



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCIANE OLEGARIO DA SILVA

GÊNERO E SEXUALIDADE COMO DIMENSÕES DA FORMAÇÃO HUMANA NA
ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO JOSÉ MARTÍ, ASSENTAMENTO OITO DE ABRIL
JARDIM ALEGRE - PR

CURITIBA

2019

LUCIANE OLEGARIO DA SILVA

GÊNERO E SEXUALIDADE COMO DIMENSÕES DA FORMAÇÃO HUMANA NA
ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO JOSÉ MARTÍ, ASSENTAMENTO OITO DE ABRIL
JARDIM ALEGRE - PR

Dissertação apresentada com requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Educação, no
Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor
de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Fátima Schwendler

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Luciane Olegario da.

Gênero e sexualidade como dimensões da formação humana na Escola Estadual do Campo José Martí, Assentamento Oito de Abril Jardim Alegre-Pr. – Curitiba, 2019.

223 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Sônia Fátima Schwendler

1. Educação. 2. Escolas Rurais. 3. Identidade de gênero na educação. 5. Movimentos sociais. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



UFPR 165
ANOS DE GRADUAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0


TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **LUCIANE OLEGARIO DA SILVA**, intitulada: **GÊNERO E SEXUALIDADE COMO DIMENSÕES DA FORMAÇÃO HUMANA NA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO JOSÉ MARTÍ, ASSENTAMENTO OITO DE ABRIL JARDIM ALEGRE-PR**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

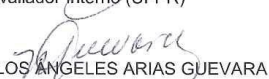
A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 26 de Março de 2019.


SONIA FÁTIMA SCHWENDLER
Presidente da Banca Examinadora


MARCOS GEHRKE
Avaliador Externo (UNICENTRO)


MARIA RITA DE ASSIS CESAR
Avaliador Interno (UFPR)


MARIA DE LOS ANGELES ARIAS GUEVARA
Avaliador Externo (UFPR)

DEDICATÓRIA

A todas e todos que lutam na árdua travessia da superação de preconceitos e de discriminação pela liberdade de viver a sua sexualidade e seu gênero bem como de construir relações mais respeitosas no âmbito dessas dimensões!

AGRADECIMENTOS

Ao **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST**, pela oportunidade de dar continuidade aos estudos e pela formação humana que foi sendo construída nas várias dimensões, por meio dos processos educativos e formativos proporcionados durante a militância!

Ao meu pai, **José Olegario da Silva** (*in memoriam*), que em janeiro de 2017 partiu desta vida deixando imensa saudade e também muitos ensinamentos. A importância do estudo e de lutar contra todas as injustiças deste mundo são alguns deles. Assim, cultivo seus exemplos e seus ideais por um mundo mais justo e digno para todos/as os trabalhadores/as!

À minha mãe, **Eva Metelski O da Silva**, mulher guerreira, batalhadora, professora. Sou muito grata pela oportunidade da vida, da educação em todos os sentidos, a ela que se fez e se faz muito presente, sempre dedicada e atenciosa aos cuidados e preocupações durante toda minha jornada de estudos, desde a minha infância até os momentos atuais continua ensinando com muito amor e sabedoria. Que seus 80 anos de idade se multipliquem, proporcionando momentos de grande alegria com sua serenidade, altivez e coragem de viver!

À minha filha, **Eduarda Ferreira da Silva** e ao meu companheiro, **Jean Carlo Pereira**, pelos momentos de partilha de minhas angústias, pela paciência de me ouvirem quando sentia necessidade de dialogar sobre o presente trabalho, por todo o apoio, possibilitando as condições para a realização deste estudo, pelos momentos de compreensão que estive ausente de casa para a participação nas aulas e desenvolvimento deste trabalho! Aos demais familiares, que de uma forma e de outra contribuíram na jornada de minha formação.

Ao **Setor de Educação do MST** do PR, pelos momentos formativos durante a caminhada e pela compreensão da minha ausência, em alguns momentos, por conta da realização da pesquisa. Pelo incentivo e apoio de todas/as para meu ingresso e participação neste curso, especialmente, à **Alessandro Santos Mariano, Maria Isabel Grein, Aléz Verdério, Cassiano R. Kappes, Jeizi Loici. Back, Valter de J. Leite, Simone Rezende, Sandra Scheeren, João Campos e Leidiane Ramos**.

Aos/as camaradas da equipe do **Projeto Sexualidade em Movimento**, em especial, a **Maria Isabel Grein**, pelo convite para adentrar na equipe e também pelas reflexões acerca dos temas de estudo. Ao Professor **Dr. Luiz Fabiano Zanatta**, pelos momentos de formação que possibilitaram ampliar os conhecimentos e maior aproximação com as questões que envolvem

gênero e sexualidade, bem como despertar o interesse em aprofundar o estudo acerca destas dimensões no âmbito escolar.

À minha orientadora, Professora Dr^a **Sônia Fátima Schwendler**, pela sua disponibilidade, pelas orientações, acolhimento, por percorrer comigo esta jornada de estudo, interrogando, apontando reflexões, partilhando saberes e construindo o conhecimento acerca da pesquisa.

Ao **Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná**, por me receber enquanto mestranda. Aos **professore/as da Linha de Pesquisa: Educação, Diversidade, Diferença e Desigualdade Social**, por oportunizar a amplitude de temáticas voltadas para diversas dimensões que a linha proporciona, em especial, a Educação do Campo.

Aos/as **colegas do Curso de Mestrado em Educação turma de 2017**, pelos conhecimentos construídos durante este período, pelos diálogos e debate acerca das temáticas.

À **Escola Estadual do Campo José Martí** a todos/as os **Professores/as: Bruna A.G. Bueno, Carina C.L. Vieira, Carine D. da Silva, Cremilda C. Leite, Clara M. Orzekovski, Cimara de G. Bueno, Danilo H. Genitore, Daniela P. Francisco, Devanira M. Zanoni, Eldilvane de J. Marcelites, Fátima T. Monzak, Flávia F.P. Casa Grande, Ivane Ap^a dos S. Ribeiro, Karoline Bueno, Kely Ap^a Dias, Rosimeire Ap^a Gaffo, Salete de S. Mello, Valdivia L. Pereira**, secretária **Isaura Ribeiro da Silva** e aos secretários **Sergio de Carvalho Brito e Claudinei Alves Pereira**. De modo especial aos/as **Estudantes: Adilson do Nascimento, Anatielle Kiaquetto, Cleide T. Lopes, Cirlene Nogueira Paz, Érica O. França, Eroni Rosa, Jucemar G de Oliveira, Karine D. Pereira, Lucinéia Ap^a Croski, Lúcia S da Silva, Romário da S. Pereira, Valdemar B da Silva, Welinton Cordeiro**, também com muito carinho aos outros/as estudantes **adolescentes** envolvidos na realização desta pesquisa, pela oportunidade, confiança, atenção e responsabilidade com este estudo.

À banca de qualificação e defesa, nominalmente à Professora Dr^a. **Maria Rita de Assis César** e à Professora Dr^a. **Maria de Los Angeles**, pela disponibilidade em integrar a banca de qualificação e defesa e, pelas contribuições acerca deste trabalho.

Ao Professor **Dr. Marcos Gehrke**, em especial, por fazer parte da minha formação profissional desde o Magistério, Pedagogia para Educadores do Campo e, agora, por integrar na banca de defesa do Mestrado, por todas as contribuições e reflexões.

À **CAPES**, por conceder a bolsa que foi imprescindível neste período de realização

RESUMO

O presente estudo apresenta reflexões acerca das temáticas de gênero e sexualidade como dimensões da formação humana no âmbito da escola do campo. Objetiva-se compreender de que modo as questões de gênero e sexualidade são compreendidas e trabalhadas como dimensões da formação humana, na Escola Estadual do Campo José Martí – EECJM, localizada no Assentamento Oito de Abril, em área de reforma agrária do município Jardim Alegre – Paraná. A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de apreender como é trabalhada a questão de gênero e sexualidade no contexto do campo, uma vez que a escola é uma instituição a qual tem a função de ensinar, formando sujeitos críticos, livres de preconceito ou de qualquer tipo de discriminação. Para isso, adota-se uma abordagem qualitativa, tendo por base a análise bibliográfica e empírica acerca do objeto. Assume-se como metodologia de investigação o estudo de caso, que foi desenvolvido tendo como técnicas de investigação, a observação participante, entrevistas e dois grupos focais. Neste processo, participaram 18 profissionais da educação, incluindo professores/as, pedagogos/as e direção. Além deles, também 20 estudantes do Ensino Médio. Na contextualização desta pesquisa, foram trazidas as matrizes formativas e princípios que embasam a educação do MST já que dialogam com os aportes teóricos que fundamentam os temas em questão. A pesquisa revelou que os/as estudantes e os/as profissionais da educação compreendem o gênero a partir de uma concepção binária, vinculada ao sistema patriarcal e aos papéis de gênero, porém predomina o entendimento de que esta categoria abarca a igualdade e diversidade de gênero. A sexualidade ainda é vista a partir da biologização/reprodução, embora haja uma abertura para questões da diversidade sexual. No âmbito curricular, constatou-se que, não obstante, os temas estejam presentes nos documentos da escola e em algumas práticas educativas, há lacunas na sua efetivação no trabalho pedagógico. Pode-se afirmar que gênero e sexualidade como dimensões da formação humana foram evidenciadas na perspectiva do currículo oculto e em práticas esporádicas. Os dados revelam que a EECJM aponta iniciativas para superar preconceitos e discriminações, bem como visibilizar a diversidade de gênero e sexual e a igualdade de gênero.

Palavras chave: Gênero. Sexualidade. Educação. Escola do campo. Formação Humana.

ABSTRACT

This study brings reflections on the themes of gender and sexuality as dimensions of human education within the countryside school. The aim is to understand how gender and sexuality issues are understood and dealt with as dimensions of human education, at the Rural State School José Martí - EECJM, located in the Eight April Settlement, in an agrarian reform area of the municipality of Jardim Alegre - Paraná. This research is justified by the need to understand how the issue of gender and sexuality is discussed in the countryside, since the school is an institution which has the purpose of teaching, enabling the student to become critical subjects, free from prejudice or any kind of discrimination. For this, a qualitative approach is adopted, based on the bibliographical and empirical analysis about the object. This research methodology is based on a case study, which was developed through research techniques such as: participant observation, interviews and two focus groups. This process involved 18 education staff, including teachers, pedagogy educators and directors. In addition to them, it also involved 20 secondary school students. In the context of this research, were brought the seminal background and principles that underlie the Landless Workers Movement's education, since they are related to the theoretical base of this study. The research revealed that students and education staff take gender from a binary conception, linked to the patriarchal system and gender roles, but the understanding that this category encompasses gender equality and diversity predominates. Sexuality is still viewed from a biologization / reproduction perspective, although there is openness to issues of sexual diversity. Regarding the curriculum, it was found that, nevertheless, the themes are present in the school documents and in some educational practices; there are gaps in their implementation in the pedagogical work. It can be stated that gender and sexuality as dimensions of human education were evidenced from the perspective of the hidden curriculum and sporadic practices. The data reveal that EECJM points to initiatives to overcome prejudice and discrimination, as well as to make visible gender and sexual diversity and gender equality.

Keywords: Gender. Sexuality. Education. Countryside School. Human Education.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – MANIFESTO PELA IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO	200
ANEXO 2 – ARTIGOS SELECIONADOS NA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	205
ANEXO 3 – ARTIGO SELECIONADOS NA 3ª ETAPA DE SELEÇÃO	206
ANEXO 4 – QUESTÕES NORTEADORAS PARA O GRUPO FOCAL	207
ANEXO 5 – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA.....	208
ANEXO 6 – DADOS GERAIS DOS TRABALHADORES/AS DA EDUCAÇÃO E ESTUDANTES DA EECJM NO PERÍODO DA PESQUISA DE CAMPO	209
ANEXO 7 – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	210
ANEXO 8 – QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM OS/AS ESTUDANTES	211
ANEXO 9 – QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES/AS.	213
ANEXO 10 – QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM A EQUIPE PEDAGÓGICA..	215
ANEXO 11 – QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM A DIREÇÃO	217
ANEXO 12 – CARTA DE PORTO BARREIRO	219
ANEXO 13 – ESCOLAS ITINERANTES DO ESTADO DO PARANÁ.....	221
ANEXO 14 – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS NOS ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA DO PARANÁ	222
ANEXO 15 – AFIRMAÇÕES LGTBTS SEM TERRA.....	224

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1- ASSEMBLEIA DO ACAMPAMENTO	41
FOTOGRAFIA 2 – ESPAÇO PARA REUNIÕES E FORMAÇÕES	42
FOTOGRAFIA 3 – PLACA DE IDENTIFICAÇÃO DO ASSENTAMENTO	44
FOTOGRAFIA 4 – ACESSO À COMUNIDADE SANTA LUZIA	44
FOTOGRAFIA 5 – ESTRUTURAS DA SEDE CENTRAL DO ASSENTAMENTO.....	45
FOTOGRAFIA 6 –TRANSPORTES PARA PRODUÇÃO DE ALIMENTOS E ÔNIBUS PARA VIAGENS	45
FOTOGRAFIA 7 – PRODUÇÃO DE HORTALIÇAS	46
FOTOGRAFIA 8 – PRODUÇÃO PARA ENTREGA NO PNAE	46
FOTOGRAFIA 9 – VACAS LEITEIRAS	47
FOTOGRAFIA 10 – CASAS DE ASSENTADOS/AS	47
FOTOGRAFIA 11 – A ESCOLA NA ANTIGA SEDE DO ASSENTAMENTO	50
FOTOGRAFIA 12 – ESTRUTURA ATUAL DA ANTIGA ESCOLA.....	51
FOTOGRAFIA 13 – ESTRUTURA ATUAL DA ANTIGA ESCOLA.....	51
FOTOGRAFIA 14 – ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO JOSÉ MARTÍ.....	53
FOTOGRAFIA 15 – 1º, 2º E 3º BLOCO DA DIREITA PARA A ESQUERDA.....	55
FOTOGRAFIA 16 – 2º, 3º E 4º BLOCO DA DIREITA PARA A ESQUERDA E PASSARELA QUE DÁ ACESSO À QUADRA POLIESPORTIVA	55
FOTOGRAFIA 17 – ENTRADA QUE DÁ ACESSO AO ESPAÇO INTERNO	56
FOTOGRAFIA 18 – 1º E 2º BLOCOS DE SALA: SECRETARIA, SALA DOS/AS PROFESSORES, DIREÇÃO, EQUIPE PEADAGÓGICA, BIBLIOTECA, LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA, SALA DE REUNIÕES E BANHEIROS	56
FOTOGRAFIA 19 – SALA DE AULA AO AR LIVRE	57
FOTOGRAFIA 20 – QUADRA POLIESPORTIVA.....	57
FOTOGRAFIA 21 – BANHEIROS DOS/AS PROFESSORES	134
FOTOGRAFIA 22 – BANHEIROS DOS/AS ESTUDANTES.....	134
FOTOGRAFIA 23 – AS CORES DA DIVERSIDADE	135

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – INTOLERÂNCIA RELIGIOSA QUANTO A DIVERSIDADE DE GÊNERO	118
FIGURA 2 – ÍNDICES SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA LGBTs NO BRASIL	120
FIGURA 3 – DIVERSIDADE DE GÊNERO	128

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NOS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA.....	97
QUADRO 2 – PERCEPÇÕES DOS/AS ESTUDANTES SOBRE GÊNERO	133
QUADRO 3 – RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA	140
QUADRO 4 – A SEXUALIDADE COMPREENDIDA COMO BIOLOGIZAÇÃO E REPRODUÇÃO.....	149
QUADRO 5 – SEXUALIDADE EM VÁRIAS DIMENSÕES.....	149
QUADRO 6 – DIMENSÕES DA SEXUALIDADE PARA OS/ PROFESSORES.....	153
QUADRO 7 – PROPOSIÇÕES DOS/AS PROFESSORES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE.	180

LISTA DE MAPAS

MAPA 1- REGIÃO DO VALE DO IVAÍ.....	38
MAPA 2 - LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO JOSÉ MARTÍ	39

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – FAIXA ETÁRIA DOS/AS ESTUDANTES	63
GRÁFICO 2 – MORADIA E VÍNCULO EMPREGATÍCIO DOS/AS PROFISSIONAIS DA E.E.C.J.M	68
GRÁFICO 3 – FORMAÇÃO EM SEXUALIDADE E GÊNERO	164

LISTA DE SIGLAS

APEC	- Articulação Paranaense por uma Educação do campo
APEART	- Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
ASSESSOAR	- Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
CAPES	- Centro de Aperfeiçoamento de Pesquisa Ensino Superior
CEAGRO	- Centro de Desenvolvimento Sustentável em Agroecologia
CPT	- Comissão Pastoral da Terra
CRESOL BASER	- Sistema das Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária.
CUT	- Central Única dos Trabalhadores
DESER	- Departamento de Estudos Econômicos Rurais
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ELAA	- Escola Latina América de Agroecologia
EMS	- Escola Milton Santos
ENERA	- Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária
GEA	- Grupo de Estudo Agrário
ITERRA	- Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
ITEPA	- Instituto Técnico e Educacional de Pesquisa da Reforma Agrária
LDBN	- Lei de Diretrizes e Bases Nacional
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LGBT	- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MDA	- Ministério do Desenvolvimento Agrário
P.M	- Prefeitura Municipal
PNE	- Plano Nacional de Educação
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEED/PR	- Secretaria de Estado da Educação – Paraná

UENP	- Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNIOESTE	- Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNICENTRO	- Universidade Estadual do Centro-oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA PESQUISA.....	20
1.2 QUESTÕES TEÓRICO - METODOLÓGICAS.....	32
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	36
2 ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO JOSÉ MARTÍ: UMA HISTÓRIA DE LUTA E CONQUISTA	38
2.1 A CONQUISTA E ORGANIZAÇÃO DO ASSENTAMENTO OITO DE ABRIL.....	38
2.2 A LUTA PELA CONQUISTA DA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO JOSÉ MARTÍ.....	49
2.3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO.....	58
2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS/AS SUJEITOS: ESTUDANTES E PROFESSORES/AS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA.	62
2.4.1 Caracterização dos/as estudantes	62
2.4.2 Caracterização dos/as professores, equipe pedagógica e direção da EECJM	67
3 OS PROCESSOS EDUCATIVOS NO MST E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	73
3.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E ESCOLA DO MST: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS	75
3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONQUISTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	89
3.3 A ESCOLA NOS ACAMPAMENTOS E ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA.....	96
4 GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO	105
4.1 AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO DO CAMPO: UM OLHAR NA DIMENSÃO DO MST.....	105
4.2 ASPECTOS CONCEITUAIS ACERCA DO GÊNERO E SEXUALIDADE NO ÂMBITO EDUCACIONAL	115
4.3 DIVERSIDADE DE GÊNERO: UM OLHAR PARA ALÉM DA QUESTÃO HOMEM – MULHER.....	127
5 GÊNERO E SEXUALIDADE COMO DIMENSÕES DA FORMAÇÃO HUMANA NA ESCOLA DO CAMPO	133
5.1 CONCEPÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS/AS ESTUDANTES E PROFESSORES/AS	133
5.1.1 Percepção dos /as estudantes sobre gênero	133
5.1.2 Percepções dos professores/as sobre a dimensão do gênero.....	143
5.1.3 Dimensão da sexualidade a partir da compreensão dos/as estudantes.....	148
5.1.4 As percepções dos professores/as, da equipe pedagógica e da direção da escola sobre sexualidade	152

5.2 LIMITES E POSSIBILIDADES DAS TEMÁTICAS, GÊNERO E SEXUALIDADE COMO UMA DIMENSÃO DA FORMAÇÃO HUMANA NA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO JOSÉ MARTÍ.....	158
5.2.1 Limites evidenciados na perspectiva de gênero e sexualidade como dimensões da formação humana	158
5.2.2 Possibilidades na perspectiva de gênero e sexualidade como dimensões da formação humana	169
5.3 DESAFIOS E APROXIMAÇÕES NO ÂMBITO DO CURRÍCULO.	174
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS	189
ANEXOS	200

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA PESQUISA

O interesse pelo estudo acerca das questões de gênero e sexualidade no contexto escolar se origina a partir da trajetória de vida e atuação militante, enquanto educadora do campo no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST- PR. Minha inserção no Movimento¹ teve início aproximadamente há duas décadas, por meio do Setor de Educação do MST, onde comecei como educadora da Educação de Jovens e Adultos – EJA em área de reforma agrária. Foi a partir deste período que minha formação foi se consolidando nos processos educativos e formativos proporcionados pela vida e pelo Movimento.

Durante essa trajetória, minha atuação ocorreu em diversos setores organizativos do MST, com mais afinco na área educacional, como educadora da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, EJA e coordenação pedagógica, o que abrange as Escolas Itinerantes² e Escolas Estaduais de Assentamento em áreas de Reforma Agrária do Paraná.

Isso foi significativo, uma vez que as discussões, estudos e reflexões acerca das questões de gênero e sexualidade perpassaram minha caminhada, pois são temas que estão imbricados na luta do MST e estão em constante processo de ampliação. Neste aspecto, o trabalho com a educação possibilitou o contato mais próximo com os/as adolescentes e jovens do campo, fato que contribuiu do ponto de vista das percepções no âmbito psicossocial, sobre a adolescência/juventude na escola e a necessidade de trabalhar essas questões com os/as estudantes.

É possível dizer que esses elementos também estão atrelados às questões de gênero e sexualidade presentes na família, na comunidade e nas relações que

¹Movimento em letra maiúscula refere-se ao MST.

²A Escola Itinerante acompanha o deslocamento das famílias Sem Terra e garante às crianças, jovens e adultos acampados o direito à educação. É uma escola Pública e foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação sob o Parecer N°1012/03, em 08 de dezembro de 8/12/2003. Uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

são vivenciadas nestes espaços, já que as diferentes esferas são potencialmente suscetíveis a ocasionar situações geracionais conflituosas entre membros da família, marcadas pela desigualdade de gênero. Elas podem envolver diversas dimensões, tais como o trabalho, o poder de decisão na propriedade e nas negociações, a questão da renda e da autonomia, a sexualidade e a liberdade de ir e vir, o lazer dentre outras. Em todas elas, embora haja limitações para quem é jovem, a mulher encontra-se ainda numa posição de desfavorecimento (AGUIAR E STROPOSSALAS, 2010). Corroborando com os autores, é notória esta realidade dos/das jovens que vivem no campo, visto que estão vulneráveis diante das diversas condições de autonomia econômica. Em meio a isso, as questões de gênero e sexualidade estão imbricadas, o que torna mais evidenciada a desigualdade de gênero.

É importante ressaltar que durante o processo de consolidação do MST e em sua trajetória histórica, as questões de gênero têm se colocado em discussão e reflexão, visto que o Movimento almeja uma sociedade em que haja igualdade de direitos e que novas relações entre diferentes atores sociais sejam construídas desde a infância, a adolescência, até a fase adulta, nos diversos espaços em que os sujeitos vivenciam. Isto está atrelado à luta das mulheres no interior do MST, no que tange as discussões de gênero dentro do Movimento. Destaca-se que foi a partir do protagonismo feminino, que a “temática de gênero foi assumida como uma política de ação do MST, sendo trabalhada em todos os seus cursos de formação nos acampamentos, assentamentos e nas instâncias de coordenação” (SCHWENDLER, 2015a, p.100).

Esse processo formativo contribuiu para a juventude Sem Terra³ construir uma consciência que visa novas relações e igualdade de gênero entre os diversos sujeitos. É possível dizer que isso ocorre não só entre os/as jovens, mas deles para com as suas famílias, no sentido de debater e colocar em xeque situações que envolvem gênero e sexualidade, além de questionar posições machistas e preconceituosas, bem como o que caracteriza o que seria trabalho de homem e de mulher, segundo a perspectiva patriarcal. Estes aspectos vêm sendo construídos e vivenciados em diferentes espaços de formação do MST, assim como na família camponesa, na escola do campo, entre outros.

³ Usa-se a expressão Sem Terra com letra maiúscula, por se tratar da identidade dos/das sujeitos/as que compõem o MST

Os/as jovens permitem-se uma reconstrução de novas relações para si e para o conjunto do Movimento e da sociedade em que vivem, levando adiante este processo. Essa reconstrução tem efeitos multiplicadores. Na medida em que os/as adolescentes e jovens assumem novas posturas, acabam provocando processos de conflito, de diálogo, como de formação para a destruição de concepções patriarcais. Destaca-se que, neste processo, ocorrem também situações de negação e de enfrentamento entre pais e filhos, uma vez que a posição dos/as adolescentes e jovens com percepções diferentes sobre as questões de gênero e sexualidade colocam em xeque, na maioria das vezes, o modelo de família conservadora, ainda bem presente na sociedade.

Para o MST (2005, p.48), “a escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética”. Sendo assim, o Movimento compreende que a educação e a escola podem contribuir para a formação dos/as sujeitos. Nesta perspectiva, Muroya (2011) indica a importância da escola no processo de questionamento de mitos e preconceitos, promovendo valores democráticos de respeito ao outro e na transformação social, no sentido de exercer uma formação que venha contribuir para a superação de preconceitos, do machismo, da desigualdade, etc.

Segundo os princípios filosóficos do MST, a educação precisa *ter* um caráter de omnilateralidade e não unilateralidade⁴. Assim, para o Movimento, a educação precisa trabalhar a dimensão de omnilateralidade em sua prática educativa, envolvendo as várias dimensões da formação humana, como: político, social, cultural, entre outras. Neste sentido o MST (1997, p.08) aponta, “que cada dimensão tenha sintonia com a outra”. Isto implica a articulação de conteúdos socialmente úteis com a realidade, proporcionando uma educação emancipatória⁵, visando à construção e reconstrução de novas relações entre os sujeitos.

⁴ A palavra Omnilateral vem de Marx, que usava a expressão ‘desenvolvimento Omnilateral do ser humano’ para chamar atenção de que uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar. Ou seja, uma educação omnilateral se opõe a uma educação unilateral, que se preocupa só com um lado ou dimensão da pessoa, ou só com um lado de cada vez; só o intelecto, ou só as habilidades manuais, ou só os aspectos morais, ou só os políticos MST (2005).

⁵Que visa a formação do ser humano em várias dimensões, possibilitando que o sujeito possa educar-se para a vida em processo de humanização e libertação, bem como de superação de qualquer forma de preconceito, discriminação e injustiças (FREIRE, 1987).

Esta proposta se insere no paradigma da Educação do Campo⁶. Vale ressaltar que tal proposta de educação difere da educação rural, visto que se configura o campo como espaço de vida que possibilita educar os/as sujeitos na perspectiva da emancipação humana. A educação rural, contraditoriamente, atua de forma redutora, enquanto uma modalidade de educação que não considera as especificidades dos povos do campo no âmbito da cultura, dos valores, dos conhecimentos produzidos no território camponês. Por isso que se restringe a educação para o mercado de trabalho como espécie de produção de mercadoria e não de sujeitos reflexivos e críticos (RIBEIRO, 2012). A especificidade do campo indica a necessidade de trabalhar com uma proposta de educação em que os/as sujeitos possam construir-se enquanto cidadãos críticos, a partir de uma formação humana, devido a isso que a educação na perspectiva da omnilateralidade⁷ possibilita fazer conexão com os aspectos socioculturais, políticos, educacionais entre outros.

O debate sobre gênero, embora não diretamente com o uso desta categoria teórica, vem desde a origem do MST, tendo destaque nas discussões na atualidade em diversos espaços, como nas reuniões das instâncias organizativas, nos Cursos de Formação de Educadores/as das Escolas Itinerantes, nos Seminários e Encontros de Educadores/as das Escolas de Assentamentos, entre outros. No contexto mais recente, a sexualidade no âmbito educacional também vem desencadeando debates e reflexões nos diversos espaços do Movimento.

Assim, em 2014, foi realizado o Projeto de Extensão chamado Sexualidade em Movimento, em parceria com a Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP e o Setor Educação do MST, o qual tinha como objetivo principal conhecer as representações sociais dos/as adolescentes e jovens do MST sobre corpo, gênero, sexualidade e demais contextos emergentes destas temáticas e orientar as práticas pedagógicas de intervenção que seriam desenvolvidas nas escolas ou comunidades.

⁶ Esta expressão “paradigma da Educação do Campo” constitui-se como um pressuposto, uma matriz específica do campo, que precisa ser considerada e cultivada como fundamental na educação dos povos do campo.

⁷ Ressalta-se que os conceitos omnilateral e unilateral serão abordados de maneira aprofundada no primeiro capítulo desta dissertação.

Nesta perspectiva, o trabalho da equipe tinha como propósito desenvolver atividades de oficinas no âmbito da sexualidade, corpo e gênero, nas Escolas Itinerantes e Escolas de Assentamento em áreas de Reforma Agrária do PR, com estudantes na faixa etária da adolescência entre 12 a 18 anos e os demais estudantes acima dessa idade que frequentavam o ensino médio. Este trabalho, desenvolvido em algumas escolas, possibilitou análises e reflexões acerca do desafio de trabalhar estas questões de modo permanente. Ainda que sejam demandas emergentes, as temáticas, na maioria das vezes, não são trabalhadas na escola, principalmente por falta de formação dos/as professores, insegurança, medo, entre outros obstáculos.

O referido projeto trouxe contribuições no processo de formação dos/as sujeitos envolvidos/as, bem como no conjunto do MST, aprofundando os conhecimentos no âmbito da sexualidade, corpo e gênero, que foram trabalhados com aportes teóricos, ampliando-se a compreensão acerca dos conceitos.

Para Scoot (1995), gênero é um conceito que apresenta utilidade analítica. A autora chama a atenção para a necessidade de pensar nas instituições, símbolos a fim de desfocar o olhar sobre o binarismo. Nesta perspectiva, trabalha a categoria gênero em duas abordagens “1) gênero é um elemento constitutivo de relações baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e; 2) o gênero é uma forma de dar significado às relações de poder” (SCOOT, 1995, p.86).

Corroborando com Scoot (1995), é de extrema importância que as instituições como a escola e a família desfoquem o olhar sobre o binarismo. Porém, é importante ressaltar o cenário que esse debate se encontra na sociedade brasileira, com a retirada das questões de gênero e sexualidade do Plano Nacional de Educação – PNE, no processo de tramitação e aprovação da Lei nº. 13.005 de 25 de junho de 2014, realizada pela Câmara dos Deputados e Deputadas do Congresso Nacional (BRASIL, 2014). Essa situação gerou e ainda está ocasionando muita polêmica e debate na sociedade, pois existem grupos conservadores alegando que trabalhar questões voltadas para as temáticas supracitadas seria impor uma “ideologia de gênero” para os/as estudantes, que ao trazer o tema à tona, deturparia o modelo de família tradicional (RAMIREZ, 2015). É importante destacar que tal expressão “ideologia de gênero”, dessa forma mencionada pelos grupos conservadores, caracteriza-se no discurso desses grupos como uma espécie de dogma. Uma “invenção católica

que emergiu sob os desígnios do *Conselho Pontifício para a Família* e de conferências episcopais, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000” (JUNQUEIRA, 2016, p. 230). Foi nesse período, conforme aponta Silva (2017) que aparece a primeira referência oficial de documento sobre a terminologia ideologia ligada ao conceito de gênero por meio de uma nota intitulada —*La ideologia de género: sus peligros y alcances*⁸, emitida durante a Conferência Episcopal do Peru.

Vale ressaltar que a invenção chamada “ideologia de gênero”, a qual se refere Junqueira (2016), desmembrou-se fortemente como um slogan na dimensão política de diversos países e tinha como propósito “estimular manifestações virulentas contra políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas voltadas a promover os direitos sexuais e punir suas violações, enfrentar preconceitos” (JUNQUEIRA, 2016, p. 230).

Desse modo, vale salientar que os grupos conservadores se posicionam de maneira incisiva sobre aqueles que ousarem a pensar de modo diferente do que eles. Assim, despertam o ódio e reforçam a intolerância para com aqueles/as que não corroboram com seus pensamentos. Além de ridicularizá-los, trabalham na perspectiva de desmontar e descontextualizar teorias a fim de denunciá-las. Diante disso, preferem também se omitir e não debater com seus adversários (JUNQUEIRA, 2016).

Entretanto, especialistas, grupos de educadores/as e ativistas dos direitos humanos se posicionam contra essas medidas impostas no tocante às questões de gênero e sexualidade. Eles alegam que trabalhar com elementos sobre gênero e sexualidade nas instituições de ensino é tão necessário quanto ensinar a ler, escrever, calcular, etc. Neste aspecto, falar de assuntos no que se refere a gênero e sexualidade na escola é uma maneira de tornar esses espaços mais inclusivos, sem anular as diferenças entre os indivíduos (MEDEIROS, 2016). De acordo com o manifesto, construído em 2015, intitulado: *Igualdade de Gênero na Educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras*, conforme anexo 1, Medeiros (2016) afirma que este documento, construído por um conjunto de entidades ligadas aos direitos

⁸ Ver mais sobre o documento: *La ideologia de género: sus peligros y alcances* Lima, Peru, 1998. Disponível em: <https://www.aciprensa.com/controversias/genero.htm>. Acesso em 17 de novembro de 2018.

humanos e grupos de todo o país, também pode contribuir no debate sobre as questões que envolvem gênero e sexualidade.

A partir do panorama exposto é que se apresenta a proposta de estudo da referida pesquisa. Destaca-se que a escola que foi campo desta pesquisa, não foi contemplada com o Projeto mencionado anteriormente. Este foi um dos fatores que também motivou o interesse pelo estudo neste local. Dessa maneira, ressalta-se a importância do estudo sobre estas questões, uma vez que está atrelada à vida dos/as adolescentes, jovens e adultos.

