir uma postura contra-hegemônica, a Educação do Campo também é regida por normas, normas estas, que ao serem colocadas em prática podem assumir até mesmo aos interesses dos sujeitos hegemônicos.

Esperamos, de fato, que a Educação do Campo contemple a questão da diversidade na sala de aula, dando ênfase às questões de gênero, sexualidade, etnia, entre outras. Os sujeitos do campo precisam ser realmente reconhecidos como diversos e respeitados com suas múltiplas identidades, tendo a liberdade de fazer suas escolhas, inclusive quanto à identidade de gênero.

## **Conclusões**

Como essa pesquisa ainda não foi concluída, estamos dando apenas os primeiros passos, com a realização de leituras para aprimorar o Referencial Teórico. Por ora, nos atemos aos questionamentos que possibilitarão o desenrolar da pesquisa.

Percebe-se que o primeiro princípio da Educação do Campo contempla o respeito à diversidade do campo, evidenciado o aspecto relacionado à diversidade de gênero, no entanto, será que as práticas educativas das escolas do campo estão contestando os discursos hegemônicos sobre as relações de gênero? A Educação do Campo se preocupa de fato com os diversos femininos e masculinos que vivem no campo? As mulheres do campo se sentem contempladas pelas discussões



sobre gênero? Como as identidades de gênero têm sido abordadas nas práticas pedagógicas das escolas do campo?

## Referências

ARROYO, Miguel G. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BRASIL. Decreto 7352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 05 de novembro de 2010, p. 01.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica**, Brasília, 2002.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. Texto da exposição feita no minicurso sobre Educação do Campo na 31ª Reunião Anual da ANPED, programação do Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Educação, Caxambu 20 e 21 de outubro de 2008.

CARVALHO, Raquel Alves de. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação**. 2011. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **Mulheres no Brasil colonial**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

DORNELLES, Priscila Gomes. Um corpo “encurralado” na escola: Gênero, sexualidade e educação do campo. In: GIVIGI, Ana Cristina Nascimento; DORNELLES, Priscila Gomes Dornelles (Orgs.). **O Recôncavo baiano sai do armário: Universidade, gênero e sexualidade**. Cruz das Almas: UFRB, 2013.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. v. 22, nº 22, p. 15-46, jul./dez. 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 25, 2007, 235-245.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), jan./fev. 2004, p.13-18. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n1/a03v57n1.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Um olhar de gênero sobre a 'inclusão social'. 2013. In: **36ª Reunião Nacional da ANPED**– 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23\\_2576\\_texto.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23_2576_texto.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

\_\_\_\_\_; DORNELLES, Priscila Gomes. Corpo, Gênero e Sexualidade na escola: Cenas contemporâneas, políticas emergentes e teorias potenciais. In: GIVIGI, Ana Cristina Nascimento; DORNELLES, Priscila Gomes Dornelles (Orgs.). **O Recôncavo baiano sai do armário**: Universidade, gênero e sexualidade. Cruz das Almas: UFRB, 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença** : Uma introdução. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TARDIN, José Maria. Cultura Camponesa. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.