Considerando que a Escola em Assentamento de Reforma Agrária, enquanto proposta do MST, tem sua concepção de educação voltada para as várias dimensões da formação humana e articulada à Educação do Campo, este estudo busca responder a seguinte questão de pesquisa: **De que modo as questões de gênero e sexualidade são compreendidas e trabalhadas como uma dimensão da formação humana, na Escola Estadual do Campo José Martí, do Assentamento Oito de Abril?**

A Escola Estadual do Campo José Martí é uma escola forjada na luta em defesa da escola do campo neste território. Constituída em 2006, atende aproximadamente 290 estudantes entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tem sua proposta de educação enraizada nas matrizes formativas do Movimento, visto que seu vínculo com o MST está imbricado desde as primeiras iniciativas de luta por educação e escola neste assentamento. O Assentamento Oito de Abril abrange um território de 14 mil hectares, tendo aproximadamente 750 famílias residindo no local. Destas, 555 são assentadas. A produção de renda predominante é a base da pecuária leiteira, produção de grãos e a alimentação para auto sustento se dá através da agricultura familiar.

Com o propósito de elucidar esta questão, objetiva-se: Analisar a partir da percepção dos/as estudantes do Ensino Médio, dos/as professores/as, da equipe pedagógica e direção da Escola Estadual do Campo José Martí- EECJM, como as questões de gênero e sexualidade são abordadas e trabalhadas no contexto da Educação do Campo. De modo específico, à luz dos referenciais teóricos de Guacira Lopes Louro, a pedagogia crítica, voltada também para a perspectiva do currículo, ancorados em Gimeno Sacristán (2000), Henry Giroux (1997) e Miguel Arroyo

(2007), entre outros, em específico no contexto da Educação do Campo⁹ da área em questão, este estudo visa: a) Analisar o trabalho pedagógico em gênero e sexualidade enquanto dimensão da formação humana na Educação do Campo; b) Desvendar questões relacionadas a gênero e sexualidade na dinâmica organizativa e pedagógica da escola do Assentamento Oito de Abril a partir da percepção dos/as estudantes, do corpo docente e da equipe pedagógica; c) Conhecer e contextualizar as concepções dos/as estudantes do Ensino Médio do campo sobre corpo, gênero e sexualidade e; d) Identificar no currículo da EECJM como as dimensões da sexualidade e do gênero são abordadas.

Segundo dados de revisão bibliográfica realizados em meados de junho de 2017, por meio do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – CAPES, e do Scientific Electronic Library Online – SCIELO, são poucas as pesquisas realizadas acerca das categorias gênero e sexualidade quando se refere à dimensão da escola do campo. Os 348 trabalhos encontrados passaram por um processo de seleção considerando três critérios: 1^a). Optou-se por selecionar somente trabalhos em formato de artigo científico, revisado por pares e publicações mais recentes, que correspondem aos anos de 2010 a 2017, descartando assim publicações anteriores à 2010; 2^a). Como descritores, foram utilizadas as categorias gênero ou sexualidade, vinculadas à dimensão da escola; 3^a). Com base na leitura dos resumos, dos artigos já selecionados na etapa anterior, foram classificados somente os trabalhos que possuíam vínculo mais preciso com a escola do campo.

Considerando o processo de seleção dos trabalhos, seguindo para a segunda etapa, reduziu-se para nove artigos, conforme exposto no anexo 2. Ponderando a presença dos descritores nos títulos dos artigos ou nas palavras-chave, após a leitura realizada dos resumos dos artigos na terceira etapa, somente um artigo permaneceu. Já no banco de dados *Scielo*, usando os mesmos descritores e os mesmos procedimentos de seleção, encontraram-se 11 artigos. Desses 11, apenas quatro atenderam aos critérios da 2^a etapa. Esses artigos constam, juntamente, no anexo mencionado acima. Os demais foram descartados.

⁹ De Guacira Lopes Louro, por fazer a discussão das temáticas de gênero e sexualidade com a educação. Também aportes teóricos do MST e de uma pedagogia crítica, emancipadora e contra hegemônica (Freire, Pistrak, entre outros) em específico no contexto da Educação do Campo (Caldart, Mançano, Molina, Arroyo, Schwendler, Gherke, Mendes, Sapelli, entre outros).

Dessa forma, dos quatro artigos selecionados, somente um atendeu ao critério da 3ª etapa, conforme consta no anexo 3.

É importante ressaltar que os nove artigos categorizados apresentaram discussões sobre gênero e sexualidade no contexto escolar. Isso fica evidente nos nomes que intitulam os trabalhos, bem como na leitura que foi realizada dos resumos de cada um. Os estudos sobre gênero e sexualidade foram realizados em diversas categorias como: na dimensão da percepção dos/as educandos/as, na dimensão da percepção dos educadores/as, da prática docente, no cotidiano da escola, na sala de aula, no contexto geral da escola. As pesquisas encontradas na revisão bibliográfica apontam a necessidade de trabalhar os assuntos que envolvem gênero e sexualidade na escola. Em geral, nota-se nos estudos encontrados que a sexualidade é um tema polêmico para ser abordado na escola e, na maioria das vezes, é atribuída à família a responsabilidade com a educação sexual dos/as estudantes. Outro fator que merece atenção são os estereótipos sociais reproduzidos pelas crianças no que concerne as funções e espaços do gênero, atribuídas ao masculino e feminino. Relacionado a isso estão as características físicas, as profissões, o que reitera forte e permanentemente a naturalização e a configuração desses papéis na sociedade.

Um elemento que chamou bastante atenção foi o despreparo dos profissionais da educação para trabalhar com as temáticas que incorporam gênero e, principalmente, sexualidade. Em geral os/as professores/as não se sentem seguros em sua formação para incluir nas aulas esses assuntos, nem mesmo para mediar ou debater o assunto quando surge a necessidade entre os/as estudantes, como abordado pelas pesquisas encontradas.

O artigo selecionado intitulado: *Educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções do/das educandos/as*¹⁰ traz análises e reflexões importantes sobre a sexualidade na dimensão escolar, neste caso no contexto escolar da Escola Itinerante. O estudo buscou responder a seguinte questão: Sendo a Escola Itinerante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) um espaço educacional pautado nos pressupostos freireanos, existiriam os mesmos tabus, interditos sociais e preconceitos agindo sobre a efetivação da educação em

¹⁰ZANATTA, Luiz Fabiano, MORAES, Sílvia Piedade de, FREITAS, Maria José Dias de BRÊTRAS, José Roberto da Silva. **A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos (as) educandos (as).** Educação. Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 443-458, abr./jun. 2016

sexualidade neste cenário? A pesquisa analisa que a Escola Itinerante, embora tenha seu aporte teórico baseado nos pressupostos freireanos, ainda trabalha a sexualidade, nesta escola, mediante um processo de biologização, medicalização, na prevenção de doenças e cuidados com a saúde. Permanece restrita a esses conteúdos, com certo silenciamento da sexualidade no sentido mais amplo de discussão da temática no âmbito escolar.

Convém destacar que a concepção freireana não aborda a educação para a dimensão da sexualidade, embora Paulo Freire tenha participado de projetos voltados para a educação sexual¹¹. Os pressupostos freireanos estão articulados com a educação na perspectiva da emancipação humana pelo viés da alfabetização de jovens e adultos, assim sendo pelo processo de educação para a libertação, de conscientização, de possibilitar ao sujeito educar-se com/para o mundo com visão crítica. Desse modo, se compreendermos a sexualidade como uma dimensão da formação humana, pode-se entender que a sexualidade faz parte desta importante esfera de formação para a vida e para a libertação dos/as sujeitos.

Nesta perspectiva, segundo os/as autores do estudo, outro fator que se evidenciou na Escola Itinerante foi a não transversalidade dessa temática nas disciplinas curriculares. Ou seja, os/as educadores e a escola em sua totalidade não trabalham a sexualidade como um componente que poderia ser discutido em todas as áreas do conhecimento. Neste aspecto, nota-se que no dia a dia da escola a sexualidade como conhecimento a ser apreendido na sua amplitude não integra o currículo na sua totalidade, ficando restrita ao aprendizado da biologia. (ZANATTA *et al*, 2016).

Isso remete a compreender que os estudos sobre sexualidade estão ancorados na perspectiva da reprodução, bem como na construção do corpo feminino ligado à procriação. Essa visão é reproduzida nos livros escolares, de modo que os corpos masculinos e femininos são fragmentados, com ênfase no biológico e na constituição física, como sinônimos de beleza (XAVIER, 2014). Além de fragmentar o currículo, cabe a reflexão de que a escola teria adotado para si o

¹¹ Isso ocorreu quando Paulo Freire era Secretário da Educação pela prefeitura de São Paulo na década de 1980 e 1990, que na ocasião apoiou Projetos sobre as temáticas de educação sexual e orientação sexual articulados com Marta Suplicy.

padrão heteronormativo¹² e não caberia outra discussão sobre sexualidade neste aspecto que não corrobore com a heteronormatividade¹³. As concepções heteronormativas geralmente são carregadas de preconceitos, uma vez que abarcam a discussão da sexualidade hegemônica, voltada para uma única identidade (em que se espera que haja uma correspondência entre o gênero masculino e feminino com o sexo biológico de macho e fêmea) e orientação sexual (a heterossexualidade se constitui como norma padrão). Isto é, ocorre uma negação de outras formas de vivência da sexualidade, o que impede uma concepção mais ampla que contemple a diversidade. Assim sendo, “o que está sendo proposto, objetiva explicitamente (...) é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais — nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve” (LOURO, 1997, p. 81). Para Xavier (2014), a sexualidade é vista na escola através de uma linguagem impositiva, prescritiva e normativa que visa dizer aquilo que é considerado ‘correto’ na educação das crianças. A autora afirma ainda que, de modo bem evidente, os livros mostram aquilo que é extremamente importante considerar em seus textos e ilustrações como o “normal” de fato para ser vivenciado de acordo com o período da vida.

Embora a escola tente impor um padrão de comportamento ou ocultar as questões de gênero e sexualidade, elas aparecem no cotidiano. Isso coloca a necessidade de incluí-las nos debates e a possibilidade de discutir nos processos educativos, como aponta a dissertação de mestrado intitulada: Semeando a Igualdade de Gênero na Escola Itinerante Caminhos do Saber: uma relação entre movimento social e educação. Este estudo oferece o indicativo de que as práticas educativas desenvolvidas na Escola Itinerante pesquisada expressam com significativa importância a busca do enfrentamento das assimetrias e a construção de novas relações de gênero (VIEIRA, 2018). No entanto, a sexualidade e as discussões sobre gênero permanecem como desafios permanentes. A pesquisa

¹² Define-se como uma espécie de modelo a ser seguido, pautado na concepção em que os sujeitos devam ser femininos e masculinos e que o seu desejo sexual deve ser sempre pelo sexo oposto. Impõe-se a heterossexualidade como norma. Este assunto será discutido no capítulo 3 desta dissertação.

¹³ Ver: LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (org) **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**— Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

realizada na Escola Itinerante supracitada revela que, por mais que ocorram importantes iniciativas para avançar na discussão para a superação das desigualdades de gênero, aparecem contradições e desafios, tanto no espaço em que a escola está inserida como também na prática educativa, no sentido de aprofundar o debate acerca desses temas transversais (VIEIRA, 2018).

Esse levantamento bibliográfico permite constatar que as temáticas de gênero, sexualidade no contexto escolar do campo ainda são pouco pesquisadas. Neste sentido, a relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de apreender como é trabalhada a questão de gênero e sexualidade no contexto do campo, uma vez que a escola é uma instituição que tem a função de ensinar, formando sujeitos críticos, livres de preconceito ou de qualquer tipo de discriminação. Seguindo essa perspectiva, a escola pode ser um espaço que contribui para a reprodução de determinados papéis sexuais, como pode também ser um espaço de destruição de preconceitos construídos socialmente no que tange as relações de gênero. Para Louro (1997), historicamente, a escola incorporou para si a desigualdade caracterizada por meio da separação de adultos e crianças, protestantes de católicos, ricos e pobres como meninos de meninas, por isso novos grupos foram trazendo transformações para a escola, desafiando a instituição a ser diferente em sua forma e conteúdo.

Coloca-se a possibilidade de construir relações mais respeitadas, de convívio com a diferença do outro, compreendendo que o ser humano é sujeito de direitos, o que independe da classe social, da raça, do gênero, da identidade e orientação sexual. Nesse norte, a atuação dos/as profissionais da educação está atrelada a uma série de elementos que merecem atenção e sabedoria para trabalhar com a diversidade de sujeitos que estudam na escola.

Dessa forma, Louro (1997, p. 86) aponta que, “para que possamos pensar em qualquer estratégia de intervenção é necessário, sem dúvida, reconhecer as formas de instituição das desigualdades”. Entende-se que a escola não vai ser um espaço único para mudar toda a sociedade, mas que a escola pode ser um elemento a contribuir para a destruição de práticas que expressam o preconceito e o desrespeito às diferenças.

Os estudos sobre gênero podem contribuir para trabalhar também com as questões da sexualidade na escola. Destarte, César (2008, p.5) alerta que “tomando

o gênero como categoria de análise das ciências humanas é possível partir então para a construção de epistemologias de sexualidade na escola”.

1.2 QUESTÕES TEÓRICO - METODOLÓGICAS

Nesta pesquisa, desenvolveu-se um estudo com base na análise bibliográfica e empírica acerca do objeto. Assumiu-se como metodologia de investigação o estudo de caso. Trata-se de uma investigação empírica que para Yin (2001, p. 22), “investiga determinado fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. O trabalho abarca também a capacidade de lidar com uma ampla variedade de técnicas para a coleta de dados como: documentos, entrevistas, observação participante entre outras. Neste sentido, incorporou-se também os documentos da escola como o Projeto Político Pedagógico – PPP e o Regimento Escolar – RE.

Para Minayo, (1994, p.16), “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade (...) inclui-se concepções teóricas de abordagem e técnicas que possam contribuir para produção da realidade”. No primeiro momento, desenvolveu-se um estudo sobre as diferentes teorias que fundamentam a temática da referente pesquisa. A “teoria é um conhecimento que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições” (MINAYO, 2002, p.19). Com o intuito de analisar os principais conceitos no que se refere ao gênero, à sexualidade, ao corpo, à educação, à escola do campo, o estudo percorreu por meio dos aportes teóricos de Guacira Lopes Louro, por fazer a discussão das temáticas com a educação. A pesquisa traz estudos correspondentes à pedagogia crítica, voltada também para a perspectiva do currículo, ancorados em Gimeno Sacristán e Henry Giroux entre outros, em específico no contexto da Educação do Campo.

Adotou-se uma abordagem qualitativa, que “têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico. [...] Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com a situação que está sendo estudada” (GODOY, 1995, p. 62). Este estudo caracteriza-se como pesquisa participante, uma vez que o vínculo, como pesquisadora neste território, está articulado com a inserção no Movimento, como membra do Setor Estadual de Educação do MST no estado do Paraná, como assentada da reforma agrária no

Assentamento Oito de Abril, município de Jardim Alegre – PR, em que a pesquisa foi realizada, também como Pedagoga na Escola Estadual do Campo José Martí, que é campo de estudo desta pesquisa, espaço de atuação no ano de 2017 e um breve período no início no ano de 2018.

Uma das técnicas utilizadas foi a Observação Participante – OP, a qual tem como objetivo refletir sobre questões apreendidas e vivenciadas pela pesquisadora em momentos de inserção no campo da pesquisa. A OP consiste no “contato direto do/da pesquisador/a com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (NETO, 1964, p.59). Corroborando com Neto (1964), este contato ocorreu por meio do vínculo como Pedagoga nesta escola, que possibilitou captar elementos significativos de situações cotidianas, identificando elementos relacionados às temáticas que este estudo propôs aprofundar.

Outra técnica utilizada para investigação e coleta de dados foi o Grupo Focal – GF. É importante ressaltar que não há unanimidade entre os autores quanto à metodologia na aplicação desta técnica. Assim, esta pesquisa fundamenta-se nos seguintes aportes teóricos: Lervolino e Pelicion (2001) para quem a ideia central do GF consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador e tem como propósito colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos.

No caso desta investigação, o GF foi composto pelos/as estudantes do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio, que frequentavam o turno vespertino e noturno. Os participantes foram selecionados dessa forma por apresentarem características em comum, associadas ao tópico estudado. (LERVOLINO; PELICION, 2001). A definição dos/as participantes obedeceu aos seguintes critérios: estar regularmente matriculado (a) e frequentando a escola; residir no assentamento em que a escola está inserida, querer participar da pesquisa e possuir a autorização dos pais ou responsáveis, no caso dos/as estudantes que eram de menor idade. A partir dessa seleção, o GF foi composto considerando diversos/as sujeitos que apresentam características semelhantes e distintas, uma vez que “a seleção dos/as participantes deve ser homóloga e não restritiva” (LERVOLINO; PELICION, 2001, p.117). Desse modo, foram incorporados sujeitos/as que frequentavam a escola com diferentes características em relação às etnias, religiões, ao ser filho/a de militante

do MST ou não, estudantes com liderança no MST. Considerou-se também a questão da diversidade de gênero e sexual. Em relação ao número de participantes do GF, Chiesa e Ciampone (1999) ressaltam que o ideal é que seja entre um mínimo de seis e, um máximo de doze pessoas. Em geral, recomenda-se que o grupo não seja maior que esse número, uma vez que ficaria mais difícil acompanhar e desenvolver a técnica com a devida qualidade para captar os dados necessários durante o debate.

A equipe de aplicação da técnica do GF foi composta por duas pessoas, sendo a mediadora e a observadora. Algumas características do mediador no GF são fundamentais, conforme afirma Kind (2004), a postura do acolhimento diante dos/as participantes e do distanciamento da relação com o tema a ser debatido. Nesta técnica, é fundamental saber acolher posições contrárias com o devido respeito, bem como saber escutar suas intervenções verbais e não-verbais. Outro aspecto importante é o papel do observador que segundo Kind (2004, p.130) consiste em “validar a investigação que utiliza o grupo focal. Um dos papéis mais importantes do observador é analisar a rede de interações presentes durante o processo grupal”.

Convém ressaltar que em alguns momentos foram utilizados recursos didáticos para nortear as questões, por meio do uso de imagens, vídeos, para melhor participação e interação dos/das sujeitos envolvidos. Isso possibilitou um envolvimento entre o grupo. Destaca-se que as discussões foram gravadas mediante autorização dos/das participantes, assim como todo material de registro recolhido para análise. Utilizou-se um roteiro de tópicos norteadores para o debate com o GF, conforme anexo 4. Para Lervolino e Pelicion (2001, p. 118), a “condução do grupo focal se dá a partir de um roteiro de tópicos, relacionados primeiramente com as questões de investigação que o projeto em pauta visa responder”. A técnica, conforme apontam os estudos dos autores supracitados, tem como proposta desenvolver uma discussão focada em um tema específico.

Um terceiro método incorporado ao estudo foi a entrevista; um dos procedimentos mais usuais no trabalho de campo, em que o pesquisador procura captar informações contidas na fala dos sujeitos pesquisados. Para Neto (2002), ela não significa uma conversa despretenciosa e neutra, já que se insere como meio de coleta de dados relatados pelos atores, podendo ser de natureza individual e coletiva. Nesta investigação, adotou-se a entrevista individual, na qual os/as atores sociais

falaram livremente sobre o tema proposto em discussão, mas eram interrogados a partir de questões norteadoras.

A entrevista é aqui compreendida como parte da história oral, que é segundo Thompson (2002, p.9) “a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências”. O autor traz uma definição importante sobre a história oral, do ponto de vista das experiências de vida que os/as sujeitos têm imbricadas em suas histórias e que estão carregadas de uma riqueza imensa de saberes. Por isso, saber ouvir os/as sujeitos pesquisados é fundamental no desenvolvimento da história oral.

Embora o objetivo desta pesquisa não seja trabalhar profundamente com histórias de vida dos/das sujeitos pesquisados, adotou-se esse método com o intuito de apreender dos/das entrevistados (as) elementos significativos a partir de suas experiências pessoais, profissionais, familiares referentes ao objeto de estudo que se apresenta nesta pesquisa. Tal método compreende que os/as participantes viveram, participaram, presenciaram fatos ou situações relacionados ao assunto em suas vidas e, assim podem fornecer informações relevantes para a questão pesquisada (ALBERTI, 2004).

Para o processo de análise deste estudo, pautou-se na abordagem da análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1997), a análise de conteúdo consiste em um conjunto de instrumentos metodológicos que estão em constante processo de qualificação. Para o autor, a análise qualitativa apresenta características particulares, sobretudo, para as “deduções específicas de uma variável de inferência precisa” (BARDIN, 1997, p. 115). As fases que compõem esta análise, como todo o processo de desenvolvimento da referida pesquisa, serão melhor detalhadas, descritas e abordadas no capítulo quatro desta dissertação.

É relevante frisar que a pesquisa de campo foi realizada sob a autorização da direção da EECJM, como pode ser visto no anexo 5 e por meio do Termo de Consentimento e Assentimento Livre Esclarecido para adolescentes estudantes do Ensino Médio. Destaca-se a importância do anonimato dos participantes no que concerne às situações de não consentimento para citar os nomes na pesquisa, tal como o respeito ao direito de escolha de participação dos/as entrevistados/as em todas as etapas do estudo.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro é a introdução da pesquisa. O segundo, chamado “Escola Estadual do Campo José Martí: uma história de luta e conquista”, situa o campo de estudo, com ênfase na trajetória de luta pela escola no e do campo. Nele também se apresentam os caminhos metodológicos percorridos na pesquisa empírica. Além disto, traz a caracterização dos/as sujeitos envolvidos no estudo, situando sua pertença à Educação do Campo.

O terceiro capítulo intitulado “Os processos Educativos no MST e a Educação do Campo” traz reflexões produzidas pelo próprio Movimento, assim como autores que dialogam com sua pedagogia. Para isso, utilizou-se de pressupostos teóricos do MST e de uma pedagogia crítica, emancipadora e contra-hegemônica com base em Freire (1982; 1987; 1996; 2002), Pistrak (2000) entre outros). Em seguida, apresenta-se um panorama da Educação do Campo e da escola do campo, mais especificamente no contexto do estado do Paraná, com contribuições conceituais de Caldart (2002; 2003; 2004; 2010; 2012) Fernandes (2006) Molina (2010; 2014) Arroyo (1998; 2003; 2007; 2010; 2012; 2015) Schwendler (2005; 2010; 2015^a; 2015^b; 2017; 2018) Gehrke (2010) Sapelli (2017) entre outros pesquisadores das temáticas em questão. Expõe-se também o contexto da escola do campo a que esta pesquisa se veicula.

O capítulo quarto, chamado “Gênero sexualidade e educação”, está dividido em três subtítulos. No primeiro, aborda-se a questão de gênero e sexualidade no âmbito do campo, dialogando com as reflexões produzidas pelo próprio Movimento. No segundo, destaca-se a relação dessas temáticas com a educação na dimensão da escola, desde os aspectos históricos e conceituais. O terceiro referencia os elementos específicos sobre a diversidade de gênero. Para isso, trabalha-se com as contribuições de diversos autores, em especial de Guacira Lopes Louro (1997; 2000; 2015), que possui várias produções acerca dessas questões. E, por último, o capítulo quinto, “Gênero e sexualidade como dimensões da formação humana na escola do campo”, traz a análise dos dados categorizados, tendo como referência os debates teóricos abordados nos capítulos anteriores com o intuito de responder as questões de pesquisa. Primeiramente se aborda as concepções sobre gênero e sexualidade a partir da percepção dos/as estudantes e professores/as para, em

seguida, apontar os limites e possibilidades das temáticas de gênero e sexualidade como uma dimensão da formação humana na Escola Estadual do Campo José Martí.

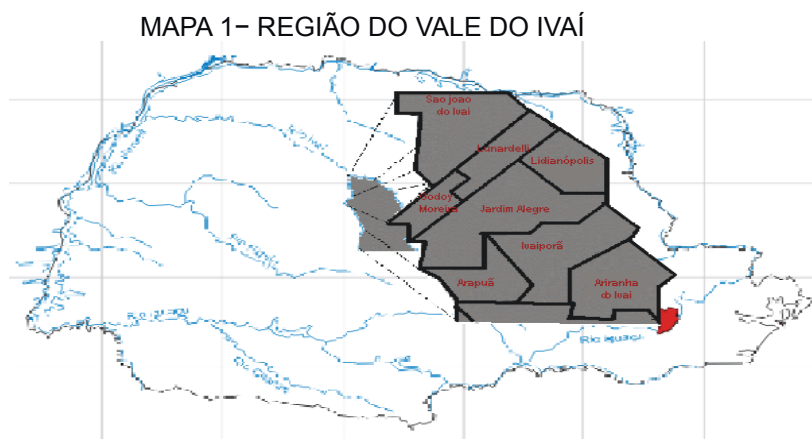
Por fim, nas considerações finais serão abordados os principais resultados obtidos na pesquisa e suas principais contribuições na dimensão social e acadêmica, bem como seus limites e as perspectivas de investigações futuras.

2 ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO JOSÉ MARTÍ: UMA HISTÓRIA DE LUTA E CONQUISTA

Este capítulo situa o campo de estudo em que esta pesquisa foi realizada, Escola Estadual do Campo José Martí. Desse modo, procura-se trazer aspectos históricos do processo de luta pela escola, desde a luta pela conquista do Assentamento Oito de Abril, localizado na cidade de Jardim Alegre. Descreve-se também o caminho que foi traçado para a realização do trabalho, o percurso metodológico, as técnicas de investigação utilizadas e o processo da pesquisa de campo. Posteriormente, destacam-se algumas características dos/das sujeitos envolvidos no trabalho. O capítulo apresenta reflexões sobre o pertencimento dos educadores/as à Educação do Campo, materializada na escola do assentamento.

2.1 A CONQUISTA E ORGANIZAÇÃO DO ASSENTAMENTO OITO DE ABRIL

O Assentamento Oito de Abril está situado em Jardim Alegre, há 35 km da cidade, na região norte central do Paraná, conhecida como região do Vale do Ivaí¹⁴.



FONTE: Bong (2019)

O município de Jardim Alegre possui uma área de 410,772 km² e população estimada de 12.371 habitantes.¹⁵ O mapa 01, acima, identifica os municípios que

¹⁴ Refere-se a uma identidade definida por uma concepção geográfica. O elemento espacial faz parte da identidade de uma população, visto que o conceito “vale do Ivaí, foi construído historicamente. (BONG, 2019).

¹⁵ Ver mais informações disponíveis em: <http://www.jardimalegre.pr.gov.br/dados.php>, visitado em 02 de junho de 2019.

compõem a região, da qual Jardim Alegre faz parte. Já o mapa 02, do Paraná, traz a localização da Escola Estadual do Campo José Martí.

MAPA 2 – LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO JOSÉ MARTÍ



FONTE: Ademir Rieep (2018).

No intuito de situar melhor o campo de estudo desta pesquisa é que vamos adentrar para o território em que a escola se situa, demarcando alguns aspectos históricos da trajetória de luta e resistência para a conquista do Assentamento.

O antigo latifúndio Corumbataí, conhecido também como “Fazenda Sete Mil”, de propriedade de Flávio Pinho de Almeida (MENDONÇA; ALEGRO, 2009), foi ocupado em 1997 por centenas de famílias Sem Terra¹⁶. Tudo começou a partir do trabalho de base. Em maio de 1996 foi realizada uma primeira reunião na comunidade Madalena, onde se reuniram cerca de 50 pessoas. A partir desta reunião, formou-se uma comissão para dar início ao trabalho de base nos bairros e também nas igrejas da referida região. Foi agendado o dia 03 de setembro de 1996 para dar início ao acampamento, na BR- 466 localizada em frente ao Parque de Exposições de Ivaiporã – EXPOVALE, entre os municípios de Jardim Alegre e Ivaiporã. Este espaço para o acampamento foi estratégico, uma vez que havia acesso às condições básicas como água. Havia uma escola que ficava próxima à Fazenda Sete Mil e que mais tarde iria ser ocupada pelos Sem Terra. Este lugar

¹⁶Ver mais sobre o processo histórico do Assentamento Oito de Abril em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2009_uel_historia_artigo_rosangela_carvalho_dos_santos_mendo.pdf.

também era estratégico porque possibilitava uma repercussão social num espaço onde ocorreriam vários eventos do agronegócio (MENDONÇA; ALEGRO, 2009).

A ocupação da Fazenda Sete Mil pela comunidade Xaxim (nome de uma antiga comunidade que fazia parte da fazenda) ocorreu no dia 8 de abril de 1997. É importante ressaltar que na BR- 466 estiveram acampadas aproximadamente trezentas famílias. Já na comunidade do Xaxim chegou a ter entre quinhentas a seiscentas famílias, cerca de duas mil pessoas. Mendonça e Alegro (2009, p. 07) descrevem o processo desta ocupação.

Passaram por Godoy Moreira por volta de oito horas, a cidade estava vazia, tranquila, as pessoas saíam à rua para ver o cortejo. Observavam a carreta de caminhões e ônibus que passava com bandeiras do MST. Chegaram na entrada da fazenda às 08h:30m. Tinha uma guarita com um funcionário armado que assustado com aquela multidão não reagiu. Entregou a arma. Ocuparam o Xaxim por um ano e três meses, quando resolveram ocupar a sede da Sete Mil.

Na época, havia fortes repressões ao MST por parte dos fazendeiros e pistoleiros, bem como das autoridades e da sociedade externa que era contrária ao Movimento. Foi então que o MST decidiu ocupar a sede da fazenda. Ela foi ocupada no dia 22 de agosto de 1998, com apoio de pessoas do MST de outras regiões do Paraná. Havia vários seguranças armados no local, contratados pelo fazendeiro. Mas os acampados conseguiram rendê-los de forma pacífica (MENDONÇA; ALEGRO, 2009). Vale ressaltar que a comunidade acampada também recebia apoio de Padre Natalício, conforme mencionado a seguir:

A Fazenda Sete Mil era de um único dono que nem morava ali. Dizem que morava em São Paulo ou Rio de Janeiro. Sei lá... Era muita terra boa cheia de pastos. Havia muitas vacas e bois. Poucas pessoas cuidavam de tudo. Aquilo era uma ofensa à Vontade de Deus e à dignidade das pessoas. Fui umas vezes ali na fazenda pedir doações para a igreja Bom Jesus, mas nunca vi o proprietário. Fomos bem atendidos pelo Administrador que sempre nos ajudou com aquilo que podia. Mas era uma pena ver tanta terra boa sem plantas e tanta gente querendo terra para cultivar... Mas um dia as coisas mudaram! Com a ajuda do Movimento Sem Terra, muitas famílias acamparam-se naqueles pastos e garantiram a posse para cultivar e plantar alimentos. O acampamento virou Assentamento. Foi reconhecido pelo Governo e cada família recebeu a documentação de seu pedaço de terra para cultivar e criar seus animais. Aquilo era muito bonito. Os pastos estavam cheios de barracas de lona. Debaixo de cada barraca uma família cheia de esperança. No meio de tantas barracas havia uma diferente. Era um habitante especial. Era a capela onde havia o Sacrário e, dentro dele, estava o Habitante mais ilustre: Jesus Cristo. (PADRE NATALICIO S/D).

Esse tipo de apoio sempre era bem-vindo, visto que fortalecia a luta que era árdua devido às condições da época. A comunidade era unida e organizada. Isso contribuía para amenizar as dificuldades. A assembleia da comunidade acampada na sede da Fazenda Sete Mil tinha um papel importante para dar unidade à luta (fotografia 1).

FOTOGRAFIA 1- ASSEMBLEIA DO ACAMPAMENTO



FONTE: Arquivos da pesquisa de campo (2018).

Já a fotografia 2, abaixo, indica um dos locais onde eram realizadas as reuniões e formações dos Sem Terra. Nelas, intencionava-se realizar estudos para compreender o próprio processo de luta do acampamento internamente e externamente, a organização do MST de modo mais amplo, planejando e desenvolvendo ações educativas na dimensão da arte, do lazer, da cultura, da educação, da saúde, da produção entre outras.

FOTOGRAFIA 2 – ESPAÇO PARA REUNIÕES E FORMAÇÕES



FONTE: Arquivos da pesquisa de campo (2018).

Depois de muita luta debaixo dos barracos de lona preta, em novembro de 2004, a fazenda é desapropriada pelo Instituto de Colonização e Pesquisa da Reforma Agrária – INCRA para fins de reforma agrária. Em dezembro de 2004 foi realizada uma festa no Assentamento Oito de Abril em comemoração a conquista dos Sem Terra do MST¹⁷. Mesmo tendo conquistado o assentamento, as famílias resolveram continuar acampadas no local até 2006, devido à falta de demarcação dos lotes e o tamanho da área, como das condições estruturais: água, estradas, energia elétrica, habitação, entre outras. Diante deste cenário, os/as integrantes do MST, juntamente com os técnicos da Cooperativa de Trabalhadores em Reforma Agrária – COTRARA, lotearam a área. Foram assentadas, de início, 562 famílias (MENDONÇA; ALEGRO, 2009, p. 09). Posteriormente, o INCRA conferiu o trabalho realizado e extinguiu sete lotes. Hoje, 555 famílias são assentadas. Contudo, na área do Assentamento, moram cerca de 750 famílias.

É salutar destacar que, do ponto de vista dos movimentos sociais que lutam pela terra, conforme afirma Caldart (2004, p. 185), “um assentamento é sinônimo de terra conquistada. Do ponto de vista do Estado, o termo indica uma área de terra

¹⁷ Ver noticiário em: <https://www.tribunapr.com.br/noticias/mst-comemora-com-festa-conquista-de-assentamento-no-parana/>. Acesso em 21 de junho de 2019. Mais informações disponíveis em: <https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/inaugurado-assentamento-na-fazenda-corumbatai-514996.html>. Acesso em 21 de junho de 2019.

destinada a um conjunto de famílias Sem Terra como forma de solucionar um problema fundiário”.¹⁸

Os assentamentos, ao expressarem a luta social e a constituição de novas relações sociais, geram um novo governo sobre aquela fazenda, constituindo um novo território. O assentamento “torna-se um território onde a disputa política, ideológica e econômica com a burguesia e as forças do latifúndio pelo seu controle é permanente” (SPCMA e SETOR DE FORMAÇÃO DO MST, 2008, p.108). Isso se dá com a vinda de agentes ligados a empresas rurais, multinacionais, com objetivo de convencer as famílias a participar do sistema de consumo, com base em promessas de maior produtividade, visando a monocultura e o agronegócio.

É necessário considerar o período de transição de acampamento para assentamento. Ambos se relacionam, estão interligados, no sentido que um depende da criação do outro. O assentamento é um espaço diferente do acampamento, pois tem outras características nas dimensões organizativas, econômicas, educacionais, entre outras. Os assentamentos são organizados por comunidades. As famílias vivem por meio de uma organização individual, ou de forma coletiva. Nos assentamentos, em função das famílias terem segurança jurídica de posse da terra, é possível ter o planejamento das diversas dimensões a médio e longo prazo. Nesta perspectiva, Caldart (2004) ressalta que:

É fundamental olhar para o assentamento como lugar social em movimento, ou seja, que vai sendo produzido através das relações que ali se estabelecem, e que resultam das decisões que vão sendo tomadas pelas famílias Sem Terra (de cada assentamento, mas também do conjunto dos assentamentos, no caso, do MST) no processo de organizá-lo e de reorganizá-lo permanentemente, a partir das pressões impostas pela realidade. (CALDART, 2004, p.186-187).

A fotografia 3 mostra a placa de identificação do Assentamento Oito de Abril. Daqui em diante você é convidado a seguir o caminho a ser percorrido para chegar até a EECJM.

¹⁸ Segundo o INCRA, o assentamento rural é um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, instaladas, onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário. O processo de organização de cada assentamento leva em consideração a realidade de cada local. No Brasil, os assentamentos organizados pelo MST possuem diferenciação de território. Neste aspecto, o INCRA destaca que as unidades, chamada de parcelas, lotes ou glebas, são destinadas às famílias, e a quantidade de lotes num assentamento depende da capacidade da terra de comportar e sustentar as famílias em cada assentamento. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/assentamento>. Acesso em 27 de junho de 2019.

FOTOGRAFIA 3 – PLACA DE IDENTIFICAÇÃO DO ASSENTAMENTO



FONTE: Arquivos da pesquisa de campo (2018).

A estrada acima, como indica a fotografia 3, dá acesso ao Assentamento. Ao seguir à direita da placa por aproximadamente 1 km, logo chegará a antiga sede da Fazenda Sete Mil. Percorrendo a estrada a partir da sede antiga por aproximadamente 9 km, encontra-se a placa de indicação do acesso à comunidade Santa Luzia, conforme fotografia 4.

FOTOGRAFIA 4 – ACESSO À COMUNIDADE SANTA LUZIA



FONTE: Arquivos da pesquisa de campo (2018).

Seguindo em frente, a 800 metros chega-se até a comunidade em que a EECJM está inserida. Nesta comunidade, próximo à escola, há outras estruturas como a Escola Municipal João Clarimundo, a Unidade Básica de Saúde- UBS, a rádio comunitária, a agropecuária, a mercearia, salões de beleza, a Cooperativa COCAVI, igrejas (católica e evangélica) e uma borracharia. Na sequência, apresentam-se algumas estruturas da sede central do assentamento, segundo indica a fotografia 5. À esquerda, encontram-se a escola estadual e municipal. À direita; o salão de beleza, a UBS, o pavilhão comunitário, a igreja, a agroindústria, a mercearia, a agropecuária e a cooperativa.

FOTOGRAFIA 5 – ESTRUTURAS DA SEDE CENTRAL DO ASSENTAMENTO



FONTE: Arquivos da pesquisa de campo (2018).

FOTOGRAFIA 6 –TRANSPORTES PARA PRODUÇÃO DE ALIMENTOS E ÔNIBUS PARA VIAGENS



FONTE: Arquivos da pesquisa de campo (2018)

No que se refere à economia, o assentamento possui diversas linhas de produção como fonte de renda e para o consumo, baseada nas produções de leite, grãos, verduras, frutas e criação de gado de corte e suínos. Conta com a organiza-

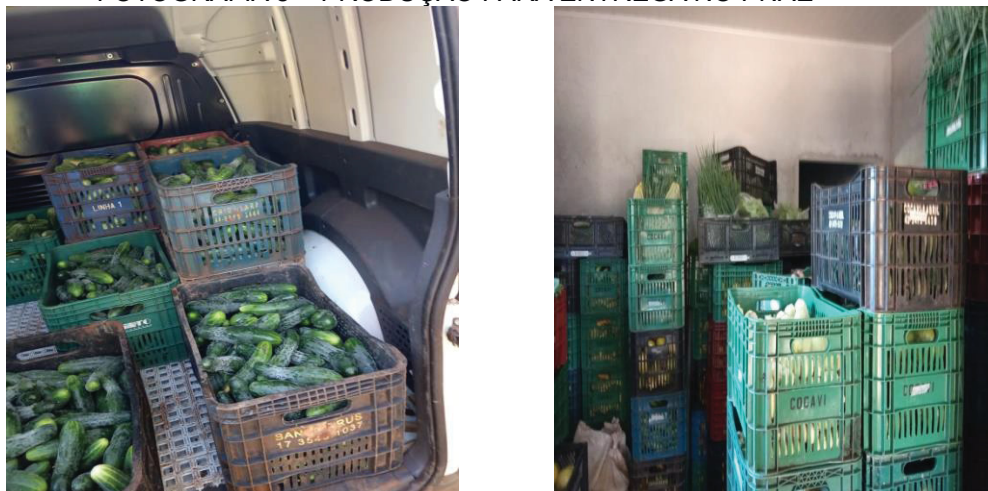
ção de um grupo de produção agroecológica organizada por meio da Rede Eco Vida de Agroecologia¹⁹. Na sequência, algumas experiências na área da produção são expostas. As fotografias 7 e 8 retratam a produção de hortaliças para o autossustento das famílias e também para venda via Programa Nacional da Alimentação Escolar – PNAE, que é entregue nas escolas da região. A fotografia 9 mostra a produção de leite.

FOTOGRAFIA 7 – PRODUÇÃO DE HORTALIÇAS



FONTE: Arquivos da pesquisa de campo (2018).

FOTOGRAFIA 8 – PRODUÇÃO PARA ENTREGA NO PNAE



FONTE: Jonas Perez (2019)

¹⁹Compreende-se a Rede Ecovida de Agroecologia como um espaço de interação e conexão.

FOTOGRAFIA 9 – VACAS LEITEIRAS



FONTE: Arquivos da pesquisa de campo (2018).

Na área habitacional, vemos algumas casas (fotografia 10).

FOTOGRAFIA 10 – CASAS DE ASSENTADOS/AS



FONTE: Arquivos da pesquisa de campo (2018).

Na dimensão organizacional, o assentamento é composto por seis comunidades, as quais formam uma Brigada, a Brigada Zumbi dos Palmares. A organização segue a estrutura orgânica do Movimento. Durante o IV Congresso Nacional do MST, realizado em agosto de 2000 em Brasília, foi deliberada a construção de um novo modelo de organicidade para o Movimento. Neste aspecto, “o

entendimento deste novo modelo de organização do MST passa, necessariamente, pela compreensão do funcionamento das brigadas” (MIRANDA e CUNHA, 2013, p.365). Nesta perspectiva, a organicidade do Movimento é composta com a seguinte estrutura:

A denominação brigada remeteria a partes de uma organização que desenvolvem tarefas diferentes, mas possuem um mesmo objetivo. As brigadas são formadas por: a) Núcleos de Base, compostos por mais ou menos 10 famílias e coordenados por um homem e uma mulher. [...] Setores (de frente de massa, de produção, de educação, de formação, de saúde, de gênero, de comunicação e de cultura) – cada setor possui dez representantes, cada representante é responsável por três ou cinco núcleos de famílias; já os setores estaduais são compostos por um representante de cada brigada. [...] Direção Coletiva é composta por um representante cada cinco núcleos. [...] Coordenação da Brigada é composta por todas as pessoas responsáveis por alguma função, seja nos núcleos ou nos setores, e pela direção, incluindo assim, dois coordenadores de cada núcleo, 10 representantes de cada setor e mais 10 membros da direção. (MIRANDA; CUNHA, 2013, p.366).

Convém salientar que essa forma de organicidade foi uma orientação geral do MST, para seu Movimento. Porém, cada estado e/ou cada região aderiu e fez adequações de acordo com suas demandas e especificidade de cada local. No contexto do Paraná, anterior a esta nova orientação, utilizava-se uma forma de organicidade por regiões, ou seja, em cada região havia uma coordenação, essa coordenação funcionava em termos da quantidade de pessoas envolvidas de uma região para outra, conforme o número de famílias que precisam ser atendidas.

Atualmente, no estado do Paraná, o MST busca construir e fortalecer a seguinte estrutura organizativa: Brigadas de aproximadamente 500 famílias. Setores: produção, educação, saúde e gênero, frente de massa, comunicação e cultura, finanças e formação de coletivo de mulheres e juventude. Cada Brigada procura ter uma coordenação composta por um homem e uma mulher. Isto também vale para os setores. Toda essa coordenação compõe a direção estadual, juntamente com os integrantes do Grupo de Estudo Agrário – GEA e as coordenações dos centros de formação: Centro de Desenvolvimento Sustentável em Agroecologia – CEAGRO, Escola Milton Santos – EMS, Escola Latina América de Agroecologia – ELAA, Instituto Técnico e Educacional de Pesquisa da Reforma Agrária– ITEPA.

Em síntese, a organização dos assentamentos tem grandes desafios a fim de contribuir para formação humana para cumprir seu papel na organização e

construção de uma sociedade mais justa e digna. Sobre estes desafios, Finhler e Pereira (2015, p. 127) destacam a necessidade de:

- a) Organizar espaços coletivos de sociabilidade que contribuam para o desenvolvimento pleno do ser humano, como: 1- Centros Culturais (auditórios, estúdios, salas e ateliês de artes visuais, dança, teatro e música) e Espaços de Comunicação Popular (rádio, casa digital, estúdio de produção impressa, fotográfica e audiovisual). 2- Quadras de esporte, campo de futebol e demais espaços que estimulem esta prática. 3- Construção de escolas, devemos lutar para que possamos ter dentro dos assentamentos desde a educação infantil até o acesso à universidade. 4- Espaço da saúde, buscando sempre o resgate dos conhecimentos populares e o acesso a saúde pública. 5- Espaços para a agroindústria, centros de comercialização, administrados pelas cooperativas e associações fortalecendo as relações entre os assentados.
- b) Aumentar a produção de alimentos saudáveis para toda a sociedade. Para isto precisamos organizar formas de ampliar a relação entre os trabalhadores da cidade e do campo, onde devemos construir experiências de: cooperativas para a industrialização e comercialização dos alimentos, feiras, cooperativas de consumo, mercados comunitários e outras formas.
- c) Lutar por políticas públicas que fortaleçam a permanência no campo e a preservação do meio ambiente: 1- Programas para fortalecimento das cooperativas e agroindústrias, fomentando a produção agroecológica e a garantia de sua comercialização. 2- Assistência técnica que vise melhorar a produção de alimentos saudáveis e geração de renda as famílias, assim como a preservação da natureza. d) Programas que garantam a construção e manutenção de infraestrutura social nos assentamentos: Estradas, Unidade Básica de saúde, escolas, centros culturais e esportivos.

Se analisa que os desafios acima citados devem ser trabalhados em conjunto na construção dos assentamentos, no qual a luta por escola deve contribuir para a formação humana de todos/as os/as envolvidos. Neste sentido abordaremos em seguida como se deu este processo no Assentamento Oito de Abril.

2.2 A LUTA PELA CONQUISTA DA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO JOSÉ MARTÍ

É neste contexto de luta pela e na terra conquistada, que a Escola Estadual do Campo José Martí está inserida. Esta escola do assentamento também tem uma história de luta pela sua existência. Desde a origem do acampamento, existe a luta pela sua permanência no espaço onde está inserida, no campo. A educação sempre foi uma bandeira de luta para as famílias deste assentamento, visto que desde o período de acampamento iniciado em 1997, como mencionado anteriormente, a comunidade acampada por meio de sua organicidade, planejava e desenvolvia atividades no âmbito educacional.

A escola do acampamento, no que tange à modalidade dos anos iniciais do ensino fundamental, funcionava desde o início da luta na Escola Municipal José Clarimundo Filho, a qual já existia na fazenda quando foi ocupada pelo MST.

As estruturas em casa de madeira que já existiam na área ocupada pelos Sem Terra foram muito significativas para a educação do assentamento, uma vez que passaram a funcionar como espaço de sala de aula da escola, dando início à educação escolar para as crianças, adolescentes, jovens e adultos, conforme se vê na fotografia 11, que mostra a escola na antiga sede do assentamento.

FOTOGRAFIA 11 – A ESCOLA NA ANTIGA SEDE DO ASSENTAMENTO



FONTE: Clara Maria Orzekoviski (2002).

A escola continuou suas atividades, só que com muito mais estudantes. Ressalta-se que, segundo a Professora Clara (2018), mesmo existindo a escola com este nome, a organização do acampamento garantiu o nome de Iracy Salete Strozak²⁰ em todo o período em que era acampamento, a partir do momento que se tornou assentamento, a comunidade não conseguiu oficializar a continuidade do nome, permanecendo então como José Clarimundo Filho.

As fotografias 12 e 13 mostram a estrutura atual da antiga escola. Atualmente, a estrutura tem outra função para o assentamento e à comunidade específica. Ela funciona como espaço de lazer e de reuniões da comunidade.

²⁰ Foi escolhido esse nome em reconhecimento da companheira Iracy Salete Strozak, a qual fazia parte do Setor de Educação do MST no PR e era uma grande lutadora e educadora da educação nas áreas de reforma agrária. Foi liderança em diferentes espaços do MST, sendo a primeira mulher que exerceu a tarefa de coordenadora de regional na dimensão organizativa do MST. Desempenhou um importante papel como na área da Educação de Jovens e Adultos e no acompanhamento as escolas. Morreu em um trágico acidente que envolveu o ônibus em que viajava (CECIS, 2017).

FOTOGRAFIA 12 – ESTRUTURA ATUAL DA ANTIGA ESCOLA



FONTE: Arquivos da pesquisa de campo (2018).

FOTOGRAFIA 13 – ESTRUTURA ATUAL DA ANTIGA ESCOLA



FONTE: Arquivos da pesquisa de campo (2018).

Em relação aos professores/as que trabalhavam na escola, alguns eram do acampamento/assentamento, mas a maioria vinha de municípios próximos, localizados na região do Vale do Ivaí, conforme mostrado no mapa 01. Vale dizer que alguns professores/as que moravam no próprio acampamento, antes de iniciar o trabalho específico na escola dos anos iniciais, começaram o trabalho com a

educação atuando como professores/as na Educação de Jovens e Adultos–EJA, pois havia várias turmas no acampamento naquela época. Houve um período em que tinha mais de 100 educandos/as frequentando as aulas. Com isso, vários/as educadores/as iniciaram a formação profissional e deram continuidade nela.

As dificuldades de acesso e funcionamento da escola eram muitas, principalmente no que se refere ao transporte escolar e às estruturas físicas inadequadas ao trabalho pedagógico. Desse modo, quando a área foi desapropriada e virou assentamento, a comunidade reivindicava a construção de uma escola, pois os/as estudantes que precisavam frequentar os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio tinham que se deslocar a uma distância de aproximadamente 35 quilômetros para frequentar as aulas na Escola Estadual Anita Garibaldi e no Colégio Cristóvão Colombo, na cidade de Jardim Alegre e também no município de Arapuã. É esta situação que muitas crianças e adolescentes do campo enfrentam em função do fechamento de escolas e/ou da não implementação da política da Educação do Campo.

As condições das estradas de terra, muitas vezes, dificultavam o acesso ao assentamento e deslocamento até a cidade, impossibilitando que os/as estudantes participassem das aulas. Isso reiterou ainda mais a necessidade de lutar por uma escola do campo e conquistá-la dentro do assentamento. Nesse período, houve uma intensa luta para a conquista do prédio próprio da EECJM, já que ele funcionava em dualidade com a Escola Municipal José Clarimundo Filho, em estruturas improvisadas das antigas estruturas da fazenda, como já exposto nas fotografias anteriores. As negociações com órgãos educacionais da região ocorriam de forma mais tranquila, visto que eram eles que vinham até o acampamento, na maioria das vezes, para conversar sobre os assuntos educacionais (Clara, Professora, novembro de 2018).

Depois de muita luta, as famílias do Assentamento Oito de Abril conseguiram materializar a conquista da escola que foi criada pela Resolução nº. 173/06 de 31 de janeiro de 2006, a Escola Estadual do Campo José Martí - Ensino Fundamental e Médio 6º ao 9º ano e Ensino Médio (EECJM, 2017). Vale ressaltar que neste ano de 2006, a Secretaria do Estado da Educação – SEED não reconhecia ainda a nomenclatura da “escola do campo”, a qual passou a ser oficialmente reconhecida a

partir de 2010. No ano de 2013 foi inaugurado²¹ o prédio próprio do Colégio na Comunidade Santa Luzia – Assentamento Oito de Abril²². A fotografia 14 indica a parte de fora da escola, que dá acesso à entrada da Escola Estadual do Campo José Martí.

FOTOGRAFIA 14 – ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO JOSÉ MARTÍ



FONTE: Arquivos da pesquisa de campo (2018).

A EECJM tem esse nome em homenagem ao líder do movimento revolucionário cubano José Julián Martí Perez, que foi um político, pensador, jornalista, filósofo, poeta e maçom cubano, criador também do Partido Revolucionário Cubano, considerado também o herói nacional de Cuba, assim reconhecido como líder do movimento revolucionário cubano José Martí²³. Além do nome que adota, é

²¹Matéria sobre a inauguração disponível em: <http://www.aen.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=213346&evento=38239&tit=undefined#menu-galeria>. Visitado em 17 de maio de 2019.
<http://blogdoroque.com.br/2013/12/02/em-jardim-alegre-richa-entrega-escola-nova-em-assentamento-do-mst/>. Visitado em 17 de maio de 2019.

²² Foi um dia de muita alegria e comemoração da comunidade do assentamento e contou com a participação de lideranças do MST de outras regiões do Paraná. Também se fizeram presentes, neste dia, algumas autoridades do município de Jardim Alegre, a prefeita, vereadores, deputados e o governador do Paraná na época.

²³ Na sua infância quando tinha quatro anos, sua família mudou-se de Cuba para Valença, dois anos mais tarde retornaram, onde colocaram José em uma escola pública local. Nesse período de sua vida escolar, conviveu com Rafael Maria de Mendine, pessoa muito reconhecida por seus pensamentos políticos. Em 1869, ocorreram as primeiras escritas políticas de José Martí e, no mesmo ano, publicou “Abdala”. Apesar desse sucesso, em março desse ano, as autoridades coloniais fecharam a escola interrompendo os estudos de Martí (PPP, 2018). Seus ideais políticos acabaram levando-o para prisão em outubro de 1869, sendo preso na cadeia nacional do governo espanhol. Alguns meses depois, José Martí foi condenado a seis anos de prisão. Sua mãe tentou livrar o filho (que ainda era menor de dezesseis anos), mas ele foi punido severamente na época, seus pés eram presos em cor-

visível a relação de pertencimento e reconhecimento da escola com o assentamento e com o MST através da luta que se teve em prol da conquista da escola. A parte da frente da escola expressa a pintura do muro, uma atividade que envolveu toda a comunidade escolar e algumas pessoas do assentamento, tanto no processo de planejamento como na execução, realizada em 2017. A pintura retrata a história de luta desde o período do acampamento até a conquista do assentamento, além de alguns elementos referentes à organicidade do assentamento, simbologias da Educação do Campo, a luta das mulheres, entre outros elementos.

A EECJM é composta por uma estrutura física que contempla: quatorze salas de aula, uma sala para professores/as, uma sala para equipe pedagógica, uma sala para secretaria, uma sala para a direção, uma sala para reunião, um laboratório de informática (Paraná Digital), laboratório de ciências, uma sala de materiais esportivos, pátio coberto, uma cozinha e uma despensa para material de limpeza, uma despensa para armazenar alimentos, dois banheiros para os/as professores/as e quatro para os/as alunos/as (masculino e feminino), uma quadra poliesportiva coberta (EECJM, 2017).

A seguir, na fotografia 15, apresenta-se um pouco do espaço físico da EECJM, que se refere ao 1º, 2º e 3º blocos para melhor compreensão da estrutura física geral da escola. Na sequência, a fotografia 16 mostra o 2º, 3º, e 4º bloco, da direita para a esquerda a passarela que dá acesso à quadra poliesportiva. Dando continuidade, a fotografia 17 mostra a entrada que dá acesso no espaço interno. A fotografia 18 exhibe o 1º e 2º blocos de sala: secretaria, sala dos/as professores, direção, equipe pedagógica, biblioteca, laboratório de informática, sala de reuniões e banheiros, a fotografia 19, finalmente, mostra a sala de aula ao ar livre.

rentes. Nesse período foi transferido pelo general para outro local de Cuba, ao invés de uma punição mais dolorosa decidiram repatriá-lo à Espanha. Em 1895, morreu em combate, defendendo seus ideais. (PPP, 2018).

FOTOGRAFIA 15 – 1º, 2º E 3º BLOCO DA DIREITA PARA A ESQUERDA



FONTE: Sérgio de Carvalho Brito (2015).

FOTOGRAFIA 16 – 2º, 3º E 4º BLOCO DA DIREITA PARA A ESQUERDA E PASSARELA QUE DÁ ACESSO À QUADRA POLIESPORTIVA



FONTE: Sérgio de Carvalho Brito (2015).

FOTOGRAFIA 17 – ENTRADA QUE DÁ ACESSO AO ESPAÇO INTERNO



FONTE: Arquivos da pesquisa de campo (2018).

FOTOGRAFIA 18 – 1º E 2º BLOCOS DE SALA: SECRETARIA, SALA DOS/AS PROFESSORES, DIREÇÃO, EQUIPE PEADAGÓGICA, BIBLIOTECA, LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA, SALA DE REUNIÕES E BANHEIROS



FONTE: Arquivos da pesquisa de campo (2018)

FOTOGRAFIA 19 – SALA DE AULA AO AR LIVRE



FONTE: Arquivos da pesquisa de campo (2018).

Este espaço fica à esquerda do 2º bloco. É bastante frequentado pelos/as estudantes, principalmente em horários de intervalos; assim como a quadra poliesportiva, conforme mostra a fotografia 20, a seguir.

FOTOGRAFIA 20 – QUADRA POLIESPORTIVA



FONTE: Arquivos da pesquisa de campo (2018).

Um elemento interessante para mencionar é referente aos banheiros da escola. No que diz respeito a sua descrição, no geral, a identificação está como (ele,

ela) para os/as estudantes e para os/as professores/as está como (homem e mulher). Esta discussão será mais aprofundada no capítulo cinco deste estudo.

Faz-se necessário mencionar o quadro de trabalhadores/as da educação (professores, agentes educacionais, pedagogos e direção) que atuam na referida escola. Alguns são professores/as que moram no assentamento e são assentados da reforma agrária, formados em diversas áreas da educação: Pedagogia, Licenciatura em Educação do Campo, que envolve as áreas das humanas e exatas. Ressalta-se que a pesquisadora se inclui neste quadro. Outros professores/as, formados nas diversas áreas do conhecimento, residem na cidade e usam o transporte de ônibus, via prefeitura, para se deslocar até o assentamento. De acordo com os horários de aula, alguns pernoitam no assentamento, na chamada casinha dos/as professores/as, a qual foi construída com o intuito de contribuir para esta questão. A casinha fica localizada dentro do espaço da escola, próximo ao 1º e 2º blocos.

A inserção dos trabalhadores na escola se dá por meio do Processo Seletivo Simplificado – PSS e do Quadro Próprio do Magistério – QPM. O anexo 6 traz um panorama geral referente à quantidade de estudantes e trabalhadores/as da educação da EECJM. O quadro de profissionais é composto por diferentes sujeitos/as, com distintas concepções de vida que se assemelham e também diferem no que se refere a crenças religiosas, na dimensão política, sociocultural e educacional.

2.3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO

No ano de 2017 a pesquisadora passou a integrar no coletivo de trabalhadores da EECJM, onde atuava como Pedagoga no período matutino, substituindo outro Pedagogo que estava de atestado médico. Embora ainda não estivesse realizando a OP naquele momento, considera-se que foi fundamental para iniciar a inserção da pesquisadora no espaço e conhecer a escola de modo geral, aproximar-se dos/das sujeitos/as (estudantes, professores/as, pedagogos/as, direção e demais trabalhadores/as).

Oficialmente, a OP teve início em junho de 2017. Neste momento, a substituição no turno da manhã tinha encerrado, permanecendo apenas no turno vespertino, como Pedagoga, há um mês. O processo se estendeu até dezembro de 2017. Em 2018, foi retomado o turno matutino, por ocasião de outra substituição até

o mês de março. Em meio a esse panorama de atuação como Pedagoga, a OP foi desenvolvida.

A atuação simultânea como pesquisadora e Pedagoga na Escola exigiu bastante atenção. As atividades como pesquisadora ocorreram nos intervalos de recreio, em reuniões de formação com professores/as desta escola, reuniões de pais, atividades de confraternização (bingo, festa junina, festas de formatura, etc.) da escola com a comunidade, atividades externas (gincanas com outra escola em outro município, desfile de 7 de setembro). Essas atividades ocorrem em períodos matutino, vespertino e noturno. Todo o processo possibilitou construir a relação de confiança e fortalecer a aproximação com o campo da pesquisa. Para Neto (1964), a aceitação do pesquisador por parte do grupo a ser pesquisado é fator decisivo no processo metodológico.

Com o objetivo de orientar a OP, foi organizado um roteiro anexo 7 que contém três eixos de questões norteadoras: impressões em relação à organização social, aspectos do dia a dia da escola e indicações para os métodos da pesquisa. Isso foi fundamental no processo de olhar para realidade do campo de pesquisa e apreender elementos condizentes com o objeto de estudo. Durante o processo de OP, manteve-se um caderno para fazer registro de questões consideradas importantes a fim de serem analisadas adiante. As situações vivenciadas pela pesquisadora nos diversos contextos e com vários/as sujeitos exigiram disciplina e atenção constante para descrever ao máximo as observações e percepções do processo, as quais estavam atreladas aos gestos, comportamentos, falas, atitudes dos/das sujeitos envolvidos na pesquisa.

Os grupos focais foram realizados no mês de novembro e de dezembro de 2018. Na primeira quinzena de novembro, foi feito o convite para as turmas do Ensino Médio que correspondiam ao 1º, 2º e 3º ano dos turnos vespertino e noturno. O convite foi feito em cada sala de aula, com a respectiva turma, e contou com o acompanhamento da equipe pedagógica. No primeiro momento, foi explicado quais eram os objetivos da pesquisa e como seria desenvolvida a metodologia por meio do GF. Após a explicação e de sanar as dúvidas, foi entregue o termo de assentimento para os/as adolescentes e jovens levarem para casa e conversarem com seus responsáveis. A partir do dia seguinte, as autorizações para participação na pesquisa começaram a ter retorno. No primeiro momento, durante o convite para participação

na pesquisa, foi possível perceber vários comportamentos a respeito da temática que a pesquisa iria abordar, alguns olharam com espanto, outros com satisfação, já outros baixaram a cabeça e demonstraram timidez diante da discussão.

Desse modo, inicialmente, formaram-se três grupos focais, o GF-01 foi constituído por 5 estudantes do período vespertino, sendo três do 2º ano e dois do 1º ano. O GF-02 composto por seis estudantes também do turno vespertino, dois do 1º ano e quatro do 3º ano. Nesses grupos, a maioria dos/das estudantes tinha entre 15 e 17 anos de idade. O GF-03 foi composto por doze estudantes, sendo que desses duas estudantes frequentavam o 1º ano do turno vespertino, por serem maior de idade e pela condição de poderem participar se fosse no período da noite, dessa maneira integraram no 3º GF. Destaca-se que nas turmas do noturno, que correspondem ao 1º e 3º ano, a maioria possuía mais de 18 anos de idade. Para este grupo, o encontro foi realizado no período noturno, definido por eles e pela direção da escola.

A realização dos grupos focais ocorreu da seguinte maneira. O primeiro teve o encontro realizado no dia 14 de novembro de 2018 no período matutino, no contra turno do período em que os /as estudantes frequentavam a escola. O grupo teve duração de 3 horas. O segundo GF estava agendado para dia 6 de dezembro de 2018, no período matutino, porém não foi possível realizar o encontro nem a atividade, apesar de várias tentativas. Devido a isso, alguns/as estudantes desse grupo se disponibilizaram a dar entrevista individual.

Assim sendo, o terceiro GF que estava previsto para ser o terceiro acabou constituindo-se como o segundo. Este segundo GF teve dois encontros, o primeiro realizado no dia 14 de novembro, no período do noturno, com a duração de duas horas e meia. Teve a participação de 12 estudantes, sendo oito do 3º ano do noturno, três do 1º ano do noturno e uma do 1º ano do turno vespertino. O outro encontro ocorreu no dia 06 de dezembro e duração de 45 minutos. É importante ressaltar que essa técnica de Grupo Focal permite realizar mais de um encontro com o mesmo grupo de participantes, “Caso o tema não tenha sido suficientemente debatido, pode-se marcar novo encontro para complementar os dados necessário” (KIND, 2004, p.129).

É necessário mencionar que as teorias (LERVOLINO; PELICION, 2001, KIND, 2004) que embasam a técnica do GF recomendam que o ideal é que os en-

contros do GF sejam realizados em aproximadamente 1 hora e 30 minutos ou no máximo 2 horas. No caso deste trabalho, foi necessário fazer uma adaptação para além deste tempo, devido à realidade da escola no que se refere ao calendário escolar. Devido a isso, as condições no período de realização da pesquisa de campo não possibilitaram a realização de outros encontros como foi o caso do Primeiro GF. Assim, pode-se aperfeiçoar a agenda ampliando o tempo de contra-turno, o que foi uma combinação e definição dos próprios participantes e da pesquisadora.

Convém ressaltar que, em alguns momentos, para ambos os grupos foram utilizados recursos didáticos para nortear as questões, por meio do uso de imagens, vídeos a fim de melhorar a participação e a interação dos/das sujeitos envolvidos. Isso possibilitou um envolvimento entre o grupo. Destaca-se que as discussões foram gravadas mediante autorização dos participantes, bem como todo material de registro recolhido para análise.

As entrevistas foram feitas com os/as estudantes do ensino médio e com o corpo docente (professores/as, equipe pedagógica e direção) no período de outubro a dezembro de 2018.²⁴ No momento da realização da pesquisa de campo, a EECJM tinha 24 profissionais em seu quadro de trabalhadores/as da educação, sendo que três estavam de licença. Desse modo, 21 deles estavam atuando: 17 professores/as, três pedagogos/as e uma professora na direção da escola. Havia 139 estudantes cursando o ensino médio nos turnos vespertino e noturno. Todos/as os/as profissionais da educação foram convidados de modo individual e todos/as aceitaram participar das entrevistas. Igualmente, todos/as os/as estudantes que correspondem às turmas do Ensino Médio foram convidados. Desses, vinte deles aceitaram participar, na totalidade. Dentre eles, 10 aceitaram dar entrevistas.

Com os apontamentos acerca dos procedimentos metodológicos, reafirma-se o quão desafiador é um processo de pesquisa, e ainda mais o que se vincula à pesquisa de campo. Todo esforço exigiu o comprometimento com o objeto pesquisado, para melhor delineamento do processo e dos instrumentos que foram utilizados.

Sendo assim, 11 estudantes do Ensino Médio participaram das entrevistas, sendo 2 do 1º ano, 2 do 2º ano e 7 do 3º ano. As entrevistas foram realizadas no

²⁴ As entrevistas foram organizadas a partir de roteiros semiestruturados, que serviram como eixos norteadores do diálogo, conforme anexos: para os/as estudantes (ANEXO 8), para os/as professores/as (ANEXO 9), para a equipe pedagógica (ANEXO 10) e para a direção (ANEXO 11).

espaço da escola em diferentes horários. Algumas em contra turno, outras conforme a disponibilidade dos/as estudantes, no período que estes frequentavam a escola, exceto uma estudante do noturno que teve o tempo disponível no momento de intervalo no seu local de trabalho, uma mercearia (mercadinho/bar) próxima da escola. É um local bastante frequentado pelos/as estudantes, pais/mães e pelas demais comunidades do assentamento. Esta foi uma das entrevistas bem interessante por ser realizada em um local que é frequentado por diversos/as sujeitos/as e por diferentes idades, o que foi surgindo discussões sobre as temáticas desde o ambiente escolar, família e assentamento. Neste sentido, a entrevista citada trouxe elementos importantes para as análises²⁵ das questões desta pesquisa.

Dos 21 profissionais da educação mencionados acima, 18 deles conseguiram participar das entrevistas. Com os outros/as três não foi possível conciliar as agendas de horários. As entrevistas com os professores/as ocorreram no espaço da escola em sala reservada para este fim, sem que houvesse interrupção de barulho externo ou de outra natureza. Cada entrevista durou aproximadamente de 40 minutos a 1 hora, tanto com os estudantes, como também com os/as professores/as.

2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS/AS SUJEITOS: ESTUDANTES E PROFESSORES/AS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA.

2.4.1 Caracterização dos/as estudantes

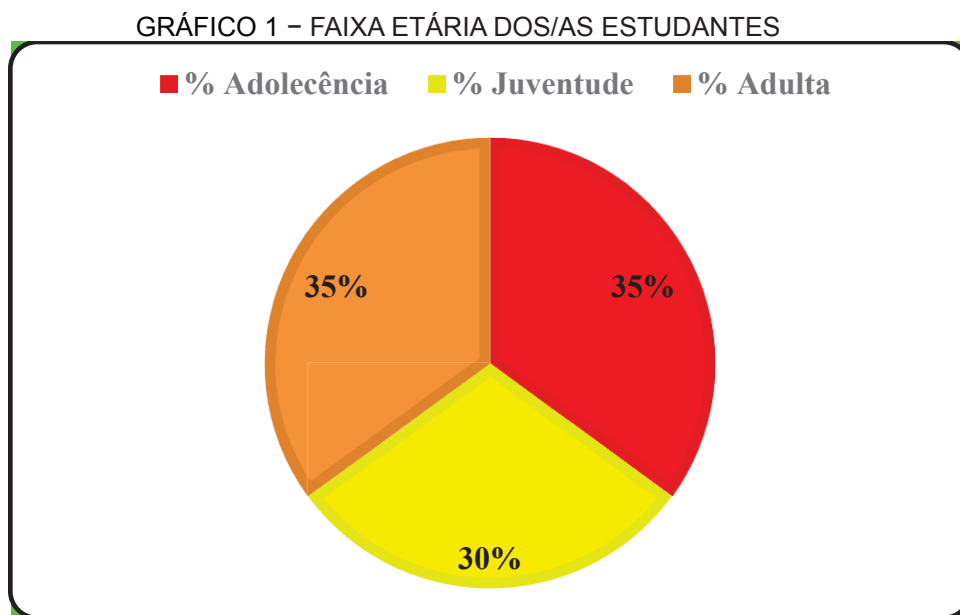
Objetiva-se, aqui, apresentar quem são as pessoas que participaram deste estudo na condição de sujeitos/as pesquisados/as, para isso, remete-se em um primeiro momento a questões mais gerais e, posteriormente, de modo mais específico, detalham-se as características de cada um/uma.

No que diz respeito aos/as estudantes, todos/as são residentes no assentamento em que a EECJM está localizada, a maioria deles reside no assentamento desde a sua constituição. A idade do grupo de estudantes difere, iniciando na faixa etária²⁶ dos 15 anos até aproximadamente 45 anos. Considerando os distintos turnos de aula, em que aqueles/as que estudam no período vespertino se encontram; a maior parte está na faixa etária da adolescência. Já os/as

²⁵ Destaca-se que esses aspectos serão trabalhados com maior profundidade no capítulo 5 deste estudo.

²⁶ Baseada no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. (CEDECA, 2017).

estudantes que frequentam o noturno são, na sua maioria, jovens e adultos, exceto uma estudante que é adolescente. Entre os/as estudantes deste estudo participaram cinco do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Destes 20 estudantes, 10 deram entrevistas²⁷. Em seguida, apresentam-se alguns dados gerais sobre os/as participantes (gráfico 1).



FONTE: Elaborada pela autora (2019).

Na sequência, é possível observar algumas características mais específicas que foram percebidas durante o trabalho de campo:

Estudante 1- Mora no assentamento desde o nascimento e tem 16 anos de idade, estuda na escola do assentamento desde o início da sua vida escolar, atualmente frequenta o 2º ano do ensino médio, no período vespertino. Participou deste estudo dando entrevista e participando também do GF 01. Foi bastante participativo em ambas as atividades. Ele menciona que está buscando afirmar sua identidade que não corresponde a heterossexual e diz que já tem conversado com a

²⁷ Desses 10 participantes, 7 que participaram do GF, sendo 3 do GF 01 e 4 do GF 02 e os outros 3 estudantes participaram somente das entrevistas, pois haviam dado o nome para participar do GF 03 que não se concretizou, conforme explicado no início deste trabalho. Outro destaque é que todos/as os/as estudantes que participaram deste estudo e que estavam cursando o 3º ano, tanto do período vespertino como o noturno, concluíram o ensino médio e realizaram a formatura em dezembro de 2018.

família sobre o assunto, mas, a princípio, não se teve muita aceitação por parte do pai e da mãe. Na escola não conversa muito sobre essas questões com os/as colegas e professores/as.

Estudante 2- Mora há 2 anos no assentamento, tinha 14 anos quando veio de mudança, anteriormente morava em outro assentamento de outra região do estado do PR e estudava em escola de assentamento no qual morava, disse que gostava de morar lá, mas as pessoas eram muito conservadoras. No ano de 2018, afirmou-se como transexual, para a família e para a escola, passou por vários processos turbulentos para se aceitar e para a família aceitar essa mudança, entretanto hoje tem a aceitação do pai e da mãe que o apoiam. Isso tornou as coisas muito mais fáceis segundo ele, antes era ela e, atualmente, depois de sua afirmação, prefere ser chamado de ele.

Quando este estudante iniciou sua vida escolar na EECJM, possuía características femininas, uma vez que seu sexo biológico é feminino. Usava roupas consideradas de menina, tinha o cabelo comprido e, depois de sua mudança, passou a se vestir como um menino, cortou o cabelo bem curtinho e seu jeito de andar mudou. Suas características atualmente são bem semelhantes ao masculino e diz se sentir muito bem assim. Estuda no turno vespertino, frequenta o 2º ano e estuda junto com o estudante 1. Ele deu entrevista e participou do GF 01, foi extremamente participativo tanto na entrevista como no GF 01. É notório o conhecimento que tem sobre os assuntos que foram debatidos e dialogados. Afirma que teve que pesquisar muito saber sobre estes temas para explicar a seus pais. Só assim conseguiu a aceitação própria e a deles.

Estudante 3- Mora no assentamento desde fevereiro de 2017, tem 17 anos, frequenta o 3º ano do ensino médio no turno vespertino, teve uma vida escolar realizada em várias escolas, tanto da cidade como do campo. No campo, estudou na Escola Itinerante do MST, período que morava no acampamento do Movimento. A família faz parte da militância do MST há muito anos. Atualmente mora com a mãe e o padrasto, pois os pais são separados. A estudante já teve e tem vários amigos/as homossexuais e nunca desfez amizade por conta disso. Participou da entrevista e do GF 01 dos adolescentes. Foi bem participativo e demonstrou ter conhecimento sobre os temas que foram debatidos.

Estudante 4- Mora no assentamento há vários anos, tem acima de 18 anos de idade, participou das atividades do GF 01, pois foi neste horário que conseguiu participar, frequenta o 3º ano que corresponde ao turno vespertino. Deste período foi o único estudante do sexo masculino que aceitou participar do estudo. Foi bem participativo nos debates sobre os temas em questão, interagiu com os/as demais participantes.

Estudante 5 – Participou somente do GF 01, estuda no 2º ano do período vespertino, demonstrou-se ser uma pessoa tímida, durante a atividade permaneceu bom tempo calado no debate que realizamos. Não interagiu muito nas discussões. Em alguns momentos apresentava expressões de concordância com algumas discussões, mas não se expressou oralmente.

Estudante 6 – Tem 15 anos de idade, estuda no 1º ano do ensino médio no turno vespertino, mora no assentamento desde que nasceu. A mãe é professora na EECJM e é militante do Movimento. Participou da entrevista, mas não do GF, aceitou o convite para participar, mas não conseguiu estar presente. Gosta de praticar esportes como o futebol, por exemplo, no qual se destaca. Não se demonstrou tímido para falar sobre as temáticas do referido estudo.

Estudante 7- Está com 15 anos, sempre morou no assentamento e estudou na escola estudada, é filho de pais que atuaram na militância do Movimento. A mãe é professora na escola municipal e também já trabalhou como pedagoga na EECJM a tempos atrás. Este estudante, atualmente, frequenta o 1º ano do ensino médio. É bem comunicativo, não demonstrando timidez para falar sobre os temas que envolvem a sexualidade e questões de gênero durante a entrevista. É um dos estudantes que também aceitou participar do GF.

Estudante 8- Teve praticamente toda sua vida escolar realizada na escola deste assentamento. Tem idade acima de 18 anos, está cursando o 3º ano do ensino médio no período vespertino, participou da entrevista, mas também não conseguiu participar do GF. É bem comunicativo, demonstra carinho e um enorme respeito tanto para a escola como com o assentamento. Identifica-se com o lugar onde mora e gosta de participar das atividades e encontros promovidos pelo Movimento. Procura estudar mais sobre os temas de gênero e sexualidade, afirma ser bissexual e sua família já sabe, no entanto na escola e no assentamento, não fez questão falar sobre sua identidade. Ele acha melhor as pessoas saberem naturalmente.

Atualmente mora com a mãe no assentamento, mas já morou com o pai em outro lugar. O pai aceitou a forma como ele se identifica. A mãe, embora tenha aceitado, ainda demonstra um pouco de dificuldade para compreender essa questão.

Estudante 9- Faz 8 anos que mora no assentamento, frequenta o 2º ano do ensino médio, no turno vespertino. É casado, e depois de 18 anos sem frequentar a escola, em 2018 voltou a estudar. Participou da entrevista e do GF 2 no período do noturno, horário que tinha condições para participar. Apresentava certa insegurança para falar sobre as temáticas.

Estudante 10- Participou da entrevista e do GF-02, estuda no 3º ano do noturno. Além de estudante é motorista de um dos ônibus que faz a linha de transporte escolar dos alunos/as até a EECJM. É casado e tem duas filhas. Chegou neste assentamento em 2001. Ficou por alguns anos sem frequentar a escola e, em 2018, teve a oportunidade de voltar a estudar e não deixou passar essa oportunidade, considerada por ele de muita importância. É um estudante que se destacou nos debates, interagiu com o grupo e não demonstrou insegurança para falar sobre os temas abordados, envolvendo a sexualidade e gênero.

Estudante 11- Estuda no 3º ano do noturno, voltou para a escola em 2018 a fim de concluir os estudos do ensino médio. Mora no assentamento há bastante tempo. Não deu entrevista para este estudo, mas participou do GF 02, onde interagiu em alguns momentos com o grupo.

Estudante 12- Frequenta o 3º ano do noturno, não deu entrevista individual, mas participou do GF 2. Mora no assentamento. É casado e o cônjuge estuda no Ensino Médio do período vespertino da escola.

Estudante 13- Participou somente do GF 2. É casado, tem um filho que estuda na Escola Municipal do assentamento. O estudante faz parte da militância do MST há vários anos. Em 2018, conseguiu voltar a estudar e com muita alegria conseguiu concluir o Ensino Médio no final do ano de 2018. Teve uma boa interação no GF 02. Foi participativo nos debates sobre as questões que envolvem gênero e sexualidade, colocando suas próprias opiniões sobre o assunto.

Estudante 14- Mora no Assentamento Oito de Abril há 2 anos. O estudante morou boa parte da sua vida neste Assentamento, frequenta o 3º ano do noturno porque à noite é mais tranquilo e tem menos barulho para estudar. Participou do GF 2 e também deu entrevista.

Estudante 15- Participou do GF 02, frequenta o 1º ano do ensino médio no período do noturno, possui idade na faixa etária adulta. Tem uma filha que estuda na mesma turma e turno. Demonstra ser uma pessoa tranquila para conversar e disposta para aprender e debater os assuntos, inclusive sobre as temáticas que este estudo aborda. Interagiu no debate em alguns momentos.

Estudante 16- Participou do GF 02, estuda no 1º ano do ensino médio, período do noturno, é filha do estudante 15 e se encontra na faixa etária da adolescência. Demonstrou ser um tanto tímida, não teve muitas expressões orais durante o debate.

Estudante 17- Estuda no 3º ano do noturno, voltou a estudar no ano de 2018, e com muita alegria se formou no ensino médio do final de 2018. Mora no assentamento há vários anos e faz parte da militância do Movimento. Participou do GF 02 para este estudo. Teve boa interação nos debates e demonstrou boa participação diante dos temas que foram propostos para a discussão, trazendo exemplos concretos de sua vida e sua militância.

Estudante 18- Aceitou participar das atividades do GF 02, estuda no 3º ano do período do noturno. Também se formou no ensino médio no final de 2018. Não teve muita interação nos debates, permanendo a maioria do tempo em silêncio.

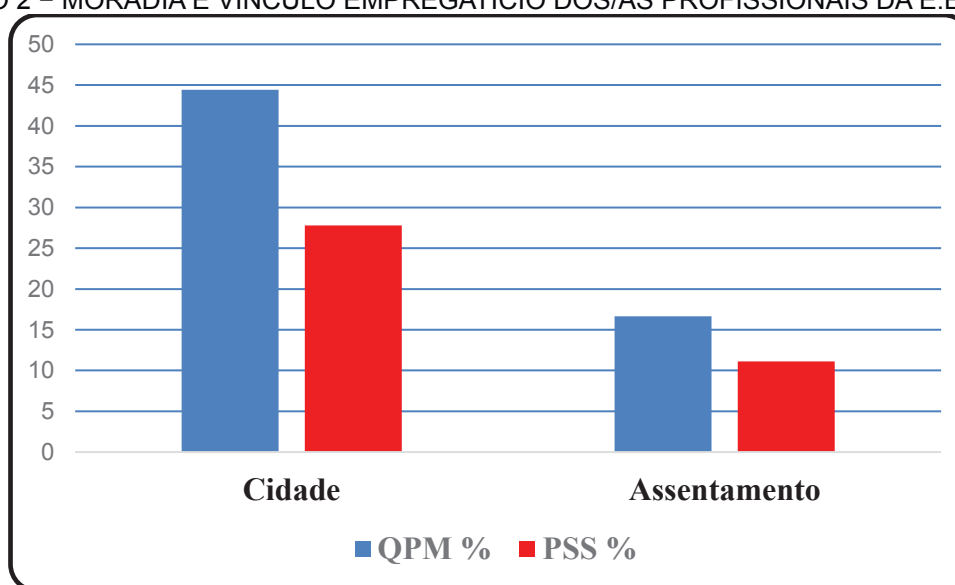
Estudante 19- Este estudante frequenta o 1º ano do ensino médio do período do noturno, particularmente demonstrou ser bem comunicativo, participou em alguns momentos durante o debate sobre as questões de sexualidade e gênero.

Estudante 20- Mora no assentamento há 5 anos, voltou a estudar no ano de 2018, no 3º do ensino médio do período noturno. Participou da entrevista e do GF 2. Nos debates não teve muita participação em público, mas na entrevista foi bastante comunicativo e interagiu muito. Ela trabalha no período da manhã e à tarde no estabelecimento comercial do assentamento, chamado de “mercearia”, “mercadinho” ou “bar”. Este local fica próximo às duas escolas, a Escola Municipal e EECJM. O estudante está na faixa etária adulta, é casado, tem três filhos e diz sempre ter o apoio da família, em especial, do cônjuge para trabalhar fora de casa e estudar.

2.4.2 Caracterização dos/as professores, equipe pedagógica e direção da EECJM

Referente aos professores/as, de modo geral são profissionais que ingressaram por meio do PSS e outros/as são do QPM. Existe uma rotatividade de professores/as na escola, conforme já mencionado anteriormente, devido o sistema de ingresso para trabalhar na escola pública. O gráfico 2 retrata a caracterização dos professores/as quanto ao vínculo empregatício e à moradia. Dos 18 professores/as que participaram da pesquisa, 44,4 % moram na cidade e são QPM, 27,8 % moram na cidade e são PSS, 16,7 % moram no assentamento e são QPM e 11,1 % moram no assentamento e são PSS.

GRÁFICO 2 – MORADIA E VÍNCULO EMPREGATÍCIO DOS/AS PROFESSORAS DA E.E.C.J.M



FONTE: Elaborada pela autora (2019)

Quanto à moradia, existem alguns/as que moram no assentamento e tem uma formação voltada para a Educação do Campo, em Pedagogia e Licenciatura, que envolve a área das exatas e humanas. Mas a maioria são professores/as que moram nas cidades próximas ao Assentamento tais como: Godoy Moreira, Arapuã Ivaiporã e Jardim Alegre. Por esse motivo se deslocam todos os dias de transporte escolar para lecionar, exceto quem mora em Godoy Moreira que utiliza carro particular²⁸.

É relevante destacar alguns fatores que levaram os professores/as a vir trabalhar na escola, fatores estes que diferem um pouco quando se trata de quem mora

²⁸ Para quem utiliza o transporte escolar, percorre em média uma hora e trinta minutos saindo de Jardim Alegre, passando por Ivaiporã, Arapuã seguindo até a escola, sendo Jardim Alegre o município mais longe da escola.

no assentamento e faz parte da militância do MST e de quem mora na cidade. Neste caso, alguns profissionais conheciam o assentamento por meio da imagem que a mídia passa, outros/as já tinham uma relação de proximidade com algumas famílias do assentamento. Já os/as professores/as que moram no assentamento possuem um vínculo mais direto com a escola e com o Movimento. Estes tiveram a formação profissional específica para a Educação do Campo e quase todos/as participaram e acompanharam o processo de luta desde a criação da escola.

Em geral, os fatores que levaram os professores/as a vir trabalhar na EECJM foram a necessidade de emprego, atrelado a isso está o processo de inserção no espaço escolar, além do vínculo construído durante o percurso de trabalho na instituição e o modo como foi constituído, ou seja, na formação humana muito forte quando se trata do processo de humanização que os professores/as tiveram e têm. Essa afirmação ficou evidenciada nos depoimentos por parte de alguns/as deles.

A primeira vez que eu desci aqui 'risos' eu tirei um anel que eu tinha eu tirei um brinco e tirei uma correntinha porque as pessoas me falavam que na guarita paravam a gente e olhava pra ver se deixava entrar ou não e que era perigoso você com peças de ouro, juro pra você que eu tirei quando eu cheguei na escola que eu vi que assim eu fui muito bem recebida (...) e quando eu cheguei em casa eu falei pra minha mãe primeira coisa, mãe não tem nada a ver mãe do céu eu nunca fui tão bem recebida num lugar (...) e daí quando eu fui assumir o concurso eu escolhi fica aqui escolhi na vaga que tinha e quando eu fui no Núcleo²⁹ escolher todo mundo tava escolhendo e quando cheguei tinha outros lugares e daí a mulher do Núcleo não sabia que eu trabalhava aqui e falou assim tem outros lugares você tá louca é longe e daí eu olhei pra ela e falei assim: eu trabalho lá já, daí ela ficou morrendo de vergonha porque ela achou que eu estava escolhendo sem saber, e daí fiquei tive já oportunidade de sair de ir pra outra escola próximo da minha casa, mas de verdade é o lugar que eu acho que me encontrei. Eu acredito que a gente veio no mundo porque a gente tem uma missão tem um lugar e eu me encontrei principalmente com os alunos.

Essa forma de pensar assim que é própria do Movimento de coletivo, de união eu tava comentando com a professora do Núcleo a gente percebe que todo mundo conhece todo mundo todos os alunos são amigos de todos os alunos, não é igual nos outros lugares que não conhecem todo mundo (...). Aprendi muito. Até falo que eu aprendi muito mais do que eu ensinei. Assim eu tinha outra visão de trabalhar aqui, ambição de assim de ter bens e agora eu mudei totalmente. Agora eu vejo que é mais importante aquilo que você faz pelo outro em forma de ajudar ou em forma de transmitir algum conhecimento do que as coisas materiais. (Fátima, professora, novembro de 2018).

Destaca-se o sentido formador que o Movimento proporciona para as pessoas que, a partir do momento que começam a conhecer a realidade do local, eles

²⁹ Núcleo refere-se neste caso ao Núcleo Regional de Educação- NRE.

mudam o modo de pensar, passam a ver as coisas por outra dimensão, como foi exposto no depoimento desta professora que faz oito anos que trabalha na EECJM. Assim como outros professores (as) que estão a mais tempo, como é o caso dos depoimentos a seguir:

Essa experiência que eu tive no assentamento me enriqueceu muito, eu me considero uma professora até começar aqui, outra depois que comecei porque se você tá trabalhando numa sociedade ali que é tapada então você acaba, você continua, dá continuidade ao que tá colocado. E quando você vem pra uma comunidade que já tem uma discussão que tem outro olhar, ela te instiga ela te provoca você a ir atrás sabe e daí você começa a descobrir tantas coisas. (Rosimeire, professora, dezembro de 2018).
É novo pra gente né e a gente vê na televisão não conhece a realidade como que é aí eu vinha olhando tudo e eles botando medo em mim não isso daqui é bicho feio, me enchendo saco, eles vão fazer uma pesquisa com você se vai ver, eles que vão decidir se você vai dar aula ou não. E daí completamente diferente né, que não tem nada a ver, tanto que eu falo depois que eu comecei a dar aula aqui. Nossa minha visão de tudo mudou completamente. (Daniela, professora, novembro de 2018).

As experiências da maioria dos professores/as que moram no próprio assentamento têm características um pouco diferentes, uma vez que são sujeitos/as que fazem parte do Movimento e tiveram sua formação profissional vinculada fortemente na perspectiva da Educação do Campo. Eles participaram e acompanharam o processo de luta da escola. Alguns/as, estão desde o princípio, quando ainda funcionava nas estruturas de mandeira da antiga sede, como já mencionado anteriormente. Dentre esses profissionais, apresentam-se os depoimentos abaixo:

Trabalhar na escola é uma demanda do assentamento e também propriamente da gente que mora no assentamento porque é um desafio muito grande e por a escola abranger o número de alunos que tem das pessoas que trabalham aqui e até pela própria história também. Uma história bonita de muitos anos desde sempre. Na verdade, 20 anos de luta pelo assentamento e pela escola. É um desafio é uma honra trabalhar na escola assim porque imagina é do campo todo um contexto, as próprias crianças são todas daqui do assentamento então é muito bom trabalhar aqui isso demonstra de trabalhar de acompanhar o processo que o processo de construção da nossa escola é muito bom é tanto o Projeto Político Pedagógico que envolve a participação da comunidade a participação da família a participação das próprias crianças na escola. (Clara, Professora, novembro de 2018).

O depoimento descrito acima reitera a importância da escola para o assentamento e o valor que a comunidade tem pela escola, porque as famílias se sentem parte do processo desde o início de luta pela escola. No assentamento, cultiva-se o zelo não só pela estrutura física da escola, mas também na questão pedagógica.

Todos participam das reuniões de pais/mães na escola e contribuem nas discussões sobre o ensino e aprendizagem dos/as estudantes, avaliando processos e propondo melhorias.

Eu tinha 12 anos, eu vim morar aqui porque meus pais vieram, até quando eu vim eu tinha muito receio e o que a gente conhecia do Movimento é o que tinha na televisão então eu tinha muito medo, eu lembro que um ano antes teve o massacre lá de Eldorado então passava muito na televisão que morreu 19 Sem Terra e eu morria de medo, quando o pai veio pra cá o pai veio antes eu tinha medo que ele morresse também, daí a gente por conta do pai e mãe que vieram morar aqui, daí veio eu minha irmã e meu irmãozinho pequeno, eu vim eu tinha 12 anos, era bem no início do acampamento tinha 8 meses do acampamento quando eu cheguei então eu vivenciei muita coisa da história do assentamento (...) Quando eu comecei a trabalhar na educação foi na sede que tinha muitas turmas de EJA e tinha muitas pessoas que trabalhavam na EJA, daí eles me convidaram pra ajudar (...) dava aula numa turma de EJA, foi aí que começou nunca imaginei ser professora nunca imagina daí comecei a atuar na EJA e fiquei algum tempo, daí eles me convidaram eu tinha uns 15 anos para ir pro Iterra³⁰ a primeira turma que aceitava alunos de menos de idade menores de 18 anos daí eu e outro colega a gente foi e foi uma experiência muito boa, eu demorei muito tempo pra entender que eu queria ser professora, demorei bastante tempo assim pra perceber que eu tinha afinidade. (Salette, Pedagoga, dezembro de 2018).

Percebe-se então como a formação profissional foi ocorrendo atrelada à inserção do/da sujeito no processo de luta pela escola neste território, outra experiência pertinente é de quem teve toda sua vida escolar na escola, inclusive parte da sua formação profissional como no caso a seguir.

Eu cheguei aqui no assentamento nós viemos em 2000, aí eu tinha 4 anos dois anos depois comecei a estudar primeira experiência com escola, primeira e única experiência com escola foi aqui fiz fundamental, ensino básico até o médio aqui nesta escola, daí fiz magistério, aí tudo lá no prédio lá em cima (...) daí no último ano que inaugurou aqui, a gente estudou a metade do ano que mudou pra cá em julho (...) então tive o gostinho de estudar nesta escola. Mas acho que a pertença é a primeira coisa né é a identidade, você se identifica porque é uma escola que eu sempre estudei não tem como dizer, sempre a escola que você estuda fica dentro de você de alguma forma.

Aí depois que eu entrei na faculdade que eu tinha o intuito de ser professora e tal, fiz uma graduação de Educação do Campo também. Meu trabalho de pesquisa foi aqui sobre a escola então não tem como você não tá já diretamente entrelaçada com a escola e também por morar na comunidade. Mas a primeira coisa assim sabe sempre quando eu tava fazendo TCC eu tava estudando afundo as questões aqui da escola sempre puxava daquilo que eu aprendi lá no começo entende? Sempre alguma coisa puxava assim pra você fazer ligação, então é uma coisa intrínseca muito profunda pra mim. Agora na minha prática docente muitas vezes eu retomo muitas coisas que

³⁰ Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, localizado em Veranópolis – RS.

eu tive oportunidade de aprender e hoje posso mostrar pros alunos e vê com outro olhar. (karoline, Professora, novembro de 2018).

Nota-se que os professores/as participaram de um importante processo educativo, por meio do vínculo com a comunidade e com a luta. Isto está entrelaçado com o ser professor/a nesta escola, no sentido de formador do Movimento. Segundo Caldart (2004), os/as sujeitos que fazem parte de determinado processo educativo no Movimento acabam tendo uma formação mais humana, principalmente, a partir do momento em que se inserem na realidade e passam a conhecer, vivenciar e participar. Esses processos formativos proporcionados pela vida e pelo Movimento foram fundamentais para a formação dos/das sujeitos no que se refere ao pertencimento dos professores/as com a Educação do Campo.

3 OS PROCESSOS EDUCATIVOS NO MST E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Partindo do pressuposto que as práticas educativas realizadas pelo MST foram fundamentais para o surgimento da Educação do Campo e a afirmação dela, este capítulo apresenta os processos que o MST defende sobre a concepção de educação e de escola e foram construídos durante o percurso de seu processo histórico. Marcos Gehrke (2010) destaca as seguintes fases: 1ª) A educação e a escola do Assentamento; 2ª) A educação e a escola do MST; 3ª) A pedagogia do Movimento; 4ª) A educação e a escola do campo.

No que se refere à 1ª fase, vale destacar que a educação acompanha o processo de luta do Movimento e procura se construir, articular-se, conforme as demandas postas em cada período histórico. Na década de 90, o Segundo Congresso Nacional do MST, que ocorreu de 08 a 10 de maio de 1990, em Brasília, trouxe o lema: Ocupar, resistir e produzir! Nesse período, vários assentamentos foram conquistados em todo Brasil e o foco do debate, na época, era a organização e o desenvolvimento dos assentamentos. Desse modo, a discussão da educação no MST se “deu na perspectiva do assentamento e da produção agrícola, vinculada à vida do assentamento, em especial ao mundo do trabalho e da produção que o Movimento vivia naquele período” (GEHRKE, 2010, p. 58). Vários materiais³¹, com esta ênfase, foram produzidos pelo MST neste período. Também é um momento em que se afirmam os objetivos e princípios pedagógicos³². Sendo assim, a escola de assentamento constituía-se enquanto concepção de educação, conforme aponta Gehrke (2010, p. 58). Ela ainda era “caracterizada como escola diferente, agora é adjetivada com objetivos e princípios pedagógicos e o diferente toma corpo, faz-se projeto”. Então “ao dizer escola de assentamento (...) estamos afirmando a necessária vinculação da escola com a realidade local, e do desafio de participar efetivamente da solução dos seus problemas” (MST, 2005, p. 233).

A segunda fase corresponde à educação e à escola no MST ou do Movimento. Ela demarca um momento em que o MST amplia sua visão de educação para além do espaço local de escola de assentamento, reafirmando o lema do 3º Congresso Nacional do MST: Reforma Agrária uma luta de todos! Enquanto

³¹Ver em Dossiê MST ESCOLA (2005).

³²Disponível em Caderno de Formação nº 18. O que queremos com as escolas dos assentamentos. Publicado em julho de 1991, texto incluso no Dossiê MST ESCOLA (2005).

educação, buscava sempre relacionar com o processo educativo, ou seja, reforma agrária também na educação! (GEHRKE, 2010). É necessário olhar para uma dimensão mais ampla de educação e não ficar restrito na escola e sim considerar outros processos formativos enquanto Movimento que educa, que transforma os/as sujeitos. Ou seja, “ao dizer escola do MST, afirmamos a relação que a escola deve ter com a luta pela Reforma Agrária” (MST, 2005, p. 233).

A terceira fase corresponde à Pedagogia do Movimento (CALDART, 2000). A origem da Pedagogia do Movimento está nas experiências de trabalho educativo, construídas desde sua gênese, bem como no seu percurso de construção. A “expressão Pedagogia do Movimento é usada atualmente em um duplo e articulado sentido” (CALDART, 2012, p.548). Primeiramente, identifica para si uma síntese de compreensão do trabalho no campo educacional, desenvolvida e produzida pelo próprio movimento social. No processo de humanização dos sujeitos/as e na construção da identidade Sem Terra, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação, chamado Pedagogia do Movimento, que coloca as matrizes pedagógicas e formativas como: a luta social, a organização coletiva, a terra, o trabalho, entre outras, em movimento. Procura estabelecer articulações entre elas e mantê-las em movimento. Para isso, “deixa que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas, num momento ou outro” (MST, 2005, p.201).

Um segundo sentido “se produz desde a base material do primeiro, mas a sutileza desta distinção se relaciona aos objetivos mais amplos de sua formulação” (CALDART, 2012, p.548). Ele está relacionado à afirmação dos movimentos sociais como sujeitos coletivos, compreendidos como um processo intenso de formação humana. A Pedagogia do Movimento Sem Terra, cujo educador principal é o próprio movimento, ajuda a pensar a educação e a fazer a transformação das relações sociais. Com isto, reafirma também o processo de formação por meio da práxis. (CALDART, 2012).

A quarta fase é da educação e escola do campo, em que a educação do MST produz e se insere na Educação do Campo. Esta seria a fase em que, atualmente, se encontra a compreensão de educação e de escola que o MST vem defendendo, visto que as experiências que foram sendo construídas no decorrer da sua história mostram que em cada período foi alargando-se entendimento sobre a concepção de

educação. Ao dizer, “escola do campo estamos assumindo um vínculo mais amplo com o destino dos camponeses ou dos trabalhadores do campo” (MST, 2005, p. 234). Neste contexto, pode-se afirmar que as experiências de escola do MST, como as Escolas Itinerantes, contribuíram significativamente para o fortalecimento da Educação do Campo (MOLINA e SÁ, 2012). As escolas do campo se caracterizam por estarem vinculadas à luta dos movimentos sociais do campo. Neste sentido tem funções a desempenhar, tais como: “manter viva sua memória, vivenciar a organicidade e formação humana, garantir a apropriação dos conhecimentos mais avançados e comprometidos com a transformação social” (GEHRKE, 2010). Nesta perspectiva mais ampliada de escola, a escola do campo pode estar:

Na escola da ilha, na Casa Familiar Rural, nos Saberes da Terra, na escola de palha, na de lonas pretas, na Escola Itinerante dos Sem Terra, em assentamentos, acampamentos, nas comunidades camponesas, até mesmo na escola do centro de Rio Bonito do Iguaçu, Porto Barreiro e tantos outros municípios camponeses. (GEHRKE, 2010, p. 155).

O presente capítulo aborda as experiências e a pedagogia específica do MST e de suas escolas no e do campo, no contexto das políticas da Educação do Campo.

3.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E ESCOLA DO MST: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Escrever sobre a educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra remete à necessidade de trazer aspectos do processo histórico deste Movimento Social, uma vez que a educação está atrelada à constituição e formação do Movimento. Para entender como historicamente se configurou a educação no MST e dentro dela uma determinada concepção de escola, Caldart (2004) argumenta que é necessário compreender o seu sentido educativo, enquanto movimento social com características próprias, construídas no contexto da luta pela terra e pela reforma agrária.

O sentido educativo do MST é entendido por Caldart (2004, p. 30) “como sentido sociocultural que é umas das expressões desde as quais é possível interpretar sua atuação social”. Neste aspecto, o sentido sociocultural é compreendido como construção histórica de elementos articulados, de significados

que se relacionam com a formação do sem- terra³³ brasileiro, enquanto novo sujeito social (CALDART, 2004).

É importante ressaltar que a cultura, no sentido do Movimento sociocultural, é entendida no âmbito dos estudos antropológicos. Caldart (2004, p.38) aponta que “por se produzir na dinâmica de um movimento social, ou de uma luta social, diz respeito bem mais ao extraordinário que ao cotidiano”. Ou seja, a dinâmica da luta social como a luta pela terra e pela reforma agrária também passa a ter um cotidiano, mas este tem desencadeado processos de ruptura com certos padrões ou tradições, acabando por produzir seus próprios significados, costumes, identidades como uma dimensão educativa.

A cultura para Arroyo (2003) também tem uma tradição como princípio, como matriz formadora, uma vez que os movimentos sociais têm como referência uma cultura caracterizada por meio de um conjunto de símbolos identitários a serviço da transformação de suas existências. “Cultura, símbolos, mobilizados a serviço de valores progressistas de justiça e igualdade, de identidade e diversidade” (ARROYO, 2003, p.41).

Dessa forma, ao fazer uma abordagem do sentido educativo do Movimento, Caldart (2004) afirma que é necessário ter presente os elementos da teoria pedagógica para compreender a dimensão sociocultural, já que estamos no âmbito de uma determinada concepção de educação emancipadora. Um dos elementos considerados é o processo de formação, de humanização do Sem Terra como um processo educativo.

É fundamental destacar nesse contexto que a ênfase, o sentido da educação para o MST, está ligado à educação como emancipação humana, uma educação voltada para a formação humana, para o processo de humanização do sujeito. A “humanização como projeto, como telos, como pedagogia é o ponto de partida de toda a ação pedagógica fora ou dentro da escola” (ARROYO, 1998, p.144).

Para compreender a educação na perspectiva da formação humana, faz-se necessário compreendê-la como um processo social, que acontece por meio das próprias relações. De acordo com Caldart (2004), são diversas as relações: a primeira entre educação e vida produtiva, compreendida na sua dimensão de (re) produção das condições materiais da existência humana. Essa primeira relação

³³ Aqui, sem- terra com hífen e letra minúscula está se referindo ao trabalhador que não possui terra.

direciona para compreender os determinantes estruturais, principalmente aqueles ligados à maneira de “como a sociedade organiza a produção e a reprodução de suas condições materiais de existência” (CALDART, 2004, p.84).

Por outro lado, a sociedade capitalista utiliza a educação para impulsionar a produção para o mercado de trabalho, com isso o ser humano acaba se restringindo à dimensão produtiva e não tendo tempo para se construir de modo mais humanizador. Sobre esta questão Marx afirma que:

É evidente que o trabalhador, durante toda sua vida, não é senão força de trabalho, razão pela qual todo o seu tempo disponível é, por natureza e por direito, tempo de trabalho, que pertence, portanto, à autovalorização do capital. Tempo para a formação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o cumprimento de funções sociais, para relações sociais [...] é pura futilidade. (MARX, 2013, p.427)³⁴.

A educação deve contribuir para a formação do/da sujeito no que concerne a um desenvolvimento humanizador. O processo produtivo da existência humana pode ser caracterizado como formativo. Ao produzirem sua existência, as pessoas também se educam. Então é fundamental para compreender profundamente o processo de formação humana (CALDART, 2004).

Uma segunda relação é a que ocorre entre formação humana e cultura. Um dos principais elementos presentes neste aspecto “busca compreender as ações educativas como parte de processos socioculturais, ou seja, como práticas que participam da produção e formação dos novos sujeitos sociais” (CALDART, 2004, p.88). Dessa forma, essa categoria dá ênfase na compreensão de como o próprio processo de formação humana pode contribuir para o fortalecimento dos aspectos culturais e políticos de determinada base social, neste caso do MST. Ressalta-se, ainda, o sentido sociocultural das experiências educacionais do Movimento, no que se refere às práticas educativas.

Outra relação fundamental diz respeito à relação entre educação e história. Para Caldart, (2004, p.88), “o ser humano é uma produção histórica. O fazer e o pensar a formação humana também são produções históricas: cada tempo coloca desafios e ferramentas próprias para o conjunto de práticas educativas”. Caldart

³⁴ Convém ressaltar que Marx traz elementos fundamentais para compreender a exploração do capital por meio do trabalho. No entanto, nota-se a ausência de considerar a exploração das mulheres, por meio da dupla jornada de trabalho.

(2004) elenca três ideias fundamentais para a compreensão da relação entre educação e história:

[...] Fazer-se humano e fazer-se sujeito social é fazer história, fazer história é forma-se como humanidade, como sujeito humano. Uma das dimensões fundamentais da educação na perspectiva da emancipação humana e da transformação social é o desenvolvimento da consciência histórica: o saber-se parte de um processo que não começa nem termina com cada pessoa, ou cada grupo humano, ou cada classe social. A ênfase na compreensão da educação como processo [...] Trata-se de um olhar que altera substancialmente o jeito de pensar e de fazer a ação educativa e que nos exige uma postura dialética diante das diversas dimensões que constituem as possibilidades de formação humana. (CALDART, 2004, p. 90).

Nesta perspectiva, o processo educativo do Movimento vai se construindo, caracterizando uma concepção de educação emancipadora, que se preocupa em trabalhar a formação dos sujeitos, desencadeando processos de libertação, humanização e conscientização. Destaca-se que a Pedagogia Freireana, quando expressa o processo de conscientização dos sujeitos, “a libertação não se dá dentro da consciência dos homens isolada do mundo, senão na práxis³⁵ dos homens dentro da história” (FREIRE, 1982, p.98). Processo estes que são construídos coletivamente nas ações, nas práticas e experiências educativas forjadas na luta social, pela terra e pela reforma agrária.

Um elemento fundamental para a construção/afirmação coletiva de uma concepção de educação foi identificar o processo de formação humana vivido pela coletividade Sem Terra em luta como matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento mais pleno do ser humano e ocupada com a formação de lutadores e construtores de novas relações sociais. Isso levou a refletir sobre o conjunto de práticas que faz o dia-a-dia dos Sem Terra e a extrair dele lições de pedagogia que permitem qualificar a intencionalidade educativa do movimento, pondo em ação diferentes matrizes constituidoras do ser humano: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura, conhecimento, história. (KOLLING et al., 2012, p. 507).

Desse modo, para o MST (2005), o processo de formação humana que os/as sujeitos Sem Terra vivenciam em coletividade nos processos de luta é a grande matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento do ser humano, preocupada com a formação dos Sem Terra, com a transformação social, bem como com a emancipação humana. O processo educativo e formativo que está

³⁵A práxis segundo Freire (1997) é reflexão e ação dos homens sobre o mundo com o objetivo de transformá-lo.

entrelaçado à educação do Movimento, está atrelado às matrizes formativas e pedagógicas que foram sendo vislumbradas no decorrer da trajetória do MST.

As matrizes, embora tenham especificidades, desenvolvem-se de maneira articulada na educação do MST, são processos que ocorrem em movimento e sintonia uma com a outra. Isso dá o sentido formador e educativo da formação dos/das sujeitos/as. Uma delas pode se chamar Pedagogia da Luta Social, a qual está intensamente imbricada ao Movimento na base da formação do Sem Terra. Desde a origem do MST, a luta se faz presente, a partir das diversas necessidades pautadas como: terra, saúde, educação e tantas outras demandas que foram e ainda aparecerão na trajetória. Estes aspectos, sem dúvida, expressam fortes e grandes lutas para alcançar as conquistas. “Tudo se conquista com luta e a luta educa as pessoas” (CALDART, 2004, p.331). Isso retrata um dos aprendizados construídos na trajetória do Movimento. Os Sem Terra se educam, humanizam-se e se formam como próprios sujeitos/as sociais no movimento da luta que diretamente desencadeiam (CALDART, 2004).

A questão da organização coletiva caracterizada como outra matriz é o que dá sustentação à vida do Movimento, visto que o MST é um Movimento constituído por uma coletividade de sujeitos/as que, no decorrer da história, foi ampliando sua base social. A organização coletiva está interligada permanentemente nas ações do MST (CALDART, 2004). O aspecto da coletividade está fortemente atrelado às ideias de Makarenko, pedagogo da Revolução Russa, que tinha como propósito trabalhar a organização coletiva como instrumento capaz de contribuir na formação dos/das sujeitos, tendo a escola como espaço fundamental para o desenvolvimento da coletividade como processo organizativo e formador.

A organização em coletivo é uma possibilidade educativa para se vivenciar e construir aprendizados que, individualmente, muitas vezes, são difíceis de serem alcançados. A coletividade também contribui para superar as dificuldades, uma vez que em conjunto o grupo se fortalece e os/as sujeitos/as se educam no processo organizativo e coletivo. Nesse ínterim, Freire (1987, p.39) afirma que “Ninguém educa ninguém, como tampouco se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo”. Demonstra-se que no coletivo as pessoas conseguem construir aprendizados que antes, sozinhas, não era possível se concretizar.

A Pedagogia da Terra é considerada uma das matrizes mais antigas do MST. Foi a matriz que colocou o MST em Movimento da luta, luta pela terra, que iniciou nas primeiras ocupações e depois foi expandindo-se nas conquistas da terra, oportunizando o reencontro do Sem Terra com a terra (CALDART, 2004). “Lutar pela terra é lutar pela vida (...) a terra que se quer conquistar é, ao mesmo tempo, o lugar de trabalhar, de produzir, de morar, de viver e de morrer” (CALDART, 2004, p.355). A terra também é, sobretudo, uma matriz pedagógica, porque é um campo de resistência como afirma Arroyo (2010). Ela é um campo de vivências, de lutas pela terra, pela produção de alimentos e pelo espaço de vida também.

A Pedagogia da Cultura é uma matriz pedagógica que chama atenção de como os Sem Terra se educam cultivando o modo de vida produzido pelo Movimento, nas ações, nas práticas educativas, como afirma Freire (2002).

A cultura como agente das transformações, também quer dizer a superação, por exemplo, de uma cultura profundamente paternalista e fatalista, em que o camponês se perdia na perda de si mesmo, enquanto objeto quase puro do processo de produção. Quando ele se reincorpora ao processo de produção, evidentemente ele ganha uma posição social histórica e cultural que ele não tinha. (FREIRE, 2002, p.39).

Partindo deste pressuposto, o Sem Terra se transforma, realizando-se socialmente na sua comunidade, no acampamento ou assentamento. Desse modo, como aponta Freire (2002), o sujeito/a descobre que agora o fatalismo já não explica coisa nenhuma. Então ele descobre que é capaz de transformar a terra, transformar a cultura, renascendo de uma posição fatalista para uma posição de inserção de se sentir parte da história, não mais como objeto e sim como sujeito/a. Para Caldart (2003), as práticas e ações dos Sem Terra estão cheias de significados culturais que eles aprendem a produzir e expressar. Cada Sem Terra que começa a fazer parte do MST, “entra num mundo já produzido de simbologias, arte, gestos, valores, que a cada ação ele vai aprendendo a significar e ressignificar” (CALDART, 2003, p.54).

Nesta perspectiva Arroyo (2010) ressalta que os Movimentos Sociais recuperam todo este universo simbólico: a memória, a imaginação e as múltiplas linguagens. Para o autor, “os movimentos sociais do campo colocam sua imaginação a serviço de uma luta e de uma pedagogia” (ARROYO, 2010, p.49). A cultura se mistura às demais matrizes, ou seja, há cultura na pedagogia da luta, na pedagogia da organização coletiva e nas demais matrizes (CALDART, 2004).

A história também traz uma Pedagogia. A educação, a prática educativa, tem que estar vinculada também à história, assim como na questão da produção e da cultura (FREIRE, 2002). Sendo assim, o MST busca trabalhar a intencionalidade pedagógica da atuação em relação à história, como aborda Caldart (2004), o cultivo da memória, o reconhecimento da história, situando sua experiência em uma história maior. De acordo com Schwendler (2010):

Lutar para mudar o mundo é um aprendizado que carrega força da história, os sinais dos tempos e mostra que o mundo sempre vai poder ser modificado. Depende dos sujeitos em cada momento histórico, da sua coragem, da sua organização, da sua capacidade de perceber o novo, a conjuntura política, bem como dos instrumentos disponíveis. Mas acima de tudo, depende da ousadia, da esperança, da crença na história como sendo feita pelos sujeitos, que a vivem a partir da história já vivida e da que ainda será. (SCHWENDLER, 2010, p. 273).

Nessa lógica, Caldart (2004) chama atenção que “sem conhecer a história e sem aprofundá-la ainda mais com estratégia da formação humana, dificilmente o MST e os Sem Terra conseguirão enfrentar os desafios”. Olhar para o passado da luta pela terra no Brasil resultou em muitos aprendizados que contribuíram para o Movimento começar sua própria história. O objetivo aqui, a partir deste contexto, é mostrar a questão educacional de modo mais específico no que concerne à educação escolar do MST, a qual é um dos elementos fundamentais que sempre esteve articulada nos processos educativos atrelados à luta do Movimento. A educação nasceu junto com os primeiros acampamentos³⁶ do MST, uma vez que a necessidade de ter escola para as crianças foi o que deu origem à questão da educação escolar na época.

Por volta de julho de 1987, conforme aborda Kolling (2012), acontece o Encontro Nacional de Professoras dos Assentamentos³⁷ em São Mateus, no Espírito Santo. Foi nesse evento que se formalizou a criação de um Setor de Educação do MST. Esse encontro foi realizado por meio das demandas educacionais que estavam postas diante da luta do Movimento.

O objetivo era “organizar e articular o trabalho de educação (...) no interior de sua organicidade, (...) elaborar uma proposta pedagógica específica para as

³⁶Nome dado ao lugar que está sendo ocupado pelas famílias Sem Terra, enquanto não se legaliza o assentamento. Espaço de luta e resistência para pressionar os governos na realização da Reforma Agrária (FERNANDES,2012).

³⁷Quando o acampamento passar a ser oficialmente legalizado para fins de Reforma Agrária.

escolas dos assentamentos e dos acampamentos, bem como formar seus educadores/as (KOLLING, *et al.* 2012, p.503). A partir de então, formalizado o Setor de Educação do MST, desencadearam-se outros processos organizativos, como os coletivos de educação em nível local, regional estadual e nacional, vinculados à organicidade do MST, já que a demanda da educação aumentava com a ampliação do Movimento no Brasil.

Neste processo, a necessidade por direito à educação foi ocorrendo aos poucos, como afirma Kolling *et al.* (2012). Iniciou-se com a educação fundamental para as crianças e adolescentes, depois com a alfabetização de jovens e adultos, com maior força na década de 1990, mais adiante com educação infantil e, posteriormente, com a educação universitária. Foi no final de 1990 a 2000 que as lutas específicas pelo ensino médio nas áreas de reforma agrária começaram, de modo mais amplo, a luta pelas escolas públicas municipais e estaduais.

Em sua trajetória, como abordado anteriormente, o MST foi construindo uma concepção de educação, “um método de fazer a formação das pessoas e uma concepção de escola em diálogo com teorias sociais e pedagógicas produzidas por outras práticas de educação dos trabalhadores” (KOLLING *et al.* 2012, p.506). A partir de sua prática educativa, o Movimento foi elaborando os princípios filosóficos e pedagógicos³⁸ da educação do MST. O MST (2005) compreende que quanto mais avançar na elaboração desses princípios, mais terá uma coerência em suas experiências educacionais. Ambos os princípios estão interligados: os princípios filosóficos referem-se às concepções mais abrangentes em relação à pessoa humana, a sociedade e ao que o MST entende por educação. Os princípios filosóficos são denominados na perspectiva da educação para a transformação social, para o trabalho e a cooperação, para as várias dimensões da pessoa humana, para valores humanistas e socialistas e também como um processo permanente de formação e transformação humana. (MST, 2005).

Relacionado ao jeito de pensar a educação, com o objetivo de concretizar os princípios filosóficos, é que os princípios pedagógicos foram pensados como a reflexão metodológica dos processos educativos. Os princípios pedagógicos

³⁸ Princípios filosóficos e pedagógicos do MST, ver. **Dossiê MST Escola- Documentos e estudos 1990-2001-** caderno de Educação n. 13, Veranópolis, editora ITERRA, 2005. p.159. Vale ressaltar que esses princípios da educação do MST têm como base teórica marxista, freireana, grasmisciniana, Makarenkiana entre outras.

envolvem a relação entre prática e teoria, combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação, realidade como base da produção do conhecimento, conteúdos formativos socialmente úteis, educação para o trabalho e pelo trabalho, vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos, vínculo orgânico entre educação e cultura, gestão democrática, auto-organização dos/das estudantes, criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras, atitude e habilidades de pesquisa. (MST, 2005).

É notória que a concepção de educação do Movimento está imbricada nos elementos relacionados ao sentido educativo que o próprio MST tem na sua totalidade, enquanto movimento sociocultural, como ressalta Caldart (2004). O MST tem como referência de educação a formação omnilateral³⁹. As possibilidades do desenvolvimento humano omnilateral e da educação omnilateral vislumbram, conforme Frigotto (2012), um novo projeto de sociedade, que visa libertar o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista. Ou seja, é necessário superar a unilateralidade que a sociedade tende a manter como forma de controle na atual sociedade, separando a atividade material da vida intelectual. É desta forma que um dos objetivos do Movimento é incorporar cada vez mais o processo de formação humana, tendo como sustentação a omnilateralidade, formando pessoas livres, educadas no processo de humanização por meio de uma educação emancipadora.

Ao discorrer sobre a dimensão de formação omnilateral com base em Marx, é necessário considerar a centralidade do trabalho como princípio educativo, mas levar em conta a forma contraditória na qual o trabalho em sua dimensão histórica tem se apresentado na sociedade capitalista (LIMA, 2013). A formação omnilateral destaca o papel de formação do trabalho quando ligado à instrução, pois nesta categoria procura-se não apenas analisar a ontologia do trabalho na vida do homem enquanto ser social, mas também inserir o caráter político, em seu sentido histórico, conforme preconizou Marx. É nesta perspectiva de trabalho que o MST incorpora

³⁹ Refere-se a um termo que vem do latim, a tradução literal significa 'todos os lados ou dimensões'. Na perspectiva da educação omnilateral, vislumbra-se a formação humana que busca considerar todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico, envolvem também sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. (FRIGOTTO, 2012).

nas suas práticas educativas, nas matrizes formadoras e pedagógicas, nos princípios filosóficos e pedagógicos, o trabalho como princípio educativo. Pistrak (2000) afirma que não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho humano, mas sim de estudar o trabalho socialmente útil, que determina as relações sociais dos seres humanos. “Trata-se aqui do valor social do trabalho, isto é, da base sobre a qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade” (PISTRAK, 2000, p.50). Nessa acepção é que a apropriação do trabalho enquanto princípio educativo considera a relação com o trabalho produtivo, bem como os desafios colocados na dimensão da formação humana, que são referência do trabalho educativa (LEITE, 2017). Destaca-se que é por esse viés do trabalho, como princípio educativo, que se constroem processos de desconstrução da desigualdade de gênero com o intuito de re-contruir uma igualdade entre os sujeitos. Essa perspectiva vem ao encontro dos princípios do Movimento no sentido de vislumbrar uma formação omnilateral, uma vez que o trabalho é uma das dimensões do ser humano, uma matriz formadora que precisa estar incorporada à prática educativa. É importante mencionar o que afirma Arroyo. (2010, p. 41).

Não é apenas atrever-nos a pensar que nos liberta, mas é o trabalho que nos constitui, é o trabalho que é a grande matriz formadora dos seres. O próprio conhecimento que foi acumulado ao longo da história tem sua origem no trabalho. Conhecimento que foi acumulado ao longo da história tem sua origem no trabalho. (...). O ser humano não produz conhecimento e ciência pelo conhecimento apenas. Nesse sentido o trabalho, a forma de produzir a vida, é que vai exigir conhecer a natureza, conhecer a sociedade, produzir cultura, convívios e até conflitos. E desse processo (o trabalho) que vai surgir o conhecimento, a ciência, os valores, as civilizações etc. Esse seria o sentido de dizer que o trabalho é uma matriz formadora não dos indivíduos, mas das sociedades.

Por esse ângulo, Arroyo (2010) ajuda a compreender o trabalho em um sentido amplo de formação, visto como uma matriz formadora. Compreende-se o trabalho como um processo, isto é, “o ser humano vai se produzindo como humano na medida em que produz e transforma a realidade através do trabalho” (ARROYO, 2010, p. 40). Nota-se, então, que este processo de produção é o que dá significado na formação humana, no sentido de que o ser humano se produz produzindo. O autor chama atenção para o entrelaçamento da produção de bens, com o ato de se produzir enquanto ser humano. “Esse é o sentido da palavra quando afirmamos que o trabalho é matriz formadora” (ARROYO,2010, p.40).

Na perspectiva das relações de gênero, é notório como ocorre a desigualdade entre os/as sujeitos/as no que se refere à esfera do trabalho. Exemplificando melhor essa questão, é possível dizer que a figura do ser masculino ocupa uma posição de superioridade em relação ao feminino, ficando a mulher sob o processo de subordinação do homem. Para compreender a desigualdade de gênero na esfera do trabalho faz-se necessário remeter o olhar sobre a concepção patriarcal. Para Saffioti (2015, p.57), “as relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder contaminam toda a sociedade, o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna também o Estado”. Nesse ponto de vista, pode-se dizer que as atividades na esfera do trabalho são atribuídas de forma naturalizada a partir do sexo, da biologia, conforme afirma a autora, pela divisão sexual do trabalho.

Entendido como imagens que as sociedades constroem do masculino e do feminino, não pode haver uma só sociedade sem gênero. A eles correspondem uma certa divisão social do trabalho conhecida como divisão sexual do trabalho, na medida em que ela faz obedecendo ao critério, de sexo. (SAFFIOTI, 2015, p. 60).

Assim sendo, considera-se que as pessoas foram educadas historicamente partindo deste pressuposto e assim foi ocorrendo de modo geracional. Nota-se que existem atividades comuns ainda na sociedade contemporânea como limpar, passar, fazer comida, cuidar dos filhos, ir à reunião de pais/mães na escola, entre tantas outras, que são naturalmente associadas à figura feminina. Por outro lado, atividades de maior prestígio e valor social, como arar a terra, trabalhar com máquinas agrícolas, exercer cargos de chefia, entre outros, são associadas ao homem. No decorrer da história, houve avanços, ao analisar que, atualmente, temos mulheres que se destacam no trabalho exercendo profissões em diferentes áreas de atuação, como na política, educacional, jurídica etc., porém, a esfera do trabalho é fortemente demarcada pelas desigualdades e segregações de gênero.

Neste sentido, vale ressaltar que falar em “mulher no trabalho (...) é falar de classe social, de relações de gênero, de dignidade” (GREEM, 1998, p. 23). Para que o trabalho seja também um elemento de libertação, ele precisa ir além de sua execução, envolvendo processos de reflexão e formação de consciência, como destaca Greem (1998), visando o desenvolvimento omnilateral do ser humano, com justiça de gênero. Os fundamentos teóricos no que se refere o “desenvolvimento

omnilateral do ser humano e da educação ou da formação humana que a ele se vincula, na sua forma mais profunda e radical, são encontrados nas análises de Marx, Engels e de outros marxistas, especialmente Gramsci e Lukács” (FRIGOTTO, 2012, p.268).

A escola, neste processo, é um dos tempos e espaços da formação humana, sendo um lugar fundamental de educação para o povo (CALDART, 2004). A luta por escola pública de qualidade, pelo acesso ao direito de estudar é uma das lutas do MST desde sua origem. Ao dizer escola do Movimento, afirma-se a relação que a escola deve ter com luta pela terra e pela reforma agrária (MST, 2005). O MST tem como intencionalidade inserir a escola em sua própria organicidade. Isto implica, conforme Caldart (2004), nos seguintes aspectos:

Produzir um sentido libertador, transformador, talvez mesmo revolucionário, para aquilo que a escola faz (ou pode vir a fazer), à medida que toma parte de uma dinâmica social que por sua vez está produzindo esse movimento sociocultural e educativo que projeta esse novo sentido. Não se trata, pois, de tentar fazer da escola um aparelho ideológico às avessas, ou atendendo outros interesses de classe, mas de provocar o reencontro da escola com algumas tarefas pedagógicas fundamentais, exatamente as que se relacionam a formação humana, e que então vão ajudar também a produzir (e não apenas reproduzir) o próprio Movimento como princípio educativo. (CALDART, 2004, p.3 93).

Neste processo que o autor discorre, de inserir a escola na organicidade do MST, que inclui a escola na discussão sobre as questões de gênero como: paridade de gênero e desigualdade, entre outras, em que começaram a estar mais presente neste espaço, bem como no debate na educação do MST, a partir a criação do setor de gênero⁴⁰, visto que essa questão está atrelada com a organicidade do Movimento. Por conseguinte, ponderando que esta organicidade perpassa a estrutura organizativa da escola de acordo com a realidade de cada local em que se está inserido, esse debate tende a se fazer presente.

Nesta perspectiva, a escola do MST busca trabalhar a educação na dimensão problematizadora, emancipadora, procurando articular com a prática educativa escolar as matrizes pedagógicas da educação do Movimento. Desse modo, o MST inspira-se em vertentes teóricas Gramisciniana, Freireana, Pistrakiana, Makarenkiana, entre tantos outros educadores/as da pedagogia socialista que

⁴⁰ A constituição do Setor de Gênero do MST ocorreu em meados do ano de 2000.

primam por uma educação e sociedade em que haja mais dignidade, justiça social, garantia ao acesso à educação de qualidade, em que os/as sujeitos/as sejam educados para a vida, em um processo de formação humana.

Neste sentido, Kolling *et al.* (2012) afirma que no decorrer de seu processo histórico, o Movimento foi tendo a convicção de que a escola deve ser tratada como lugar de formação humana e, que uma proposta de escola vinculada ao Movimento não pode ficar restrita às questões do ensino, mas sim precisa estar presente em toda as dimensões que constituem seu ambiente educativo. Articulada a esta reflexão, a escola precisa incorporar a intencionalidade pedagógica voltada para a formação humana, o que exige um movimento permanente de ação e reflexão. Por isso, ao longo do percurso, o MST foi buscando responder a questão: que dimensões devem compor a intencionalidade da escola que se pretende um lugar de formação humana? Nesse norte, o MST indica algumas dimensões que foram discutidas no decorrer de sua trajetória e compreende que a estas “certamente não esgotam toda a complexidade do processo de formação humana e nem acontece de forma estanque⁴¹” (MST, 2005, p.256). Diante dessa lógica, compreende-se que:

Como se trata de um movimento educativo sempre aparecerão dimensões novas [...] estas dimensões são na verdade os parâmetros da escolha das práticas, da definição dos tempos e espaços educativos da escola, e também das decisões sobre o processo de avaliação dos educandos, e de nós mesmos. [...] não existe uma hierarquia de importância entre as dimensões: somente combinadas é que conseguem significar educação e humanização. (MST, 2005, p.256).

As dimensões indicadas são: a) Formação de valores e educação da sensibilidade, b) Cultivo da memória e aprendizado da história, c) Produção de conhecimentos humanamente significativos, d) Formação para o trabalho, e) Formação organizativa, f) Formação econômica, g) Formação política e ideológica, h) Formação para o lúdico, i) cuidado com a terra e com a vida. (MST, 2005). Assim, salienta-se a importância de discutir e experimentar novas formas de “gestão e de trabalho coletivo [...] e convivência que respeitem os valores de igualdade, justiça e solidariedade, e o modo de aprender específico de cada tempo de desenvolvimento humano, de cada idade” (KOLLING, 2012, p. 508). A escola inteira deve ser pensada para educar em seus tempos, espaços e em suas relações sociais.

⁴¹ No sentido de algo estar separado, isolado.

Desse modo, duas experiências de escola têm demonstrado possibilidades dessa educação, sendo: a Escola Itinerante – Esta é uma escola que nasceu da necessidade das famílias Sem Terra em situação de acampamento, a partir da organização do MST. A dinâmica do estar acampado em uma área de litígio traz instabilidade sobre a permanência no local, visto que os acampados podem se deparar com situações de despejo e precisarem sair do local específico e migrar para outro. Esse foi um dos motivos que levou o MST a lutar por uma escola que atendesse a necessidade da comunidade e garantisse o direito das crianças, adolescentes e jovens a estudar⁴². 2) A Escola de Assentamento em área de Reforma Agrária – ERAA é uma escola que se caracteriza pelo seu enraizamento no espaço conquistado por meio da luta. Ela pode ou não ter passado pelo processo de Escola Itinerante, isso depende da realidade de cada local. No item 3.3, as questões sobre esses dois tipos de escola serão abordadas de maneira mais aprofundada, já que são experiências da educação do campo. Ressalta-se que nesses mais de 30 anos do Setor de Educação do MST, foram períodos de muitos aprendizados e práticas realizadas, análises e reflexões acerca das experiências de educação. A partir disto, elas foram sistematizadas e resultaram na elaboração de materiais, cartilhas, cadernos, livros sobre a educação do MST. Nesse cenário, o MST passou a entender que o avanço de suas conquistas dependia da pressão por políticas públicas para o conjunto da população trabalhadora do campo. Como afirma Kolling (2012), no que se refere à luta pela educação e conquista de direitos para conseguir escolas de ensino fundamental completo e de ensino médio, era necessária e fundamental uma articulação mais ampla com outras comunidades do campo, porque isso demandaria uma pressão mais forte sobre as Secretarias de Educação nos municípios e estados e o Ministério da Educação – MEC.

Em vista disso, “as experiências de pensar escolas como pólos regionais entre assentamentos e com estudantes de outras comunidades de camponeses [...] vão educando para uma realidade mais ampla” (KOLLING, 2012, p. 504). Foi desse modo que o Movimento chegou à Educação do Campo.

⁴²A Escola Itinerante foi efetivamente aprovada no Rio Grande do Sul, em 19 de dezembro de 1996, com base legal para funcionar, conforme seu processo de itinerância e dinâmica dos acampamentos e espaços onde está inserida (MST, 2009).

3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONQUISTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

O modelo de educação trabalhado historicamente no Brasil tem demonstrado uma lógica de educação voltada para os interesses da elite, logo a desconsideração para os pobres, sendo os das áreas rurais os mais afetados. Segundo Ferreira (2011), a primeira Lei, ainda no período imperial, quando reporta à educação, não considerou as especificidades diretas da zona rural. Desse modo, na “Constituição Federal de novembro de 1937, a educação rural não é citada diretamente e existem elementos que nos indicam que a educação no Brasil não priorizaria o trabalhador do campo” (FERREIRA, 2011, p. 6).

Por volta da década de 1960, no contexto do período industrial, o ensino no Brasil é destinado à formação técnica, com intuito de preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Neste sentido, Ferreira (2011, p. 6) ressalta que as “escolas públicas, também destinadas aos pobres, à classe trabalhadora, tem como finalidade a formação técnica para a indústria”. Com o desenvolvimento industrial, era notável o direcionamento de diretrizes às escolas primárias em propriedades rurais, cuja formação, como destacou Ferreira (2011), seria, posteriormente, aproveitada nas indústrias instaladas nas cidades.

Diante do cenário da ditadura militar, não se teve avanços nas políticas educacionais. As pressões sociais que ocorriam no Brasil, na época, foram contidas pelo governo, impedindo qualquer mudança social. Foi somente no fim da década de 70 e início dos anos de 1980 que “os trabalhadores rurais se mobilizaram frente as políticas governamentais [...] e voltam a se mobilizar em movimento, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” (FERREIRA, 2011, p. 9). Nesta mesma década, elabora-se no país a Constituição de 1988, na qual se afirmou a gratuidade e obrigatoriedade do “ensino fundamental; bem como a extensão para o Ensino Médio; planos de carreira para magistério público [...] autonomia das universidades; plano nacional de educação” (BREITENBACH, 2011, p.168).

No que tange à educação dos povos do campo, a LDBEN⁴³ 9394/96 gerou boas expectativas, embora tardias. O artigo 28, o qual insere a oferta de educação para a população rural, prevê uma autonomia nos currículos e metodologias apropriadas aos interesses desta população. Esse cenário impulsionou os povos do

⁴³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

campo, em especial aos movimentos sociais a requerer políticas públicas (BREITENBACH, 2011).

Então, a Educação do Campo emerge pelo protagonismo dos Movimentos Sociais, sobretudo pela luta do MST. A origem da educação do campo, como aborda Munarin (2011, p.10), “o principal berço de origem é a luta dos trabalhadores rurais sem-terra, que desde o início da década de 1980 reivindicam escola pública em cada acampamento ou assentamento”. Neste vórtice, a Educação do Campo é, para Caldart (2012, p. 257), “um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores/as do campo e suas organizações, que visa incidir sobre as políticas de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”.

Já Fernandes (2006, p.29) descreve “o conceito de campo como espaço de vida multidimensional e nos possibilita leituras políticas mais amplas do que o conceito de campo ou rural somente como espaço de produção de mercadoria”. Logo, este conceito de rural não possibilita abertura para uma educação como o MST defende. Ribeiro (2012, p. 295) afirma que a educação na escola rural:

É oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida as populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo [...] nenhuma tentativa de adequar a escola rural as características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam.

No decorrer do processo histórico de construção da Educação do Campo foram realizados estudos e reflexões acerca dos termos a serem usados, como a expressão do meio rural e do campo. Assim, “utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual de meio rural [...] sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais” (KOLLING, *et al.* 1999, p. 26). Na análise da educação do campo será tratada de educação que se volta ao conjunto dos/as trabalhadores/as, “sejam os/as camponeses/as, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural” (KOLLING, *et al.* 1999, p. 26). Tal expressão se fez presente nas discussões sobre a Educação do Campo e elaboração de um documento base, que seria utilizado na I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia - GO, nos dias 27 a 30 de julho de 1998. De acordo com Kolling, Nery e Molina (1999), foi um importante evento de reflexão e de afirmação enquanto educação do campo, assim como de mobilização do povo em defesa ao ensino que

atendesse as especificidades do campo. Vale ressaltar que esse processo da I Conferência foi iniciado no final do I Encontro Nacional dos/das Educadores/as da Reforma Agrária – ENERA, realizado pelo MST, em julho de 1997, em Brasília. Segundo Kolling *et al.* (1999), o ENERA foi fundamental para sensibilizar entidades promotoras e apoiadoras para impulsionar um trabalho sobre a educação no contexto campo, na dimensão mais ampla.

Outra conquista importante neste mesmo período para a Educação do Campo que merece destaque é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA⁴⁴, o qual teve sua gestação durante a realização do ENERA, que tinha como objetivo celebrar os 10 anos do Setor de Educação do MST e produzir um balanço dos resultados obtidos nos diferentes níveis de escolarização até então desenvolvidos. A partir deste balanço, começaram a se construir as articulações e lutas que viriam a resultar na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Conforme Molina (2014, p. 229), “depois de um longo e tenso processo de negociações, o Programa foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária”.

O Programa começou com alfabetização e formação de educadores assentados; depois, evoluiu para oferta dos anos finais dos ensinos fundamental e médio para os jovens e adultos que se alfabetizavam; na sequência, passou a incorporar parte das demandas da oferta de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados. Durante todo o processo de seu desenvolvimento, o Pronera contou com a experiência e com os princípios formativos dos Movimentos sociais e sindicais, sendo marcantes as contribuições destes para o êxito do programa. Foi essa participação que permitiu acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no país. (MOLINA, 2014, p. 229).

No estado do Paraná, o trabalho de atuação do Pronera teve início em 1998, ampliando-se para outras áreas mais adiante. Desse modo, “desde 2007, diversos cursos de graduação, pós-graduação e formação técnica em nível médio e pós-médio vêm sendo desenvolvidos em parceria com as universidades estaduais e federais” (SCHWENDLER; REICHENBACH, 2015, p.208). Vale ressaltar que a

⁴⁴Ver mais sobre o PRONERA em SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Dicionário da Educação do Campo. In. CALDART, Roseli Salete; *et al.*, (Orgs) Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

parceria feita com as universidades sempre teve a participação efetiva dos movimentos sociais. Sob esse ponto de vista, Molina (2010, p.140) aponta que “foi essa presença que permitiu ao PRONERA acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo”. A construção do PRONERA teve um papel importante no processo de qualificação e fortalecimento da Educação do Campo no Brasil, alargando o trabalho com as populações do campo (SCHWENDLER; REICHENBACH, 2015).

Seguindo a trajetória histórica, como destaca Caldart (2012), a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em julho de 2004, contou com a participação de diferentes organizações sociais e também escolas de comunidades camponesas, demarcando a ampliação dos sujeitos dessa luta. Estiveram presentes “39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não-governamentais, organizações sindicais de trabalhadores/as rurais e de professores/as, além dos movimentos sociais camponeses” (CALDART, 2012, p. 261). Salienta-se que “o paradigma da Educação do Campo nasce, portanto, da práxis do movimento social camponês, que se coloca em cena como ator coletivo e luta pelo direito à terra, ao trabalho, à educação, à soberania alimentar” (SCHWENDLER; REICHENBACH, 2015, p. 202).

A luta pela Educação no e do Campo implica compreender o porquê se refere no e do campo. Consequentemente, a expressão compreende que se referir no *campo* quer dizer que “o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive” (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p. 26). Ou seja, não precisa a pessoa ter que se deslocar até a cidade para estudar, é direito de todo cidadão, independente de onde vive, estudar na escola mais próxima de sua residência.

Quando se afirma *do campo*, refere-se ao sentido de que “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p. 26). Isso no intuito de cultivar suas identidades, culturas, ter uma educação que esteja atrelada a sua realidade local à mais ampla e, ao mesmo tempo, articule o conhecimento construído com a sociedade de modo geral.

A Educação do Campo é construída a partir das necessidades, da luta e das experiências dos/das sujeitos/as que vivem no campo. Ela questiona a ausência de políticas educacionais para os povos do campo (SCHWENDLER, 2005).

A luta por escola, por uma educação de qualidade, é uma das bandeiras em defesa da educação do campo. Ou seja, “um dos traços fundamentais do Movimento de Educação do Campo, muito mais que lutar por escola, é reconhecer e fortalecer o processo de resistência e emancipação dos povos do campo” (MUNARIN, 2011, p. 12). Isto posto, afirma-se que a luta por escola é fundamental no processo de construção e cultivo da Educação do Campo. É uma ferramenta de luta imprescindível para manter viva a cultura dos povos do campo. Compreende-se que:

A escola do campo é então uma escola vinculada à luta dos movimentos sociais do campo, e que nesta luta tem papéis a desempenhar: manter viva sua memória e origem, vivenciar a organicidade e a formação humana, garantir a apropriação dos conhecimentos mais avançados e comprometidos com a transformação social, trabalhar a mística da vida e a pertença da classe trabalhadora. (GEHRKE, 2010, p.154).

Assim sendo, a escola do campo precisa “possibilitar que os sujeitos compreendam a realidade em que estão inseridos no seu movimento histórico, nas suas contradições e em relação ao contexto mais amplo” (SCHWENDLER, 2005, p. 39).

Durante este percurso, é relevante frisar um pouco do registro da memória que foi sendo elaborado no decorrer desse período. Destaca-se a chamada Coleção por uma Educação do Campo, composta por vários livros⁴⁵. Estas e tantas outras obras que se tem elaborado, com base nos aprendizados, experiências e desafios, trazem a memória da Educação do Campo como um paradigma em construção.

A luta pela Educação do Campo, no território⁴⁶ paranaense, surge neste contexto, por meio do protagonismo dos movimentos sociais do campo, pela necessidade de conquistar e garantir os direitos para os povos camponeses. Neste aspecto, Schwendler e Reichenbach (2015, p. 206) apontam, que a luta pela educação do campo “é fruto da pauta reivindicatória dos movimentos sociais do

⁴⁵1º- Por uma educação básica do campo (1999), 2º- A educação básica e o movimento social do campo (1999), 3º- Projeto popular e escolas do campo (2000), 4º-Educação do Campo: Identidade e políticas públicas (2002), 5º- Contribuições para a construção de um Projeto de Educação no Campo (2004)

⁴⁶O conceito de território neste trabalho será utilizado em duas compreensões, no sentido material e imaterial, conforme afirma Fernandes (2006). O território é uma parte do espaço geográfico e de outros espaços materiais e imateriais. O espaço geográfico pode ser caracterizado como um território concreto (material), assim um paradigma como uma forma de território imaterial. Ver mais sobre os conceitos material e imaterial em Fernandes, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: Molina, Mônica (org) **Educação do Campo e Pesquisa I: questão para reflexão**. Brasília: MDA (2006, pp. 27-39).

campo, que em 1998 iniciou o processo de constituição da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo – APEC”. Depois de vários seminários e discussões acerca dos desafios, sendo um deles, consolidar a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, acontece, em novembro de 2000, a Conferência Estadual em Porto Barreiro - PR, onde se consolidou de fato a APEC.

Com a tarefa de implementar e consolidar as propostas construídas e apresentadas na II Conferência Nacional em 1998, no final da Conferência Estadual no Paraná, elaborou-se uma carta, chamada Carta de Porto Barreiro (anexo 12), assinada pelas respectivas entidades: APEART, ASSESSOAR, CRABI, CPT, CRESOL/BASER, CUT, DESER, Fórum Centro, Fórum Oeste, MST, P.M. de Porto Barreiro, P.M de Francisco Beltrão, Setor de Educação da UFPR, Departamento de Serviço Social da EL, UNICENTRO, UNIOESTE. Ao todo, somaram-se 600 educadores, educadoras, dirigentes das organizações do campo. (SANTOS, 2010).

Convém enfatizar a criação da Coordenação Estadual da Educação do Campo na Secretaria Estadual de Educação. Coordenação instituída pelo MST e a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. A partir deste momento, “ocupa-se um território dentro do espaço institucional da Secretaria Estadual da Educação e vai construindo e ampliando um espaço que foi demandado pelos movimentos sociais” (FARIAS, 2016, p.194). A articulação dos movimentos sociais foi muito importante para a construção de pautas unificadas, isso ganhou força para fazer a luta em defesa dos direitos que reivindicavam. Schwendler e Reichenbach (2015, p.214) afirmam que “apesar dos limites impostos pela organização do sistema, a conquista da Coordenação da Educação do Campo dentro das instâncias governamentais foi um marco neste primeiro período”. Nesta perspectiva, vale mencionar que:

Além da implementação da Escola Itinerante como política pública, diversas ações foram viabilizadas em função da sua ação, tais como: a formação continuada de professores a produção de material didático e pedagógico com as Escolas Itinerantes, a produção de Cadernos Temáticos, a inclusão da Temática da Educação do Campo no Plano Estadual da Educação, a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006), a representação da Educação do campo nos 32 Núcleos Regionais de Educação. Destaca-se também o atendimento aos povos e comunidades tradicionais, ilhéus e ribeirinhos do interior e do litoral, incluindo a formação de professores para viabilizar um trabalho pedagógico que articule os saberes das comunidades e os saberes escolares. (SCHWENDLER; REICHENBACH, 2015, p. 215).

Assim sendo, os autores afirmam que a articulação dos movimentos sociais foi muito importante para a construção de pautas unificadas. A organização coletiva contribuiu para demandar ações governamentais com o objetivo de implementar a Educação do Campo. Neste sentido, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica instituíram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo, o que se deu por meio da resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril de 2002. (SCHWENDLER; REICHENBACH, 2015).

Alicerçada a uma pedagogia libertadora, a Educação do Campo, “fundamentalmente ligada pela práxis pedagógica dos Movimentos Sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória” (CALDART, 2010, p. 109). Neste intuito, a luta dos movimentos sociais em prol da Educação do Campo trouxe várias conquistas para os povos do campo e, junto a elas, a necessidade permanente de manter vivo o que já tem construído e conquistado nos diferentes territórios, por diferentes sujeitos que em sua diversidade fortalecem a Educação do Campo.

A diversidade é uma questão que está atrelada no conjunto dos movimentos sociais do campo e da cidade, por incorporar diversas organizações, entidades, movimentos, logo uma diversidade de sujeitos, cada qual em suas especificidades. Arroyo (2012) chama a atenção que reconhecer essa diversidade é enriquecer o projeto de Educação do Campo, no sentido de ampliar, de acolher em sua organização e nas lutas, a diversidade em suas múltiplas dimensões como, política, educacional, cultural, entre outras. Nessa lógica que os Movimentos Sociais indicam para onde avançar na diversidade de suas lutas com destaque à educação, à terra, ao trabalho, à renda, ao direito à escola, à universidade, entre outros (ARROYO, 2015).

São inúmeras as experiências educacionais no contexto da Educação do Campo, por conta da diversidade de movimentos e entidades que compõe a APEC, como: as escolas das ilhas, quilombolas, indígenas, faxinalenses entre outras. Neste trabalho, detêm-se às experiências na dimensão do MST, primeiramente da Escola Itinerante e, posteriormente, com maior ênfase na Escola de Assentamento em área de Reforma Agrária, por ser o campo do foco desta dissertação.

3.3 A ESCOLA NOS ACAMPAMENTOS E ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA

É importante destacar a conquista da EI no Paraná, visto que foi um marco da luta no contexto da Educação do Campo, em que se materializa o direito pela escola do campo. Sendo assim, foi ponto de pauta permanente nas diversas mobilizações estaduais, junto à Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, mais precisamente. Depois de muita luta, em dezembro de 2003, o Conselho Estadual de Educação apresenta parecer favorável e a EI passa a ser legalizada. Assim, por meio da resolução nº. 614/2004, “o Secretário de Estado da Educação, no uso das atribuições, considerando o disposto na LDB nº. 9394/96, Resolução nº. 01/02-CNE/CEB, Parecer nº1012/03 do Conselho Estadual de Educação autorizou a implantação das Escolas Itinerantes” (CECIS, 2009, p.17).

A proposta político-pedagógico e curricular da EI era desenvolvida por meio dos Ciclos de Formação Humana. A proposta, de acordo com (2017), é pautada nos princípios pedagógicos e filosóficos do Movimento. Princípios esses, já mencionados anteriormente nesse capítulo, que expressam “o acúmulo de aprendizagens ocorridas na trajetória da escola, a partir das experiências realizadas em outros estados brasileiros” (SAPELLI, 2017, p. 617). Pode-se dizer que a organização curricular por meio dos Ciclos de Formação Humana propõe um trabalho amplo no âmbito político-pedagógico, possibilitando certa abertura para desenvolver na prática educativa aspectos do micro e do macro contexto que os educandos estão inseridos. Isso se refere ao sentido de trabalhar com intencionalidades que contribuam para que os educandos possam se apropriar de uma educação com perspectiva de visão de mundo, para além da visão local, para que assim possam estabelecer relações abrangendo a totalidade das coisas. Nesta perspectiva, consta o seguinte no CECIS⁴⁷ (2009, p. 34):

Ciclo é movimento, não nos deixa parados, é processo, é relação, é agrupar e reagrupar-se para aprender e ensinar. O currículo por Ciclos de Formação Humana vem para renovar os métodos de organização e de ensino. Se a estrutura curricular por Ciclos de Formação Humana nos remete a pensar sobre os sistemas de ensino, também nos permite pensar sobre a intervenção didática. Os Ciclos exigem de nós educadores um novo olhar sobre o sujeito aprendente e nos desafiam para novas concepções e

⁴⁷Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

métodos de avaliação como, por exemplo, a promoção e não o fracasso dos sujeitos.

Conforme Silva (2012), é importante considerar que a proposta de educação, neste aspecto, expõe quais sujeitos/as pretende-se formar, dada a luta constante dos movimentos sociais por uma sociedade justa e igualitária. Nesse intuito é que a proposta de educação do MST, no âmbito geral, vem ao encontro do projeto de sociedade que se pretende construir.

Nesta perspectiva, os ciclos trazem consigo uma proposta de superar a seriação. Para isso, são organizados da seguinte maneira, como consta no quadro 1 abaixo:

QUADRO 1 – ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NOS CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA

CICLOS DA VIDA HUMANA	CICLO DA FORMAÇÃO HUMANA	CICLO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	IDADE
INFÂNCIA	I Ciclo da Formação Humana	Ciclo único – Educação Infantil	4 anos 5 anos
	II Ciclo da Formação Humana	I Ciclo do Ensino Fundamental	6 anos 7 anos 8 anos
	Classe Intermediária ⁴⁸		
PRÉ-ADOLESCÊNCIA	III Ciclo da Formação Humana	II Ciclo do Ensino Fund.	9 anos 10 anos 11 anos
	Classe Intermediária		

⁴⁸A Classe intermediária foi pensada com a finalidade de garantir a efetiva aprendizagem para os educandos/as, que não conseguiram se apropriar dos conhecimentos necessários no determinado ciclo. O qual é matriculado no ciclo/ano subsequente, com defasagem de conhecimentos específicos. Isso porque, na organização por Ciclos de Formação Humana não tem reprovação, dessa forma, os educandos são promovidos de um ano a outro e de um ciclo a outro. CECIS (2009).

ADOLESCÊNCIA	IV Ciclo da Formação Humana	III Ciclo do Ensino Fund.	12 anos
	Classe Intermediária		13 anos 14 anos
JUVENTUDE	V Ciclo da Formação Humana	Ciclo único – Ensino Médio	15 anos 16 anos 17 anos

FONTE: CECIS (2009).

Sapelli (2017) destaca que em um primeiro momento da implementação da proposta dos ciclos de formação humana, a referência pedagógica se deu a partir de Paulo Freire e dos temas geradores⁴⁹. Foi promovido pelo MST/PR, entre 2010 e 2012, reflexões e avaliações no sentido da necessidade de reestruturar a proposta pedagógica da Escola Itinerante em andamento. A partir do trabalho avaliativo realizado e de estudos do trabalho, incorpora-se a nova proposta curricular para as Els, chamada de Complexos de Estudo⁵⁰. O MST teve como referência para esta proposta a experiência soviética, “os autores principais a formularem a este respeito e que nos servem de base são Marx, Engels, Suchodolski, Vigotski, Pistrak, Manacorda, Snyders, Saviani e Freitas” (DALMAGRO, 2016, p.103).

Os principais conceitos da experiência russa são: atualidade, auto-organização ou autogestão, trabalho e complexos. Vale ressaltar que o MST já tinha

⁴⁹Para o MST (1995), o tema gerador são questões extraídas da realidade, seja a mais próxima e atual, seja a realidade, a partir destas questões se passa a desenvolver os conteúdos, as didáticas e até algumas práticas no conjunto da escola. Segundo Freire (1987), o conceito de tema gerador não é uma criação arbitrária, ou uma hipótese de trabalho que deva ser comprovada. Se assim fosse, uma hipótese que devesse ser comprovada, a investigação, primeiramente, não seria em torno dele, mas de sua existência ou não.

⁵⁰Sobre Complexos de estudos buscar em: CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo**. In: SAPELLI, M.; FREITAS, L.C. (orgs). Caminhos para a transformação da escola 3 – organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: Ensaio sobre Complexos de Estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

alguns desses elementos como referência desde sua origem e, atualmente, foi se aprimorando e ampliando as concepções a partir de estudos e análises. A proposta dos complexos foi produzida no contexto da Revolução de 1917. “Logo depois da revolução, foram criadas escolas experimentais, as escolas-comuna que tinham a tarefa de construir e implementar a nova pedagogia” (SAPELLI, 2017, p. 619).

Uma proposta desta envergadura inicia nas Els do Paraná, a partir de 2010, por meio de muito estudo e formação para os professores. A partir desse período, a experiência teve avanços, assim como também aponta desafios.

Este experimento tem como positividade o estudo sistemático aliado ao trabalho concreto das escolas, o que permite um salto de qualidade quanto à concepção de escola e na formação de parte dos educadores, mas que enfrenta enormes dificuldades em materializar-se dado o engessamento que as escolas sofrem do sistema, das políticas educacionais e da precariedade das condições de trabalho, infra-estrutura e formação. (DALMAGRO, 2016, p.106).

A EI é uma escola pública, organizada pelo Movimento, com a intencionalidade de assegurar o direito à educação de qualidade para as crianças, adolescentes e jovens que residem nos acampamentos do MST. Atualmente, no Paraná, o MST tem 12 Els funcionando, localizadas nos diversos municípios, conforme exposto no anexo 13. Convém ressaltar que as experiências desenvolvidas nas Els por meio da referida proposta foram fundamentais para fazer reflexões sobre as práticas pedagógicas. Dessa forma, Leite (2017, p.284) destaca que “a formulação dos Complexos de Estudo tem permitido acumular uma nova forma escolar para projetar a *Escola do Trabalho da classe trabalhadora do campo e da cidade*”.

Nesta perspectiva, algumas escolas de assentamentos também aderiram o desafio de implementar a proposta de educação supracitada, uma vez que algumas escolas de assentamentos antes eram Els quando estavam em processo de acampamento. Pode-se citar como exemplo a EI Zumbi dos Palmares, localizada no Assentamento Keno Vive, em Cascavel, hoje chamada Escola Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida. Outras escolas de assentamentos estão se aproximando da proposta para também iniciar o processo de implementação dos complexos de estudo.

Evidencia-se que a EI foi pensada para atender demandas enquanto o acampamento está em processo de luta e negociação para a conquista da terra. Esse tempo pode ser breve como pode ser longo. Isso dependerá muito das situações políticas e fundiárias de cada realidade. Existem escolas atualmente com até 14 anos de EI devido à morosidade da reforma agrária.

Outra experiência está relacionada à escola de assentamento em área de reforma agrária. Especificamente no estado do Paraná, desde o início do MST até o momento sempre existiu a luta por escola. Vale apontar algumas questões que caracterizam a escola de assentamento.

As práticas educativas desenvolvidas nas escolas de assentamento, bem como o acúmulo de experiências no âmbito da educação, resultaram em importantes reflexões acerca de várias produções escritas referentes às propostas da educação para as escolas de assentamentos. Destaca-se o caderno de Educação nº 13, o Dossiê MST Escola-Documentos e estudos⁵¹. Este caderno está organizado com uma coleção de documentos falando sobre a escola, entre os 16 textos que o integram, menciona-se para este momento o 3º texto chamado: O que queremos com as escolas de assentamentos, trata-se da primeira produção política pedagógica escrita concernente à escola feita pelo Movimento, fruto de uma elaboração conjunta de pelo menos 10 anos de práticas envolvendo educadores, pais, educandos e lideranças do MST.

De acordo com MST (2005), o documento citado expressa os objetivos acerca da contribuição da escola para a formação dos/das sujeitos/as do Movimento, educando para a transformação social, cultivando e produzindo novos valores, desenvolvendo a consciência organizativa na perspectiva da visão crítica.

O 4º texto intitulado “Como deve ser uma escola de assentamento”, foi elaborado com a intencionalidade de dar apoio aos educadores e educadoras, vinculados aos acampamentos/assentamentos do MST. O documento chama atenção para as características que a escola deve ter. Ressalta-se que está articulado com o texto anterior no que tange aos objetivos propostos e se trata de uma especificidade da educação fundamental e para as crianças (MST, 2005).

⁵¹MST. **Dossiê MST Escola- Documentos e estudos** 1990-2001- caderno de Educação n. 13, Veranópolis, editora ITERRA, 2005.

Outro texto fundamental que corresponde às escolas de assentamento é “Como fazer a escola que queremos”. Também vinculado aos textos anteriores, faz uma orientação de apoio para o conjunto do Movimento que desenvolvem tarefas relacionadas com a escola. O texto socializa as concepções e reflexões sobre a dimensão pedagógica, focando especialmente na questão do currículo, procurando direcionar aspectos metodológicos que possam contribuir para a implementação da proposta educacional. No geral, a coleção de textos que integra o Dossiê é imprescindível para compreender a educação do MST, em especial a escola.

Pode-se destacar, ao menos, cinco elementos para ilustrar essa caracterização da escola de assentamento: Primeiro: *A escola de assentamento é também uma escola do campo* por pertencer ao MST, um Movimento Social que desenvolveu ações, as quais contribuíram de forma significativa na origem da Educação do Campo no Brasil, no período de sua constituição. Para Caldart (2012, p. 261), “o esforço feito [...], e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST”.

Um segundo elemento diz respeito a ser uma escola que está atrelada à luta do conjunto do Movimento, vinculada aos objetivos gerais do MST: 1) Lutar pela terra, “quando a escola se mistura com a dinâmica da luta pela terra ela se transforma” (MST, 2005, p.239), mesmo depois de estar assentado, contribuir de uma forma ou de outra para outros Sem Terra, conquistar seu pedaço de chão é gesto de companheirismo, de solidariedade; 2) Lutar pela Reforma Agrária, uma reforma agrária popular, que seja construída com a participação do povo, melhorando a qualidade de vida, com saúde, educação, cultura, lazer, produção de alimentos para o campo e cidade, etc; 3) Transformação Social, no sentido de impulsionar mudanças na sociedade no âmbito social, político, econômico para o bem-estar do país, visando uma sociedade mais justa e igualitária, sem exploração e miséria.

Em terceiro, *ter seu Projeto Político e Pedagógico voltado para uma educação emancipatória*, assim sendo, inspira-se em teorias e práticas que caminham na perspectiva de uma educação da pedagogia socialista, contra-hegemônica, visando a formação humana dos sujeitos. Aqui, vale lembrar as matrizes formativas e pedagógicas abordadas no início desse capítulo, as quais

precisam estar articuladas à proposta de educação da escola de assentamento. Ela precisa estar imbricada na Pedagogia do Movimento. “A Pedagogia do Movimento não cabe na escola, mas a escola cabe na Pedagogia do Movimento. E cabe ainda mais quando se deixa ocupar por ela” (MST, 2005, p.238). Essa escola é aquela que se “movimenta em torno de duas referências: ser um lugar de formação humana, no sentido mais universal desta tarefa; e olhar para o Movimento como sujeito educativo” (MST, 2005, p. 240).

Em geral, as EARA possuem características próprias de criação, consolidação e funcionamento, algumas, por exemplo, são fruto do processo de EI, que ao acampamento se tornar assentamento, logo a EI desse local passa a ser Escola Municipal e Estadual, de acordo com as condições conjunturais de cunho político e educacional que a realidade vive no determinado momento. Em si, traz todo o acúmulo de experiência pedagógica para dar continuidade nesta nova realidade, isso tem demonstrado que as EARA que passaram por este processo de EI estão mais respaldadas legal e organicamente para trabalhar com uma proposta de educação voltada para a dimensão dos/das sujeitos/as do campo. Isso porque a transição de EI para EARA ocorre com muita luta e resistência das famílias do acampamento/assentamento em que a escola está inserida, pois ambas as escolas só conseguem garantir seu funcionamento se a comunidade estiver disposta a assumir o compromisso de ser e estar presente na escola de forma atuante. Esse é um dos elementos fundamentais para que ambas as escolas se fortaleçam e se construam permanentemente.

Outra forma de criação e consolidação de EARA são as que não tiveram experiências como EI, devido a fatores como: consolidarem-se EARA antes da discussão sobre a EI no Paraná. Pode-se dizer que foram construídas também a partir do protagonismo das famílias em empunharem a bandeira da luta por escola em seus locais. Neste aspecto, deparam-se com desafios para construir e implementar uma proposta de educação que não seja o sistema de ensino direcionado pela SEED.

Enfatiza-se que assim como os assentamentos são, como afirma Fernandes (2006), territórios de disputas como mencionado anteriormente, a escola também é alvo dessas situações, principalmente no que se refere ao Sistema de Ensino, já que, a escola foi pensada historicamente como um padrão de educação para “todos”

e quando se ousa lutar para construir e garantir de fato uma educação de qualidade para todos, isso se torna uma ameaça para os órgãos públicos. Visto que a educação liberta o ser humano das opressões, isso não condiz com o que a sociedade capitalista insiste em afirmar como o correto a ser seguido.

Dessa forma, a EARA é sem dúvida um espaço constante de influências que podem contribuir no processo de construção da proposta de educação. Porém, estes processos são rodeados de contradições que podem dificultar a construção desta proposta, como a influência de profissionais contrários à proposta em alguns núcleos de educação, assim como na secretaria de educação do estado. Também são inúmeros os profissionais da educação que vem da cidade para trabalhar nas EARA para atuarem como: secretários/as, professores/as, direção entre outras funções, por meio do Processo Seletivo Simplificado – PSS ou Quadro Próprio do Magistério – QPM. Alguns se identificam com a proposta de educação e assumem junto com a coletividade da escola e da comunidade o compromisso da proposta pedagógica, outros apresentam dificuldades de compreender o processo e há, também, os que ficam trabalhando por conta do emprego e não demonstram interesse em aprender com a comunidade camponesa.

Os coletivos pedagógicos das EARA são compostos por educadores/as formados pelo MST, em cursos construídos em parcerias com Universidades, PRONERA, INCRA entre outros, como já citado anteriormente. A formação ocorre nas diversas áreas do conhecimento: Pedagogia da Terra, como é o caso da pesquisadora, Licenciatura em Educação do Campo (que abrange a área das linguagens e exatas) história e geografia.

Buscar a implementação da proposta de educação é desenvolver constantemente um processo em construção, devido à rotatividade de educadores e demais funcionários que a escola recebe no decorrer de cada período do ano letivo.

Outro elemento é ser uma escola presente nas lutas em defesa da Educação do Campo, a fim de garantir os direitos dos sujeitos Sem Terra e dos povos do campo, de lutar contra o fechamento de escolas e o desmonte da educação que está ocorrendo no Paraná e no Brasil atualmente. Segundo dados do Boletim da APEC, entre 2003 a 2014 foram fechadas mais 37 mil escolas no Brasil. No Paraná, no ano de 2014, foram mais de 100 escolas. Isso demonstra que a luta

deve ser permanente, uma vez que os direitos à educação têm sido negados, em especial aos povos do campo.

Hoje em dia, existem 27 escolas estaduais de assentamentos em áreas de Reforma Agrária no Estado do Paraná.⁵² Neste cenário, a Escola Estadual do Campo José Martí, junto com as demais escolas de assentamento, seguem em luta permanente para manter funcionando as turmas e turnos, procurando garantir o acesso à Educação do Campo. Vale ressaltar que estas escolas foram conquistadas por meio de muita luta e aprendizados. Assim, seguem na perspectiva de continuar refletindo sobre suas práticas educativas, construindo a proposta de educação emancipadora, procurando fortalecer e qualificar o trabalho permanentemente enquanto educação do campo.

Um dos desafios é o de ampliar o debate sobre gênero e sexualidade, pois olhando ambas as experiências de escolas abordadas até aqui e da concepção de educação que o MST foi construindo, é possível dizer que essas temáticas aparecem inclusas por meio da organicidade que permeia na escola, em específico por meio da paridade de gênero e do debate sobre a igualdade de gênero. Portanto, ao analisar um dos objetivos específicos deste trabalho, essas questões se inserem na perspectiva da formação humana; debate que requer aprofundamento. Considerando o panorama exposto até aqui, faz-se necessário dialogar com teorias que fundamentam as temáticas de gênero e sexualidade, discussão que será abordada no próximo capítulo.

⁵² Ver anexo 14 com a relação aos estabelecimentos de ensino, localizados nas diferentes regiões do estado.

4 GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Pretende-se, neste capítulo, abordar teoricamente alguns conceitos no âmbito do gênero e da sexualidade na dimensão do campo e da educação. Desse modo, procura-se situar como esse debate foi sendo incorporado nessas esferas, para isso aborda-se a questão de gênero e sexualidade a partir de algumas reflexões sobre esses conceitos na dimensão do campo. Assim sendo, dialoga-se com as reflexões produzidas pelo próprio Movimento.

Na sequência, discute-se a relação dessas temáticas com a educação na dimensão da escola, desde os aspectos históricos e conceituais. E, posteriormente, referencia-se a elementos específicos sobre a diversidade de gênero. Para isso, trabalha-se com as contribuições de Guacira Lopes Louro (1997; 2000; 2015) que possui várias produções acerca dessas questões, entre outros autores.

4.1 AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO DO CAMPO: UM OLHAR NA DIMENSÃO DO MST.

Para essa discussão na dimensão do campo é importante remeter brevemente o olhar sobre a luta das mulheres que está fortemente atrelada à questão de gênero. Julga-se pertinente, pois será o fio condutor para se chegar na discussão atual em que se encontra o debate sobre gênero e sexualidade no Movimento. No que se refere à gênero, Schwendler (2015b, p. 90) afirma que “o gênero é compreendido como uma categoria analítica, determinada culturalmente e socialmente, a partir da materialidade histórica e das relações sociais de poder”. Essa afirmação leva a compreender que o gênero foi historicamente e continua sendo elemento que desperta interesse e debate, visto que mexe com as relações de poder que estão imbricadas nas estruturas hierárquicas da sociedade. Outro aspecto interessante é que se gênero é determinado social e culturalmente, isso remete à ideia que é um elemento possível de mudança, que possibilita a materialidade das ideias, que não é algo que está dado por acabado.

Scot (1995) identifica quatro elementos essenciais na compreensão de gênero como construto das relações sociais, a saber: 1) símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas; 2) conceitos normativos (políticos, religiosos, educativos, científico, jurídicos, entre outros) que tentam limitar

e conter suas possibilidades metafóricas; 3) uma concepção de política, bem como uma referência às instituições e à organização social; 4) a identidade subjetiva, construída a partir da internalização das representações sociais. (SCOTT, 1995, p. 86). A autora destaca as relações de poder como marcas daquilo que o gênero expressa, como significados presentes na concepção binária dada pelo masculino e feminino, que precisa ser desconstruída. Por isso, “os elementos atuam de forma conjunta [...]. Todo arranjo biológico atribuído aos homens e mulheres numa escala de valor, só é desta forma devido à organização da nossa sociedade” (SCOTT, 1995, p. 86).

Corroborando com Schwendler (2015b) e Scoot (1995), é possível dizer que as questões abordadas pelas autoras também se inter-relacionam com a esfera educacional, já que as Instituições de ensino estão impregnadas de relações de poder e conceitos normativos construídos social e culturalmente. São esferas que estão articuladas com outros conceitos para além do educacional, como já abordado anteriormente por Scoot (1995). Neste aspecto, reproduzem a lógica da concepção binária e patriarcal. A História mostra que as mulheres têm em suas vidas marcas de desigualdades de gênero e, conseqüentemente, de sexualidade, impostas por um regime patriarcal, excludente e machista. Engels (1991), ao descrever a formação da família patriarcal, contribuiu para compreender a questão da propriedade privada⁵³ como um dos fatores determinantes do sistema opressor contra as mulheres.

Para Saffioti (1987), o patriarcado não apenas sintetiza-se a um sistema de dominação, modelado pela ideologia machista, também se incorpora a esse sistema a questão da exploração. Nessa direção, o autor ressalta que “a dominação pode, para efeitos de análise, ser situada essencialmente nos campos político e ideológico, a exploração diz respeito diretamente ao terreno econômico” (SAFFIOTI, 1987, p.50). Na perspectiva econômica, destaca-se a divisão sexual do trabalho⁵⁴ como um dos fatores que materializa a desigualdade entre os sexos, reafirmando o que seriam os espaços dos homens e o que seriam o das mulheres.

⁵³ Ver mais sobre, em ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 13 eds. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 215 p. ISBN85-286-0518-3.

⁵⁴ Sua gênese é decorrente do movimento feminista na França em meados dos anos de 1970, onde o conceito da divisão sexual do trabalho teve grande incidência em trabalhos que abarcaram suas bases teóricas nesse conceito. (HIRATA e KERGOART, 2007).

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc. (HIRATA e KERGOAT, 2007, p 599).

Kergoat (2010) chama atenção para a importância de compreender as relações sociais de homens e mulheres frente à divisão social do trabalho. De acordo com a autora, “Uma relação social é uma relação antagônica entre dois grupos sociais, instaurada em torno de uma disputa (...) toda relação social é uma relação conflituosa” (KERGOAT, 2010, p. 94). Ela ainda afirma que as relações sociais são “consustanciais⁵⁵” e abarca que as relações sociais não podem ser tratadas do mesmo modo.

No campo, é inegável como essa questão da divisão sexual do trabalho expressa hierarquias, onde a valorização do trabalho na esfera masculina se sobressai ao trabalho geralmente exercido pelas mulheres, considerado como reprodutivo, de menor valor, o que inclui as tarefas domésticas, o cuidado com as crianças, o trabalho com os animais, com a horta, entre outras. Embora não sejam reconhecidas como atividades produtivas, são cruciais para a economia camponesa. Destaca-se que o “trabalho produtivo é constituidor da identidade e da autoridade masculina e requer a invisibilização e omissão do trabalho feminino que se anuncia nos roçados como ajuda” (ESMERALDO, 2013, p. 240). Nesse segmento, Schwendler; Vieira e Amaral (2018) consideram a divisão sexual do trabalho como fator estruturante do sistema patriarcal, que incide na produção de padrões de gênero e comportamentos que se estruturam numa ordem binária e sexuada que não só diferencia, mas também hierarquiza o trabalho conforme o sistema sexo/gênero. Apoiando-se, neste sentido, como princípios organizadores abordados por Kergoat (2007, p. 599) “o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem ‘vale’ mais que um trabalho de mulher”).

No território de assentamento que foi campo deste estudo ficou evidenciado como essas questões ainda perpetuam nas famílias deste espaço.

⁵⁵ Sobre o conceito de consustancialidade ver: KERGOAT, Daniele. Dinâmica e Consustancialidade das Relações Sociais. Novos estud. - CEBRAP n.86 São Paulo: Mar. 2010.

As atitudes que as mulheres têm no assentamento parece que são muito menores (...) Lá na casa é sempre o pai que faz a compra, o pai que manda no dinheiro, parece que é só o pai que produz a condição de viver na família, parece que só quem gera a renda em casa é o pai. Os estudantes os jovens por mais que trabalham, eles não participam da distribuição, do planejamento do lote ou da renda da família. Porque ainda tá muito forte essa questão do patriarcal de que é o homem que decide tudo. (Eldilvane, pedagoga, dezembro de 2018).

Nota-se que mesmo sendo de fundamental importância, a participação das mulheres não tem o mesmo reconhecimento da participação do homem no processo de produção material de existência no campo.

O espaço da produção é responsabilidade do homem e mesmo que a mulher atue nele, trabalhando de forma intensa, o seu trabalho é considerado complementar, aparecendo de maneira geral como “ajuda” e não trabalho produtivo propriamente dito.

O espaço doméstico é, assim, (re) construído como o território feminino. A partir dessa divisão do trabalho, as questões relacionadas à gestão da propriedade são atribuídas ao homem, não sendo um espaço de ‘competência’ feminina. (AGUIAR; STROPOSSALAS, 2010, p.172).

Esse fator tem “impactado negativamente na condição de participação das mulheres nas decisões sobre organização da unidade produtiva e sua autonomia econômica” (SCHWENDLER, 2015a, p. 96). É importante salientar, conforme aborda Schwendler (2015a), que a participação das mulheres na luta social possibilitou uma formação política da sua condição enquanto mulher diante das estruturas patriarcais. No entanto, foi somente com a reflexão a partir da categoria de gênero que ocorreu a politização de seu papel de mãe e mulher. Mas isto esteve fortemente atrelado às condições materiais da existência e também à consciência de classe.

É por esse viés que as mulheres impulsionaram a luta contra a desigualdade de gênero no campo. A partir disso que a organização das mulheres do campo está articulada com a questão da agricultura, por conta das transformações que ocorreram com o avanço do capitalismo no período do governo militar, o que resultou em grandes impactos para o campesinato, especialmente para as mulheres, as quais foram prejudicadas, tendo suas atividades na agricultura substituídas pelo grande uso de insumos e pela terra mecanizada. (SCHWENDLER, 2017). Neste contexto, é que as discussões referentes a gênero na dimensão do campo se originam a partir do protagonismo das mulheres, na ousadia de lutarem em prol dos seus direitos.

As dificuldades para reagir, enfrentar no plano individual, familiar e de forma isolada modelos de sociabilidade, ordens sociais, sistemas patriarcais, estruturas objetivadas, inscritas e instituídas nos corpos, objetos, tempos, espaços e nos trabalhos de homens e de mulheres, levam as mulheres a buscar articular-se em movimentos sociais e políticos para construir sua afirmação como trabalhadoras rurais. (ESMERALDO,2013, p. 241).

No Brasil, por volta dos anos de 1980, as primeiras lutas realizadas pelas mulheres camponesas foram pela participação política e sindical e também pelo reconhecimento da sua profissão como agricultora. (SCHWENDLER, 2017). Isso ressignifica a compreensão de que “são as práticas sociais – e não as relações intersubjetivas – que podem dar origem a formas de resistência e que podem, portanto serem portadoras de um potencial de mudança no nível das relações sociais” (KERGOAT, 2010, p. 95).

A partir de suas conquistas, as mulheres vêm ocupando vários espaços na esfera política, educacional, pública, expressando sua força, fortalecendo-se enquanto movimentos sociais do campo. Assim, elas “começam a sair da invisibilidade histórica como camponesas e mulheres” (SCHWENDLER, 2017, p. 143). Em vista disto, procuram ressignificar seu espaço de participação, procurando romper com preconceitos, discriminação e violência, buscando construir-se por meio de uma formação humana que contemple também essas questões de gênero. Embora a luta das mulheres camponesas venha desencadeando grandes avanços, faz-se necessário um permanente trabalho de luta em defesa dos direitos, uma vez que a concepção conservadora, machista e excludente perpetua na sociedade brasileira, manifestando-se constantemente.

Nessa continuidade de luta das mulheres contra o sistema opressor, em prol da igualdade e defesa dos direitos, é que se evidencia a importância que esses processos educativos têm na humanização dos sujeitos, que busca romper com padrões do regime patriarcal. Desse modo, as questões de gênero precisam ser consideradas como uma dimensão da formação humana imprescindível no âmbito educacional, já que a escola é um espaço de educação que pode contribuir para a possível superação da desigualdade de gênero e respeito à diversidade, assim pelo fortalecimento da educação emancipadora, tendo as questões de gênero como relevantes temas a serem trabalhados.

Seguindo o fio condutor, adentra-se para as discussões de gênero e sexualidade no âmbito do MST. Nesse intuito, é importante destacar os objetivos do Movimento, enquanto movimento social que tem em seu percurso histórico propósitos de transformações sociais na dimensão da formação humana, visando um sujeito capaz de se construir individual e coletivamente nos processos educativos, forjados pelo Movimento e pela vida.

No que diz respeito aos principais objetivos, vê-se a síntese proposta por Morissawa (2001, p.153), a qual afirma que o MST luta por terra, por reforma agrária e por mudanças sociais. Partindo deste pressuposto, pode-se dizer que, ao lutar pela terra, procura fazer com que ela cumpra sua função social de assentar famílias em terras ocupadas. No que se refere à luta pela reforma agrária, o Movimento entende que essa abrange conquistas desde a produção de alimentos, acesso à saúde, à educação, à infraestrutura, aos créditos etc. Já no que se relaciona à transformação social, em sua trajetória histórica, o MST foi percebendo que além de conquistar a terra e lutar pela reforma agrária, é necessário também lutar por uma sociedade mais digna, justa e igualitária, sem preconceito ou qualquer outro tipo de discriminação.

Julga-se que esses objetivos estão entrelaçados na vida dos/as sujeitos/as que fazem parte deste Movimento. Na esperança de construir novas relações de gênero no interior do MST foi e é de fato um desafio, já que para avançar na luta por transformações sociais é preciso tomar para si a responsabilidade da participação das mulheres nas lutas e organizações. (MST, 1998).

As mulheres foram protagonistas na luta pelo debate de gênero dentro do Movimento. É importante ressaltar que esse protagonismo também resulta da participação das mulheres em movimentos de luta pela democracia, por direitos entre outras demandas que ocorriam na década de 1980, esse processo foi muito importante, pois contribuiu na formação da consciência das mulheres antes de participarem da constituição do Movimento. (SCHWENDLER, 2015a).

As principais demandas de gênero que potencializaram a organização do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais na década de 1980 têm sido o reconhecimento de seu *status* social como trabalhadora rural, sua incorporação nos sindicatos, o acesso aos benefícios de seguridade social, como a aposentadoria e o salário-maternidade, e sua participação política. (SCHWENDLER, 2015a, p. 93).

Processos formativos de luta como esses fortaleceram o emponderamento das mulheres na época. Nessa ótica, dentro do MST, um dos pontos de pauta foi o direito à terra para a mulher, o que questiona a posição do homem como o sujeito “chefe” de família (SCHWENDLER, 2015a). Isso foi fundamental visto que existem vários tipos de estrutura familiar, compostas de diversas realidades em que a pessoa que é responsável pode ser considerada como alguém que administra a família, pode ser viúva e viver com os filhos menores, ou sozinha, ou ser mulher solteira e também ter esse direito. Essa foi uma conquista adquirida no decorrer do processo de luta e formação do MST.

Outro aspecto relevante foi o debate acerca da participação das mulheres na estrutura organizativa do Movimento. Neste sentido, vale ressaltar o que aborda Schwendler sobre os Movimentos Sociais do campo.

Nos movimentos sociais de campo, é notória a participação e a organização da mulher, que não apenas transgride sua invisibilidade social e política construída historicamente, mas também protagoniza a luta de gênero no espaço da luta pela terra. Em seu processo organizativo, o movimento social de luta pela terra dinamiza experiências sociopolítico-educativas que contribuem para a transformação das relações e identidades de gênero e para o desenvolvimento do capital social e político da mulher camponesa. (SCHWENDLER, 2015a, p. 88).

Concordando com Schwendler (2015a), é possível perceber como esses elementos se articulam no interior do MST, dado que foi nos acampamentos e assentamentos que as mulheres do Movimento começaram a se organizar e debater sua participação política. Essa ação possibilitou uma forma de adentrar e construir na esfera organizativa do Movimento novas relações de gênero que, posteriormente, vislumbraram reflexões de modo mais ampliado no MST. Um marco fundamental foi a constituição do setor de gênero que ocorreu em meados do ano 2000, em todas as instâncias de coordenações teriam que ser composta levando em consideração a paridade de gênero. Isso foi e continua sendo uma questão que precisa ser melhor aprofundada, uma vez que mais do que ter uma mulher assumindo uma tarefa de coordenação, é necessário que assuma e participe ativamente dos embates, contribuindo nas discussões e nas decisões, expondo sua opinião, colocando-se como parte do processo e como protagonista dele.

Sendo assim, a constituição do setor de gênero passou pela avaliação de que o debate referente às questões de gênero deveria ser realizado pelo conjunto do

Movimento, logo também pelos homens (MARIANO; PAZ, 2018). Nesta perspectiva, com a “intencionalidade de promover transformações na cultura patriarcal, o Coletivo de Gênero do MST criou espaços formativos (teórico práticos) para trabalhar com mulheres e homens” (SCHWENDLER, 2015a, p. 99). Frente a isso que houve avanços referentes à participação das mulheres neste processo, mas ainda há muito o que ser construído, pois se entende que o poder patriarcal imposto historicamente na sociedade como algo a ser seguido a rigor, é sem dúvida uma barreira difícil de ultrapassar porque requer processos de formação constante para a possível superação desta visão machista e preconceituosa.

A construção do Setor de Gênero do MST foi muito importante para contribuir no debate sobre a participação das mulheres no conjunto da luta do Movimento, desencadeando necessidades como, por exemplo, pautar para o MST, em sintonia com o Setor de Educação deste Movimento, a Ciranda Infantil⁵⁶ nos espaços de formação para que as mulheres e homens, mães/pais, com crianças pequenas em fase da educação infantil, pudessem ter um lugar educativo para deixar seus filhos, possibilitando assim sua participação nos espaços de estudo e formação em diversas áreas (educação, produção, saúde, entre outras).

Indubitavelmente, esta iniciativa foi e está sendo relevante. Reafirma-se isso pela experiência própria da pesquisadora como mãe, educadora e militante, que teve a oportunidade de participar das lutas, momentos de formação e cursar a faculdade, podendo contar com o espaço da ciranda infantil, caso contrário, seria muito difícil participar de processos educativos e tão necessários como esses. E semelhante a isso, existem as experiências de tantas outras mães e pais que fazem parte do Movimento.

Cabe enfatizar que o processo de integração da família foi ocorrendo no decorrer de sua trajetória com avanços e contradições, sendo as mulheres as primeiras a questionarem o tipo de organização familiar, no intuito de assegurar a participação de todos os membros da família. A questão da juventude desencadeou processo semelhante. Pensando o espaço das crianças se constituiu uma discussão acerca da infância. E, recentemente, começou a desencadear um debate das LGBTs (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis) pautando questões no

⁵⁶Espaço educativo, pensado pelo setor de educação do MST, para trabalhar com as crianças entre 0 a 6 anos de idade.

Movimento, referente ao seu protagonismo político e o enfrentamento de preconceitos e discriminação (MARIANO; PAZ, 2018).

É nessa discussão que se encaminha o debate para além da esfera das mulheres, objetivando romper cercas patriarcais, historicamente erguidas, sobre a população LGBT. A luta das mulheres e a construção do setor de gênero do MST foram pertinentes para o coletivo LGBTs Sem Terra se constituir internamente no Movimento. Concomitante, pode-se dizer que o processo organizativo do MST, possibilitou a militância LGBTs a afirmarem suas identidades de gênero e sexual. Ou seja, a construção do debate sobre diversidade de gênero e sexual resulta do processo de formação da consciência do Movimento (MARIANO; PAZ, 2018).

O debate das LGBTs foi desencadeado no período em que a sociedade brasileira estava no auge da discussão sobre diversidade sexual e de gênero, incluindo, por exemplo, o projeto chamado “Cura Gay”, bem como os ataques com a discussão destas temáticas no contexto escolar, com posicionamentos para retirada de qualquer menção às discussões de gênero ou orientação sexual dos currículos escolares. Diante desse cenário, grupos contrários a essa discussão, como: partidos, movimentos, sindicatos entre outras organizações de esquerda, começaram a se mobilizar e passam a dar apoio à construção das LGBTs.

No MST, esse debate também gerou discussão, posto que o Movimento vem passando por transformações. Pode-se citar como exemplo o processo de construção da reforma agrária popular⁵⁷, pois esta pressupõe que o Movimento construa uma discussão mais ampla, buscando a participação de diversos sujeitos em sua diversidade. Neste aspecto, as “LGBTs, colocam em xeque algumas formulações do Movimento, como o próprio conceito de família” (MARIANO; PAZ, 2018, p. 296). De fato, ao provocar o debate sobre a estrutura ou conceito de família, levanta também a discussão sobre a diversidade de gênero e sexual, já que tais conceitos estão inter-relacionados e, ao discutir família é necessário debater a diversidade de gênero e sexualidade que compõem a estrutura familiar. Observa-se então que esses processos formativos imbricados no debate de gênero dentro do MST levam a refletir sobre o decorrer da história deste Movimento, visto que ocorreram processos educativos omnilaterais que permitiram a abertura para ampliar

⁵⁷A Reforma Agrária Popular foi o lema definido durante o 6º Congresso Nacional do MST, realizado em Brasília no ano de 2014.

a compreensão acerca das questões de gênero e sexualidade como dimensão da formação humana.

O debate das LGBTs Sem Terra no MST é recente. Sua gestação ganhou força a partir de 2013, quando várias iniciativas de organizações foram desenvolvidas, como mobilizações, participação marcante no VI Congresso Nacional do MST que ocorreu em 2014 em Brasília, seguindo mais adiante a realização de seminário regional no Ceará e a marcha estadual na Bahia. Nessa trajetória, o primeiro Seminário Nacional chamado “O MST e a diversidade sexual” na Escola Nacional Florestan Fernandes, realizado em agosto de 2015. Foi um momento de discussão pertinentes e afirmação das LGBTs Sem Terra, debate que resultou na síntese de um documento conforme indica o anexo 15.

A partir desse momento, as LGBTs foram se constituindo e fortalecendo seu coletivo no interior do MST, pautando suas necessidades, assim como se autoafirmando nos espaços do Movimento, inclusive, foi durante a reunião da coordenação Nacional do MST, realizada em janeiro de 2016, que o coletivo LGBTs pautou a discussão em torno das normas gerais desse Movimento. A proposta de alteração foi apresentada pelas LGBTs e aclamada pelos participantes da reunião, reconhecendo a diversidade dos sujeitos que compõe o Movimento. Dessa maneira, as alterações ficaram assim modificadas.

1.3 *Natureza do MST*: participam no Movimento, sem distinção de idade, orientação sexual ou identidade de gênero, todos os membros da família: homens, mulheres, idosos, jovens e crianças. (MST, 2016, p.10).

3.6 *Educação e Cultura*: e) combater, permanentemente, todas as formas de preconceito social, para que não ocorra a discriminação de gênero, idade, etnia, religião, identidade de gênero e orientação sexual etc. (MST, 2016, p. 17).

3.7 *Direitos Sociais*; combater todas as formas de violência contra as mulheres, crianças e LGBTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis), penalizando seus praticantes. (MST, 2016, p.18).

Percebe-se como esses processos formativos de debate, impulsionados pela diversidade de sujeitos que compõe o MST, têm contribuído de maneira bastante significativa na formação da consciência no conjunto do Movimento, ampliando o modo de pensar e compreender as questões que envolvem gênero e sexualidade, rompendo assim com as cercas do preconceito e de qualquer forma de discriminação. Isso leva a compreender que a sexualidade e o gênero vislumbram-se como uma dimensão da formação humana, articulada aos objetivos e ao projeto

de sociedade que o MST almeja, formando sujeitos livres para viver sua diversidade de gênero e sexual em todos os espaços construídos e vivenciados pelo Movimento e na sociedade em geral.

Até mesmo na escola, porque nela também se vivenciam diversas situações e contradições e é onde se encontram sujeitos com concepções diversas e, às vezes, antagônicas. Daí que discutir gênero na escola é de suma importância para o exercício da cidadania e para a formação e humanização dos/das sujeitos/as. É desenvolver a educação omnilateral, considerando a diversidade de gênero também como uma dimensão da formação humana.

Entende-se que os debates sobre gênero e sexualidade não devem ser silenciados na escola, porque seria reproduzir a desigualdade e ignorar a diversidade presente no espaço escolar, como anular a possibilidade de construir cidadãos livres, para amar e viver sua diversidade nas ideias e na concretude da materialidade no que tange a gênero e sexualidade. Seria também a reprodução de processos unilaterais, que não contribuem para desconstruir práticas e atitudes homofóbicas. A seguir, abordam-se elementos conceituais sobre essas temáticas no contexto educacional.

4.2 ASPECTOS CONCEITUAIS ACERCA DO GÊNERO E SEXUALIDADE NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Abordou-se anteriormente como as questões de gênero e sexualidade foram sendo compreendidas e debatidas no campo, em específico no Movimento Sem Terra. Diante do cenário visto até aqui, pode-se dizer que a luta das mulheres de modo geral colocou em xeque questões do Patriarcado, abrindo possibilidades de impulsionar um debate acerca de outras dimensões da formação humana que podemos chamar de diversidade de gênero e sexualidade. Sendo assim, faz-se necessário compreender os conceitos em questão, especificamente como eles permeiam o âmbito escolar e as consequências que podem causar na vida dos sujeitos quando essa diversidade não é respeitada e trabalhada de modo educativo, a fim de proporcionar a liberdade de expressar e viver sua identidade de gênero e sexual.

Assim sendo, pretende-se trazer contribuições teóricas de Guacira Lopes Louro sobre os estudos de gênero e sexualidade, estabelecendo relação com a

dimensão educacional, entre outros pesquisadores que serão mencionados ao longo da discussão. Desse modo, apresentam-se os elementos problematizadores dos conceitos conforme os autores abordam na construção dos sujeitos no ambiente escolar. Ao refletir sobre o processo de normatização que perpassa os espaços escolares por meio da sexualidade e do gênero, tal qual muitas vezes são naturalizados e invisibilizados, neste processo, a escola vai construindo corpos disciplinados como aponta Louro (2015). As temáticas de gênero e sexualidade sempre estiveram presentes no contexto escolar, mas eram vistas como algo invisível aos olhos de quem governava os estabelecimentos de ensino, quando se tratava de questões que não correspondiam a determinada concepção organizacional, estrutural, social, política e educacional no que se refere às questões de gênero e sexualidade. Portanto, eram na verdade expressadas fortemente por meio do cumprimento de regras e normas estabelecidas pelas escolas. Segundo César (2010), a sexualidade e o gênero na dimensão educacional brasileira tiveram as primeiras preocupações mais evidentes sobre a educação do sexo de crianças e jovens no Brasil, nos anos vinte e trinta do século XX. Nesse momento, conforme aponta César (2009), havia certa preocupação com a educação sexual por parte dos médicos/as, intelectuais e professores/as.

Gênero e sexualidade na escola, afinal, do que se trata nessa interpelação? Quais os significados das abordagens sobre estes temas no universo escolar? Quais filiações ou traços epistemológicos são utilizados numa abordagem dessa natureza? Por que tratar os temas gênero e sexualidade na instituição escolar? De certa maneira, uma parcela da sociedade brasileira reconhece o lugar estabelecido da sexualidade no interior da escola. Nos últimos vinte anos, após o surgimento da epidemia do HIV/AIDS e o reconhecimento da gravidez de jovens em idade escolar, a sexualidade se consolidou como lugar de fala em torno à ideia de prevenção. (CÉSAR, 2009, p.67).

As décadas de 1980 e 1990 foram períodos que marcaram o campo educacional com a forte epidemia da AIDS, motivo pelo qual houve a necessidade de trabalhar questões relativas à sexualidade nas escolas, porém ficava restrita à esfera da prevenção de doenças e no cuidado com a saúde. Nesta época, foi realizado um projeto importante de educação e orientação sexual, ocasião em que Marta Suplicy foi convidada pelo Governo de Luiza Erondina, pela prefeitura de São Paulo e pelo então secretário de Educação Paulo Freire, para implementar o referido projeto. Em

entrevista concedida à Rede Brasil Atual, Marta Suplicy falou que a iniciativa na época foi discutida com pais e equipes escolares, os quais aprovaram a implementação do projeto, havendo neste período uma significativa redução de gravidez na adolescência (SOUZA, 2011). Alguns livros escritos por Marta Suplicy foram destaque como: *Conversando sobre sexo*, *Sexualidade do Adolescente*, *Papai mamãe e eu* entre outros.

Mais adiante, na década de 1990, com as reformas educacionais, o governo da época construiu o documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs, e nele foram inseridas as questões sobre sexualidade e gênero, constando como orientação sexual para trabalhar como temas transversais na escola (CÉSAR, 2009).

Entretanto, estudos realizados por pesquisadores/as sobre os PCNs demonstram em suas análises que⁵⁸, “Os PCNs não estão impregnados de uma perspectiva de gênero, a qual, a nosso ver deveria perpassar todas as áreas do conhecimento e não estar atrelada à Orientação Sexual” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p.101). Embora os PCNs ainda tenham desafios para avançar na discussão de gênero e sexualidade em uma perspectiva mais abrangente e conceitual, é preciso considerar a importância que os documentos tiveram em determinado momento histórico, assim como as Leis de Diretrizes e Bases – LDB/1996 e o Plano Nacional de Educação – PNE.

No sentido educacional, é importante salientar que o Brasil vem sofrendo um retrocesso no que diz respeito às discussões de gênero e sexualidade, por conta da medida tomada contra essas temáticas nas Instituições de Ensino, como já mencionado brevemente no início desta dissertação. Essa medida demonstra fortemente a atitude de ódio e discriminação contra a diversidade gênero, como exposto na figura 1 abaixo.

⁵⁸Ver mais sobre análise dos PCNs em - VIANNA, Claudia Pereira, UNBEHAUM, Sandra. O Gênero nas Políticas Públicas no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n 121, 77- 101. Janeiro – Abril de 2004.

FIGURA 1 – INTOLERÂNCIA RELIGIOSA QUANTO A DIVERSIDADE DE GÊNERO



Fonte: www.olhardireito.com.br/conceito/noticias/exibir.asp?=3093¬icia=11-parada-da-diversidade-sexual-de-mato-grosso-traz-pauta-a-laicidade-do-brasil-em-defesa-dos-direitos-lgbt. Acesso em 21 de setembro de 2018.

A charge de Latuff evidencia a intolerância impregnada naqueles que são totalmente contra a diversidade de gênero, como é o caso dos/as religiosos/as e os/as deputados/as que votaram contra as questões de gênero e sexualidade nos currículos escolares. Vale aprofundar um pouco mais sobre essa questão, uma vez que:

Os setores conservadores da sociedade brasileira e uma parte ultraconservadora do Parlamento se mobilizaram, junto com grupos religiosos católicos e neopentecostais, manifestando-se contrariamente à inserção do diminuto parágrafo sobre o respeito e a promoção da igualdade de gênero e da diversidade sexual e étnico-racial, que representara grande conquista nas Conferências. Por votação no Congresso Nacional o parágrafo foi retirado. No curso desse processo, os movimentos sociais e os grupos e sociedades de pesquisa se mobilizaram a favor da manutenção do texto, mas foram derrotados. (CÉSAR; DUARTE, 2017, p. 148).

Após a derrota, em consequência da medida tomada pelos/as deputados/as, os profissionais da educação ficaram, de certa forma, inseguros para trabalhar as temáticas e sofrerem processos administrativos ou de outra natureza. A respeito desta discussão na sociedade, observa-se, segundo César e Duarte (2017, p.151), que “o desenrolar de uma luta de classe, raça, identidade de gênero, orientação sexual, escolaridade, geração, entre outras categorias sociais que se multiplicam rapidamente”. Destaca-se que enquanto se nega o debate das questões de gênero e sexualidade nas escolas, no cotidiano permanece a vivência em situações de invisibilidade a atitudes de violências que envolvem essas temáticas, as quais

requerem, de modo emergente, a formação para com os/as estudantes, professores/as e todo o conjunto da comunidade escolar.

Dados da Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil⁵⁹ mostram que 73% dos estudantes LGBT já foram vítimas de agressões verbais por sua orientação sexual e, 68% por sua identidade de gênero. O levantamento mostra também que 60% dos/as estudantes se sentiam inseguros no espaço escolar por conta da sua orientação sexual e 43% por sua identidade de gênero. A violência de gênero e de sexualidade sobre os/as estudantes e sobre a população LGBT cresce a cada dia no Brasil, gerando evasão escolar, ou em muitos casos, o preconceito e a discriminação tem levado os/as estudantes a cometerem suicídio. Outro elemento que merece destaque é a violência sobre as mulheres e LGBTs que ocorrem também fora do espaço escolar, como a questão do feminicídio, estupro. Frequentemente, o noticiário apresenta fatos assustadores, em que aparece o aumento do número de crimes e assassinatos. Esse cenário acaba se refletindo na escola, por meio da violência em suas várias categorias (verbais, físicas, simbólicas, entre outras). A não problematização destas questões na escola reforça atitudes e comportamentos que desencadeiam atitudes de violências.

É importante salientar que a forma como a pessoa vive sua identidade de gênero e sexual não cabe ao julgamento alheio. Cada pessoa deve ter a liberdade de se expressar da forma como ela se reconhece em sua diversidade e, em qualquer lugar na sociedade, ela deve ser respeitada por todos, inclusive pela escola. Destaca-se que a Constituição Federal Brasileira de 1988 garante, em seu Artigo 6º, que a educação é um direito irrevogável de todas e todos e assegura a igualdade de condições para acesso e permanência escolar. Dados mostram, segundo o Manifesto pela Igualdade de Gênero na Educação, que esse direito é constantemente violado a partir das estruturas hierárquicas de gênero. Conforme o texto aborda

Um exemplo de como a desigualdade de gênero se correlaciona com a educação tem sido visto em pesquisas que identificam o “fracasso” e as altas taxas de evasão escolar dos meninos como consequência dos referenciais de masculinidades difundidos socialmente. Uma identidade masculina baseada na agressividade e na indisciplina tem cada vez mais afastado os

⁵⁹<https://www.google.com.br/amp/soglobo.com/sociedade/educacao/violencia-relacionada-identidade-de-genero-orientacao-sexual-faz-alunos-abandonarem-escolas-2141587%fvverso=amp>

meninos dos bancos escolares (37,9% deles segundo dados do IBGE em 2011), negando-lhes seu direito à educação e reproduzindo uma cultura da violência (...) pessoas que fogem dos padrões socialmente estabelecidos de identidade ou sexualidade tem desencadeado processos institucionalizados de discriminação, agressões e exclusão escolar: as violências contra gays, lésbicas, bissexuais, travestis, mulheres transexuais e homens trans excluem essa população do direito constitucional à educação e contribuem para as estatísticas que fazem do Brasil um dos países mais inseguros para pessoas LGBT (conforme demonstra o relatório do Grupo Gay da Bahia de 2012 e o relatório de violência homofóbica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República). (MANIFESTO PELA IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO, 2017, s/ p. Grifos nossos).

Estas e outras pesquisas chamam atenção para as inúmeras situações que ocorrem quando também não se trabalha gênero e sexualidade na escola. É notável o crescimento da violência contra a população LGBTs. Pesquisas recentes mostram índices de aumento de crimes como, por exemplo, o relatório do Grupo Gay da Bahia, que aponta o Brasil como campeão mundial de crimes cometidos por motivo de LGBTfobia. Em 2017, a cada 19 horas, aproximadamente, morre uma pessoa LGBT, como apresenta a figura 2 a seguir.

FIGURA 2 - ÍNDICES SOBRE VIOLÊNCIA CONTRA LGBTs NO BRASIL



FONTE: Grupo Gay da Bahia (2017).

Isso revela o cenário conservador que o Brasil vive, desencadeando constantemente sobre a população discursos de ódio, refletindo na família, na escola e na sociedade em geral, sendo a violência contra LGBTs uma constante realidade. Outro levantamento realizado neste ano de 2018, pelo mesmo grupo, revelou que 126 mortes de LGBTs foram registradas no primeiro trimestre do respectivo ano em

vários estados brasileiros. Portanto, não trabalhar essas temáticas na escola é contribuir para o aumento da violência para com os/as sujeitos LGBTs.

É importante afirmar que segundo dados da pesquisa Ibope⁶⁰, 84% da população brasileira apoiam que seja discutido na escola as temáticas que envolvem gênero e sexualidade. Contudo, percebe-se que existem grupos conservadores ligados a instituições religiosas que lutam para que a educação escolar seja trabalhada dentro de valores tradicionais, que reforçam o modelo de família patriarcal e heteronormativa. Vale ressaltar que há séculos a ideologia heteronormativa utiliza-se dos aspectos biológicos, religiosos e políticos a fim de impor normas e padrões de gênero para ser seguido por todos/as, no sentido de ser algo inquestionável. A heteronormatividade está direcionada para a perspectiva heterossexual para prevalecer concepções binárias como uma norma estabelecida.

Partindo deste pressuposto, o termo heterossexual é relativo a heterossexualidade, Louro (2009). Assim sendo, a autora afirma que a “heterossexualidade é concebida como ‘natural’ e também como universal e normal” (LOURO, 2015, p.16). Dessa maneira, supõe-se que as pessoas tenham uma posição inata com seus desejos sexuais para alguém do sexo oposto. Nesse vórtice, Louro (2009, p. 89) aponta:

Para garantir o privilégio da heterossexualidade – seu *status* de normalidade e, o que ainda é mais forte, seu caráter de *naturalidade* – são engendradas múltiplas estratégias nas mais distintas instâncias (na família, na escola, na igreja, na medicina, na mídia, na lei). Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias – vai indicar um de dois gêneros possíveis – masculino ou feminino.

Por esse ângulo, salienta-se que a heteronormatividade afirma a heterossexualidade como norma padrão a ser instituída na sociedade, nas leis, na linguagem. No entanto, esta norma é desafiada permanentemente pelos sujeitos que não se enquadram na própria norma. Para Louro (2009, p. 91), a “heteronormatividade constituiu-se, portanto, num empreendimento cultural que, como qualquer outro, implica disputa política” A autora afirma ainda que:

⁶⁰Realizada em 16 de fevereiro de 2017, encomendada pela Instituição Católica pelo direito de decidir. . Visitado em 27 de agosto de 2018.

Todos os dias, em todos os espaços, homens e mulheres a desafiam. Alguns sujeitos embaralham códigos de gêneros ou atravessam suas fronteiras; outros articulam de formas distintas sexo gênero-sexualidade; outros ainda criticam a norma através da paródia ou da ironia. (LOURO,2009, p.91).

A busca pela destruição também leva a afirmação dos padrões heteronormativo, como fica evidente a partir das campanhas e propostas, tal como o Movimento Escola Sem Partido. A proposta foi pautada na Câmara dos Deputados, em 2014, a partir do Projeto de Lei nº 7.180, de 2014, de autoria do Deputado Erivelton Santana, que por meio de modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pretendia “incluir entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno/a, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa”. Este Projeto em análise por uma Comissão Especial da Câmara foi pautado por último em 13 de novembro de 2018, para a análise de seu substitutivo, o relator da matéria, o deputado Flavinho (PSC-SP), “Dispõe sobre o direito dos alunos/as de aprender, a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos e acrescenta inciso XIV e parágrafo único ao art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o respeito às convicções do aluno/a, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, bem como tornar defesa a inserção de questões relativas à ideologia de gênero no âmbito escolar”.⁶¹

No Senado, o Senador Magno Malta apresentou um Projeto de Lei – PL nº 193 de 2016 ⁶², que também tinha como proposta incluir nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido", com os seguintes princípios para a educação.

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

⁶¹<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/565427-OPOSICAO-OBSTRUI-VOTACAO-DO-PROJETO-DE-LEI-DA-ESCOLA-SEM-PARTIDO.html>.

⁶²Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>, <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&disposition=inline>. Acesso em 28 de setembro de 2018.

- I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
- III - liberdade de aprender e de ensinar;
- IV - liberdade de consciência e de crença;
- V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
- VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;
- VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções.

Esse mesmo PL supracitado propunha, em seu art. 5º, um manual de comportamento do professor/a que assim menciona

Art. 5º. No exercício de suas funções, o professor:

- I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
- II - não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;
- V - respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções.

Convém salientar que o PL supracitado, além de ser inconstitucional, encontra-se arquivado no Senado Federal, pois foi retirado pelo próprio autor em 21 de novembro de 2017. Destaca-se que os grupos conservadores insistem em pautá-lo constantemente nos diversos setores da sociedade. Isso fica bem evidenciado nesse período em que a sociedade brasileira passa pela mudança presidencial no país.

Nota-se que os princípios defendidos pelo Escola Sem Partido reiteram e fortalecem as concepções conservadoras para uma educação baseada na perspectiva da unilateralidade. Dessa forma, os conhecimentos não permitem uma formação de consciência crítica articulados à vida material e intelectual, que desenvolva com os/as estudantes o exercício de reflexão crítica sobre as injustiças e desigualdades impregnadas em nossa sociedade, bem como sobre os direitos humanos e a liberdade de expressão de ideias, como a vivência da sexualidade. Com base nestes princípios de cunho conservador, se o projeto for aprovado

acabará incitando a população a pensar de forma excludente, fortalecendo a desigualdade, não respeitando o direito às diferenças no que concerne às questões de gênero e diversidade na escola.

É importante ressaltar que o referido Projeto foi arquivado em dezembro de 2018, porém recentemente a Deputada Bia Kicis, estrepante do PSL (DF), protocolou na Câmara dos Deputados, no dia 04 de fevereiro de 2019, um novo Projeto de Lei, atualizando o PL anterior a fim de tentar instituir a chamada Escola Sem Partido que visa combater a suposta “ideologia de gênero”. Valer dizer que o referido (PL 246/2019⁶³) encontra-se em tramitação, aguardando despacho na mesa da Câmara dos Deputados. (CÂMERA DOS DEPUTADOS, 2019). A partir do exposto sobre o (PL 246/2019) é possível afirmar que o referido PL fere a Constituição Federal, em seu Art. 206, o qual versa que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas,
e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.
(CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p.86).

Este artigo é fundamental para o ensino-aprendizagem numa perspectiva emancipatória, já que está assegurando o ensino na perspectiva da liberdade de ensinar, o que não corrobora com a proposta de ensino conforme propõe o “Projeto Escola Sem Partido”. Estudos realizados sobre o tema “ideologia de gênero” salientam que, de alguma maneira, o que é fundamental é estarmos atentos ao que está sendo dito em torno da “ideologia de gênero” e procurar desvendar que outros discursos estão sendo falados com base na família e na moral, no sentido de perceber se outros discursos estão promovendo a visão conservadora sobre gênero e sexualidade no âmbito educacional. (SILVA, 2017).

É salutar destacar que as concepções binárias, historicamente ensinadas, reforçam e reproduzem a lógica heterossexual para que prevaleça o controle e a ordem por meio de normas e regras. Louro (2015) corrobora com Butler (2016)

⁶³Sobre a tramitação e texto do (PL 246/2019) na íntegra ver em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Visitado em 11 de fevereiro de 2019.

quando afirma que a naturalização dos gêneros ocorre pela permanente reafirmação nos discursos.

A escola assume uma concepção binária, fortemente naturalizada e imposta em seu cotidiano, prevalecendo a heteronormatividade como a norma geral estabelecida. Para Louro (2015), na escola é estabelecida uma pedagogia da sexualidade que legitima determinadas identidades e práticas sexuais e reprime e marginaliza outras.

Nesta perspectiva destaca que:

A escola exercita uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos, Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero. (LOURO, 2015, p.25).

Segundo Junqueira (2009), a escola brasileira concebeu para si um conjunto de pressupostos normativos de valores e crenças que visam manter o controle dessa estrutura que desconsidera o “outro”, que não se encaixa dentro do padrão heteronormativo. Esses pressupostos normativos, “centrados no adulto masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal” (JUNQUEIRA, 2009, p. 14), incidem sobre os sujeitos, onde aqueles que não atendem a esses requisitos são categorizados como anormais”.

A instituição escolar também como instituição social é permeada de situações em seu cotidiano no que se refere a gênero e sexualidade. Conforme Louro (1997, p. 57), “A escola entende disso. Na verdade, ela produz isso”. Ou seja, “Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar de forma mais evidente sua sexualidade são alvos imediatos de redobrada vigilância” (LOURO, 2015, p.26). Partindo deste olhar, é uma escola que deixa marcas nos sujeitos que a frequentam. De acordo com Louro (2015), ficam marcados como figuras que se desviam daquilo que o estabelecimento de ensino tem como regra, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com a concepção de educação que a escola trabalha. Nesse norte, a escola se caracteriza como normativa, baseada em normas que incidem na formação dos sujeitos que a frequentam, escolarizando corpos e mentes como lhe convém. “Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o

que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui” (LOURO, 1997, p.58). Sendo assim, ela configura-se como um espaço que oprime, dando legitimidade às relações de poder.

O ambiente escolar é um espaço permeado de elementos constitutivos de poder. Nessa direção, “a escola atua de forma significativa na produção de gênero e, para isso, ela busca disciplinar os corpos desses/as alunos/as, a fim de torná-los/ as cada vez mais dóceis e úteis” (BARROS; RIBEIRO, 2011, p. 44).

As categorias gênero e sexualidade se constroem, materializam-se e se expressam por meio do corpo. O disciplinamento e controle dos corpos acompanharam, historicamente, o disciplinamento das mentes, conforme afirma Louro (2000).

A autora também enfatiza que “Todos os processos de escolarização sempre estiveram e ainda estão preocupados em vigiar, punir, controlar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas de homens e de mulheres” (LOURO, 2000, p.60). A escola tende a formar os/as estudantes na perspectiva de manter normas que reforcem a esfera da heteronormatividade.

A escola reitera normas de gênero e sexualidade e fortalece as próprias desigualdades de gênero. Além do mais, a escola busca manter uma concepção como se sempre houvesse uma correlação entre a identidade de gênero e o sexo biológico, é como se os/as sujeitos não pudessem expressar e vivenciar sua orientação sexual diferentemente de uma norma heterossexual. Como se a vivência de uma identidade diferente da “normal” pudesse causar enfrentamento e desobediência diante daquilo que a sociedade conservadora insiste em defender como ser “certo”.

Por esse ângulo, a escola como instituição social, reflete nos corpos que ela educa as imposições que a sociedade almeja estabelecer, ou seja, aquilo que deve ser seguido como o correto, como normal. Em vista disso, usa mecanismos para construir esse processo fazendo com que as pessoas encarem isso de uma forma natural. Desse modo, Louro (2015) salienta que os corpos são significados pela cultura e permanentemente alterados por ela. Isto é, processos voltados pelas imposições culturais, uma vez que se constrói e adequa o corpo por meio de critérios estéticos, morais, religiosos, de saúde, entre outros.

Sendo assim, Louro (1997) indica que

A despeito de todas as oscilações, contradições e fragilidades que marcam esse investimento cultural, a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas 'fixar' uma identidade masculina ou feminina 'normal' e duradoura. (LOURO, 2015, p. 25).

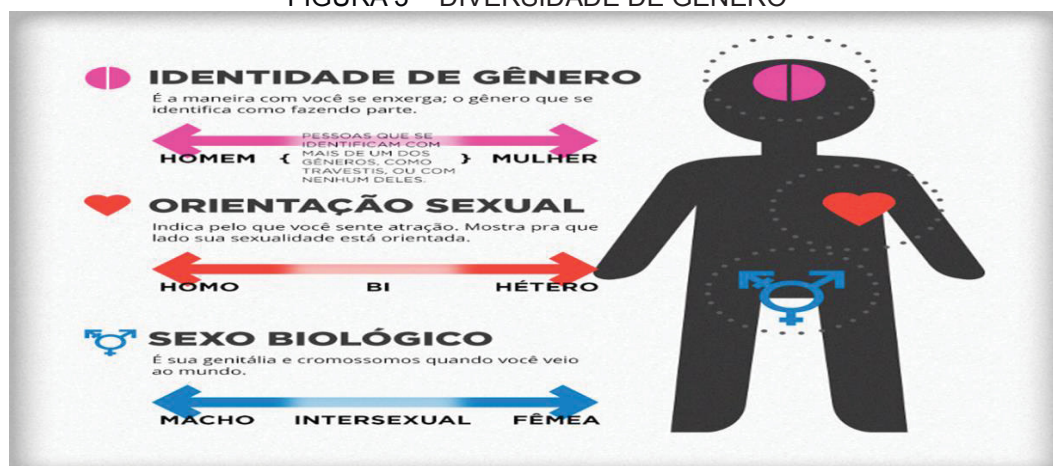
Consequentemente, Louro (2015) salienta que um corpo que passa por um disciplinamento escolar é preparado no silêncio e em determinado modelo de fala; concebe o tempo e usa o espaço de forma particular. “Mãos olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitado para tantas outras” (LOURO, 2015, p.21). Sendo assim, esses processos de normatizações a que o corpo está exposto no ambiente escolar, deixam marcas nos sujeitos. “Os corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo; marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referência para todos” (LOURO, 2015, p.21). Diante desse contexto de imposições disciplinares exercidas sobre os corpos nos espaços escolares, Louro (2015) chama atenção para quando neste processo emerge inevitavelmente uma ação do próprio corpo contra o poder sobre ele. Dessa maneira, destaca a necessidade de buscar formas de respostas, de resistência, de transformação ou de subversão para as imposições e os investimentos disciplinares feitos sobre o corpo.

Na sequência são trazidos elementos referente à diversidade de gênero, procurando compreender como se configuram os aspectos que se inter-relacionam, como a identidade, orientação sexual e sexo biológico.

4.3 DIVERSIDADE DE GÊNERO: UM OLHAR PARA ALÉM DA QUESTÃO HOMEM – MULHER

É possível dizer que a diversidade de gênero e sexual por si só já anuncia que não existe uma única identidade tanto de gênero como sexual, por isso é necessário compreender os conceitos de gênero e sexualidade, bem como o que difere gênero de sexo. Parte-se do princípio que sexo é biológico e que gênero é uma construção sócio-cultural. Observam-se, na sequência, alguns elementos que contribuem para identificar distinções entre gênero e outros aspectos que se relacionam, como a figura 3 apresenta abaixo.

FIGURA 3 – DIVERSIDADE DE GÊNERO



FONTE: <https://www.imagine.com.br/temas/diversidade-de-genero-em-questao-no-brasil/>
acesso em 04 de setembro de 2018.

Os elementos que a figura acima mostra remetem a refletir sobre o que é a identidade de gênero e as questões que se relacionam, que se expressam e se configuram na vida dos/das sujeitos. Ao analisar uma gravidez, logo se percebe que, com o passar dos meses de gestação, a expectativa de saber se vai ser menino ou menina vai aumentando, no momento em que o sexo da criança é revelado, o que era uma abstração vira uma concretude. Desse momento em diante, a materialidade do corpo vai sendo moldada desde a barriga da mãe e depois do nascimento. Ou seja, a interpelação se é menino ou menina não somente cria expectativas, mas gera suposições sobre o corpo sexuado. O gênero, neste aspecto, é abordado como um resultado de tecnologias sofisticadas que produzem corpos sexuais, como afirma Bento (2011). Pode-se destacar como tecnologias as cores, os brinquedos, roupas e tantos outros acessórios que caracterizam o ser feminino e o ser masculino.

É perceptível os lugares que ainda são considerados adequados para a presença dos gêneros segundo a sociedade diz, como por exemplo: é comum escutar que bares e jogos como “sinuca” e “cartas” são direcionados para meninos e que frequentar a igreja é coisa para meninas. Convém dizer que atualmente há um avanço para a superação dessas concepções, porém ainda se manifesta com bastante preconceito. Isso é decorrente de como o ser feminino e masculino foram educados desde a fase da infância e assim sucessivamente por meio de conceitos normativos heterossexuais.

Desse modo, reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem macho ou fêmea, definindo dessa forma em uma destas duas esferas. Isto é, vai

indicar um ou dois gêneros possíveis, ou seja, masculino ou feminino. De acordo com Louro (2009), direcionará a uma única forma normal de desejo que é o desejo pelo sujeito de sexo, gênero oposto ao seu.

Esse alinhamento (entre sexo – gênero – sexualidade) dá sustentação ao processo de heteronormatividade, ou seja, a produção e à reiteration compulsória da norma heterossexual. Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais – daí que os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos à imagem e à semelhança desses sujeitos. (LOURO, 2009, p. 90).

Essas normas de gênero que visam o binarismo e o modelo hétero patriarcal de pensar e agir, como se somente houvesse homem ou mulher, sufocam e reprimem os sujeitos que não se identificam nesses gêneros, pelo fato de expressarem atitudes que demarcam uma identidade de gênero não condizente com a supostamente “normal” de uma pessoa heterossexual. Para Filho (2009, p.113):

O gênero é a conformação física, orgânica, celular, particular que permite distinguir, nas espécies, os machos e as fêmeas e, na espécie humana, o homem e a mulher, o sexo masculino e o sexo feminino. Mas, nesses termos, uma definição ainda muito limitada, pois o gênero para homens e mulheres, é uma construção social que se configura numa relação com o que, em cada cultura e época histórica, se define como a identidade sexual, os papéis sexuais, as ideias de masculinidade, feminilidade etc.

Atrelado a essa questão está a sexualidade, que tem ligação com identidade e com as diversas formas de ser homem ou de ser mulher na sociedade, com o caminho pessoal da construção de cada um. Por isso o corpo, suas sensações, os seus desejos, os sentimentos, a saúde, o prazer e a reprodução são partes fundamentais deste processo (EGYPTO, 2009). Nesse sentido, a orientação sexual se caracteriza como sendo direcionamento do desejo sexual, o qual pode se manifestar como (homossexualidade), do outro sexo (heterossexualidade) ou também de ambos os sexos (bissexualidade) (ZANATTA, 2013). Filho também aponta (2009, p.112) que em geral, “define-se a orientação sexual como a atração e o desejo sexuais (paixões, fantasias) do indivíduo por um outro de um gênero particular”.

Neste aspecto, Louro (2015) afirma que os gêneros também são social e culturalmente construídos. Assim sendo, leva a compreender que dessa maneira estão sujeitos a mudanças.

A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2015, p.15).

À vista disso, afirma-se que gênero e sexualidade são construídos social e culturalmente. Nota-se então que os sujeitos não correspondentes à identidade de gênero heterossexual tendem a subverter esta ordem, construindo outras performances de gênero, materializando-se em identidade diferente, como a LGBT, entre outros. Esse processo nem sempre é aceito na sociedade e em instituições sociais, tais como: a igreja, a família, a escola entre outras. Na perspectiva binária é que o gênero é construído, sendo reiterada na escola a posição da heteronormatividade, a partir dos gêneros como masculino e feminino. O que foge a esta regra situa-se como uma anormalidade, uma doença a ser curada. A EECJM apresenta indícios da heteronormatividade, porém demonstra possibilidades e iniciativas de superação dessa norma, como poderá ser visto mais adiante, no capítulo 5 deste estudo.

Conseqüentemente, isso resultará em uma repressão sexual, afirma Junqueira (2009), sendo a homofobia uma das expressões que opera para além do conjunto explícito de interdições, censuras, mas se concretiza, sobretudo, por meio de discurso, ideias, representações e de práticas definidoras e regulatórias. Para Junqueira (2009), a homofobia pode ser caracterizada de modo mais objetivo como uma forma de preconceito, o que se efetivará em atitude discriminatória. Ele também salienta que a homofobia é a modalidade do preconceito e discriminação direcionada contra as pessoas homossexuais.

A sexualidade também está atrelada a uma série de elementos que se relacionam. Segundo Castro; Abramovay e Silva (2004), a sexualidade pode ser considerada uma das dimensões do ser humano que integra gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução. Vale ressaltar que:

A esfera da sexualidade também tem sua política interna, desigualdades, e modos de opressão. Como em outros aspectos do comportamento humano, as formas institucionais concretas da sexualidade em um determinado tempo e lugar são produto da atividade humana. São imbuídas de conflitos de interesse e manobras políticas. (RUBIN, 2012, p.1).

Neste sentido, a sexualidade está historicamente atravessada por diversos marcadores ainda presentes na contemporaneidade. O sistema de opressão sexual opera nos indivíduos e grupos de acordo com suas próprias especificidades intrínsecas no que tange classe, raça, etnia, gênero e outros. Partindo desta tese, Gayle Rubin (2012, p. 28) afirma que “Um homem pervertido que seja rico e branco, geralmente será menos afetado do que uma mulher pervertida que seja pobre e negra. Mas nem os mais privilegiados estão imunes à opressão sexual”.

Pode-se dizer que essas dimensões sinalizam a importância de ser trabalhada na escola como uma dimensão da formação humana pelo viés da educação omnilateral, que busca o desenvolvimento dos/das sujeitos em suas especificidades e identidades. Isto é, a temática de gênero e sexualidade precisa ser aprofundada e compreendida com vistas a desconstruir a visão sobre esses temas de visão unilateral, que não reconhece e não trabalha todas as dimensões da formação. A proposta da educação unilateral estaria, por exemplo, desconsiderando a diversidade de gênero e atuando como se o “normal” fosse a heterossexualidade. Ao destruir essa ideia, a educação omnilateral buscaria a amplitude das várias dimensões do ser humano para acolher a diversidade de gênero e sexual como significativa dimensão a fazer parte, a ser inclusa no processo de formação humana.

Para o MST, essa discussão no contexto da Educação do Campo vem se desencadeando em processos formativos, em que o Setor de Educação do Movimento definiu como linha de ação a inclusão das temáticas na grade curricular dos cursos de formação dos educadores, que abrange as Escolas Itinerantes e Escolas Estaduais do Campo em Assentamentos das áreas de Reforma Agrária, bem como outros cursos, seminários e eventos em geral que estejam vinculados à área da educação. Com maior ênfase nos últimos cinco anos, a partir de 2015 e, em específico, no estado do Paraná.

Convém ressaltar o trabalho de formação de professores/as de acampamentos e assentamentos do MST, realizado em novembro de 2016 e junho 2017, por meio do projeto gênero e educação em áreas rurais no Brasil, com a parceria da UFPR e o Queen Mary, Universidade de Londres. Considera-se que este processo de formação foi de fundamental importância, uma vez que possibilitou desenvolver atividades *in loco* em algumas Escolas Estaduais do Campo, articuladas com as necessidades da realidade delas e com a formação teórica,

desenvolvendo a relação prática-teoria-prática, refletindo sobre aspectos da prática educativa.

Entende-se a necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca dos temas sobre gênero e sexualidade, por isso os processos formativos que ocorrem de forma contínua são imprescindíveis para os educadores/as desenvolverem a reflexão sobre o trabalho pedagógico, assim como a prática educativa no geral da escola. Objetiva-se com esses cursos proporcionar momentos formativos de construção e apropriação de conhecimentos conforme a grade curricular de cada etapa dos cursos, desenvolver reflexões e planejamento acerca do trabalho pedagógico em cada escola, considerando a especificidade de cada local.

Em geral, quem participa destes processos de formação são educadores/as das Escolas Itinerantes e Escolas de Assentamentos, coordenação pedagógica e direção de ambas as escolas. Existem cursos que são direcionados somente para as Escolas Itinerantes, devido as suas especificidades, outros que ocorrem em conjunto, abrangendo as duas categorias de escolas, como é o caso dos Cursos de Formação dos Coletivos Pedagógicos, que teve início em 2017. Sua I Etapa de Formação ocorreu no Assentamento Contestado – Lapa PR, a II Etapa na UFPR, Campus Litoral, neste mês de setembro, a III Etapa de Formação no Acampamento Dom Thomas Balduino, em Quedas do Iguaçu – PR.

É importante salientar a relevância destas formações neste cenário brasileiro de enfrentamento contra o conservadorismo, no que tange às discussões de gênero e sexualidade na esfera educacional, por mais que exista uma Lei contrária, é necessário ser ousado a impulsionar o debate em prol daqueles que sofrem os ataques desta Lei. Assim, trabalhar omnilateralmente a formação do ser humano, uma vez que é um direito de todo cidadão.

5 GÊNERO E SEXUALIDADE COMO DIMENSÕES DA FORMAÇÃO HUMANA NA ESCOLA DO CAMPO

Este capítulo apresenta de modo mais detalhado a análise dos achados empíricos deste estudo, tendo como referência os debates teóricos abordados nos capítulos anteriores. Para tal se faz necessário retomar de maneira mais específica a questão desta pesquisa, assim como os objetivos deste estudo e discorrer sobre análises a partir do que a pesquisa se propôs a estudar. Portanto, traz as concepções sobre gênero e sexualidade a partir das percepções dos/as estudantes e professores/as e, em seguida, indica os limites e as possibilidades das temáticas sobre gênero e sexualidade como dimensões da formação humana na Escola Estadual do Campo José Martí. Na sequência, abordam-se os desafios e aproximações no âmbito curricular.

5.1 CONCEPÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS/AS ESTUDANTES E PROFESSORES/AS

5.1.1 Percepção dos /as estudantes sobre gênero

Na pesquisa com os/as estudantes, em relação ao conceito de gênero, três perspectivas ficaram evidentes: a) Aspectos da concepção binária em que gênero está associado à esfera do homem e mulher, b) Pápeis de gênero e; c) Identidade de gênero. Notou-se que alguns dos/as estudantes têm o entendimento de certa forma duvidoso de que gênero está atrelado ao feminino e masculino. Como isso se expressou em algumas falas pode ser verificado no quadro 2.

QUADRO 2 – PERCEPÇÕES DOS/AS ESTUDANTES SOBRE GÊNERO

GÊNERO
Não sei como te falar exatamente, tem o gênero masculino e feminino, não sei se é só isso, acho que não é eu não sei, eu nunca conversei sobre isso, nunca tipo niguém me falou, foi com a vida entendeu? (Estudante 03, entrevista, dezembro de 2018).
Eu acho que gênero é tipo hétero sexual é né? (Estudante 06, entrevista, dezembro de 2018).
Á sei lá tipo tá relacionado ao homem e a mulher sei lá não sei explicá isso assim. (Estudante 14, entrevista, dezembro de 2018).
Gênero é a identidade dele/a como ele se identifica alguma coisa assim? Mais ou menos? a pessoa tem o gênero dela como ela é. (Estudante 09, entrevista, dezembro de 2018).

Agora vc me pegou, a sei lá gênero (...) pra mim sempre vai ser a mesma coisa, homem gênero de homem, mulher de mulher, tanto faz, nunca teve diferença assim. Tá relacionado ao feminino e masculino. (Estudante 01, entrevista 2018).

FONTE: arquivos da pesquisa de campo (2018).

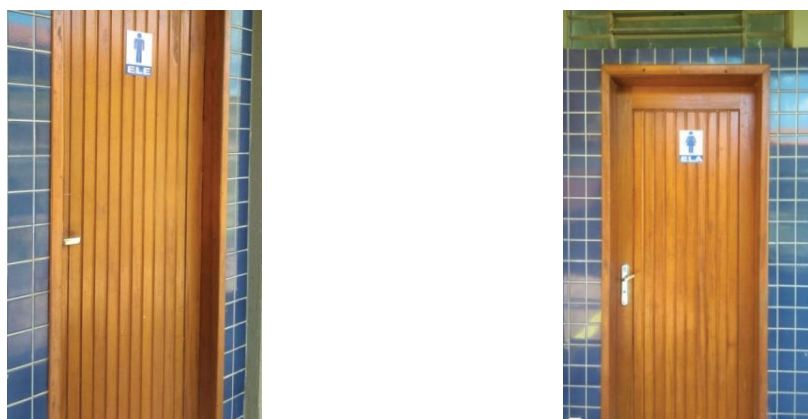
De modo geral, esse aspecto da concepção binária é fortemente tido como um dos elementos que se compreende por gênero na escola. Isso não se expressou só nas falas, mas também na forma como os banheiros da escola estão identificados, conforme fotografias 21 e 22 abaixo.

FOTOGRAFIA 21 – BANHEIROS DOS/AS PROFESSORES



FONTE: arquivos da pesquisa de campo (2018).

FOTOGRAFIA 22 – BANHEIROS DOS/AS ESTUDANTES



FONTE: arquivos da pesquisa de campo (2018).

Sob esse ângulo, “A escola delimita espaços (...) ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. (LOURO,1997, p.58). Convém salientar que a organização do espaço escolar faz parte do currículo.

Neste sentido, precisa estar incluso também como algo a ser planejado e potencializado como processo formador. Vale indagar sobre a identificação das cores azul no banheiro dos professores e rosa no banheiro das professoras. Que mensagem está sendo transmitida? Evidencia-se sinais do sexismo neste aspecto. Entretanto, outra imagem no espaço da escola expressa sinais da diversidade sexual, conforme indica a fotografia 23.

FOTOGRAFIA 23 – AS CORES DA DIVERSIDADE



FONTE: arquivos da pesquisa de campo (2018).

Percebe-se que na fotografia tem um cartaz que indica as cores da diversidade. Este cartaz foi feito pela turma do 8^a ano e utilizado por eles/as e por outros/as estudantes da EECJM em uma apresentação no Encontro Estadual do Setor de Educação do MST do Paraná que ocorreu nas dependências da escola. Nota-se que a atitude de expor o cartaz pode indicar que os/as estudantes querem visibilizar a diversidade neste espaço. Assim sendo, é necessário refletir sobre este aspecto: “O prédio escolar informa (...) sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’ instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos”. (LOURO, 1997, p.58).

Coadunando com a autora, é factível que a organização do espaço escolar reflete sobre os/as sujeitos tal educação, para isso é de fundamental importância olhar para o espaço da escola e refletir sobre que sujeitos a escola está formando, que características estão explícitas na organização do espaço escolar. Este espaço está inter-relacionado com o currículo da escola? Qual sentido formador a escola do

campo está expressando no seu espaço escolar? Que linguagem a organização do espaço está transmitindo aos/as estudantes? Essas indagações podem ajudar a refletir sobre que tipo de mensagem as cores (azul e rosa) identificadas nos banheiros dos/das professores e as cores da diversidade identificadas no cartaz exposto na parede da sala de aula querem expressar. De um lado, a fotografia 13 demonstra uma perspectiva sexista e pode dar a entender que indica características normativas. Por outro lado, os/as estudantes demonstram posicionamentos diferentes em prol da igualdade de gênero evidenciado na fotografia 23.

Vale ressaltar que a EECJM, conforme fotografias no capítulo 2 deste estudo, possui vários elementos que estão articulados com o currículo. É possível citar a pintura do muro da escola retratando a história de luta do assentamento, conectado à luta pela escola e a Educação do Campo, atividade que envolveu estudantes, pais e mães, professores/as e comunidade escolar em geral. Nota-se que é necessário dar vida ao espaço escolar, colocar a organização do espaço em movimento, tornar o espaço um lugar de curiosidade, de novidade, caracterizando o projeto da escola em suas estruturas físicas e no trabalho pedagógico também.

Outro elemento referente que se compreende por gênero e está relacionado aos *papéis de gênero*, isto é, como a divisão sexual do trabalho, a organização dos espaços por padrões sexuais se configura em atitudes sexistas e, muitas vezes, manifestam-se como machistas e contribuem para reproduzir hierarquias e desigualdade de gênero. Neste aspecto, Louro (1997, p. 24) adverte que

A característica fundamentalmente social e relacional do conceito não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de *papéis* masculinos e femininos. Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar.

O debate de gênero centrado em papéis masculinos e femininos foi um dos elementos mais evidenciados nas entrevistas e nos debates durante os GFs, tanto no GF 01 como no GF 02, com vistas de como isso se materializa na família, no assentamento e na escola.

A mulher trabalha mais que o homem, porque a mulher tem trabalho, é **jornada dupla** tanto faz lá fora como dentro da casa. (Estudante 09, entrevista, dezembro de 2018).

Hoje a mulher trabalha junto com o homem na roça chega em casa e **ela faz tudo**. (Estudante 03, entrevista, dezembro de 2018).

E outra é achar que é empregada, também o meu pai é assim: ele chega do serviço senta na área: trás um copo de água pra mim, **mas pai eu tô**, não interessa trás o copo de água pra mim que eu to pedindo eu tava lá na roça trabalhando. **Como se eu tivesse deitado no sofá não fazendo nada, 'rissos' ele não vê isso**. (Estudante 02, entrevista, dezembro de 2018).

Bem forte ainda essa imagem do homem não pode lavar a louça, do piazi-
nho não pode lavar a louça pra mãe, ainda se passa muito o que vem de
antigamente, por causa que **isso aí vem de antigamente não é de agora**.
(Estudante 10, GF 02, novembro de 2018).

Eu acho assim que tem uma nova geração que ta vindo aí que já não é igual a uns anos atrás, **mas depende muito da família**, que a gente sabe que tem muita família hoje que os filhos são jovens mas são assim eles cultivam aquela mesma cultura de que na família ali o piá recebe tratamento diferente já o piá não faz nada e isso se cultiva muito em algumas famílias. Inclusive aqui no nosso assentamento a gente vê tem casos que eu conheço a gente chega pra toma um chimarrão: mulher faz um chimarrão pra nós. Muié faz um café pra nós. Muié tô com frio pega uma blusa lá pra mim, isso tem é muito realidade, a gente não vai falar pra não dá uma briga de casal.

A gente viu muitas iniciativas da sociedade neste último período de manter o patriarcado. (Estudante 13, GF 02, novembro de 2018).

Os posicionamentos acima mostram o quanto as atitudes consideradas machistas estão presentes, ainda que o assentamento seja um espaço do Movimento com uma perspectiva da construção de novos/as sujeitos/as sociais que procuram romper com o sistema patriarcal, há muito o que ser superado. Estudo realizado por Vieira (2018) em território de acampamento do MST tem constatado a presença de regimes patriarcais que reforçam as desigualdes de gênero. Comprova-se, assim, que o sistema patriarcal está impregnado nas famílias, o que demonstra ser reflexo da sociedade que vivemos, visto que o acampamento e assentamento não são espaços isolados da sociedade. De tal modo sofrem influências deste sistema, uma vez que a destruição dele vislumbra ser um trabalho “empírico e epistêmico sobre as relações de gênero, pois sem o debate não há chances das desigualdades e violências contra as mulheres serem combatidas nas práticas sociais e educacionais” (VIEIRA, 2018, p. 168). O Assentamento é composto por uma diversidade de famílias com diferentes crenças e religiões e, de certa forma, acabam mantendo e reproduzindo uma cultura patriarcal. Isso vem de encontro com o atual cenário brasileiro no que tange as iniciativas da sociedade de manter o patriarcado conforme o estudante 13 menciona na fala acima. Iniciativa no sentido de reforçar que o papel da mulher é ficar em

casa cuidando dos/dos filhos/as, da família e dos afazeres domésticos. Outro exemplo é manter a estrutura da família tradicional como a única forma de constituir família, ou seja, a família precisa ser heterossexual na visão da sociedade conservadora.

Para o MST reconhecer os conflitos de gênero e torná-los conteúdo da sua ação pedagógica é necessário à conscientização dos Sem Terra. E isso consiste para além do reconhecer e denunciar a opressão de gênero entendê-la na sua inter-relação com a divisão social e sexual do trabalho na sociedade capitalista, expressa na exploração e marginalização dos trabalhadores e principalmente da mulher trabalhadora do campo. (ARAÚJO, 2019, p.161).

Assim sendo, é importante salientar que o campo, mesmo estando em constante luta pela transformação, depara-se com questões preconceituosas bastante evidentes, principalmente nas instituições sociais (família, igrejas, escola...) que estão carregadas dessas concepções patriarcais.

Pra gente que tá nas instâncias do Movimento a gente debate muito e a gente se choca com essa realidade muita vezes, e a gente pensa que você superou muita coisa, mas quando a gente vê é o mesmo machista e a gente começa agir em casa a gente pensa as vezes, vai fazer um serviço lavar uma louça pensando que tá fazendo um favor pra muié e não você tá fazendo o que é tua obrigação. Há, lavo roupa lá em casa eu ajudo a minha muié, não é que eu ajudo, não é obrigação dela, eu faço a minha parte, mas a gente acha que tá fazendo um favor, quando se tá limpando uma casa, que fazendo uma coisa pra gente é um favor. (Estudante 13 GF-02, novembro de 2018).

A percepção que os/as estudantes têm é que se faz necessário combater o preconceito e a discriminação de gênero. Possuem um desejo de mudança de destruir o machismo e construir novas relações de gênero como indica a fala do “estudante 13, GF- 02”, e também tentam dialogar com a família, sobretudo com a figura do pai, como foi o caso da “estudante 02”, citado anteriormente. Essas questões elencadas nas falas dos/as estudantes estão articuladas com a divisão sexual do trabalho, em que o trabalho, como gerador de renda, é o mais valorizado e o doméstico acaba sendo visto, muitas vezes, como não trabalho, principalmente por “não” gerar, aparentemente, renda para a família. É visto como algo de menor valor. Isso está atrelado às “hierarquias reproduzidas nos regimes patriarcais de gênero [que] fazem com que elas [as mulheres] vivam sob a dupla jornada de trabalho e, nesse processo, absorvem também as jovens”. (SCHWENDLER; VIEIRA; AMARAL, 2018,

p. 268). Corroborando com as autoras, é nótório como essas questões estão imbricadas nas relações de gênero e trabalho segundo os achados da pesquisa de campo.

Nota-se então que existe uma “separação” e “hierarquização” do trabalho conforme mencionado por Kegoart (2007), sobre a divisão sexual do trabalho no capítulo 4 deste estudo. Constata-se também que por mais que os homens participem dos trabalhos domésticos e as mulheres do trabalho na roça para além dos afazeres domésticos, predomina ainda a desvalorização do trabalho não remunerado. (SCHWENDLER; VIEIRA; AMARAL, 2018).

Vale destacar que, além da desvalorização, o trabalho realizado pela mulher é considerado como “ajuda”, fator bastante evidenciado em algumas falas dos/as estudantes. A “ajuda” reforça a invisibilização do trabalho feminino. (ESMERALDO, 2013). Diante destes conflitos gerados pela desigualdade acerca do trabalho, é necessário refletir sobre estratégias de intervenção educativa no âmbito das relações de gênero, Araújo (2019, p.173) ressalta que:

É fundamental pensar como a organização do trabalho nos assentamentos pode enfrentar a problemática das desigualdades no campo, incluindo as de gênero, e como as práticas educativas podem atuar para tornar o trabalho em todas as suas modalidades (o que inclui a produção e os serviços) plenamente educativas.

Concordando com Araújo (2019), é necessário fomentar práticas que incidam na formação para superação de desigualdades, abarcando diversos espaços no assentamento, inclusive a escola. Nesta perspectiva, é possível afirmar que na escola, no âmbito das relações de gênero, ocorrem ensaios para a superação dessas lacunas. É nótório na escola como isso aparece de uma maneira geracional, se assim é possível dizer, já que nas entrevistas e no GF 1, a percepção dos/as estudantes que envolve a maioria adolescentes difere do GF 2, quando se trata de como se dão as relações entre eles/as nos trabalhos em grupos em sala de aula ou em outras atividades coletivas da escola quadro 3.

QUADRO 3 – RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

Na minha sala têm, quem toma mais a frente são as meninas. (Estudante 08, entrevista, dezembro de 2018).

Tem grupo misto e ambos os gêneros, por afinidade. As meninas se sobressaem mais. (Estudante 07, entrevista, dezembro de 2018).

Tem grupo misto, mas as meninas se sobressaem mais do que os meninos. (Estudante 03, GF 01, novembro de 2018).

A tarde os meninos deixam só prá s meninas, a noite é mais conjunto. (Estudante 14, entrevista, dezembro de 2018).

Nós sempre tá trocando sabe se eu fiz com um parceiro hoje amanhã eu vou com outro parceiro daí pra você acabá criando um vínculo junto com os alunos, agora se escolher só um grupo aí você vai afastar aquele grupo, então o convívio é todos. (Estudante 10, entrevista, dezembro de 2018).

Era nós que escolhia, era meio em conjunto um ensinava o outro (...) nós se dava bem tanto com os mais novos como os mais velhos eles acabavam ensinando nós e muitas vezes tinha coisa que eles não sabiam então foi uma experiência muito boa. (Estudante 20, entrevista, dezembro de 2018).

FONTE: arquivos da pesquisa de campo (2018).

Referente ao que dizem as primeiras falas, vale salientar que durante os debates surgiu muito a questão de que “*as meninas se sobressaem mais do que os meninos*”, no sentido de que os meninos não fazem questão de apresentar o trabalho, escrever no cartaz. Eles “*deixam*” para as meninas, porque segundo elas, os meninos dizem que elas têm a letra mais bonita, levam mais jeito pra escrever, que ter a letra bonita é coisa de menina porque são mais caprichosas. Nota-se então uma visão estereotipada em algumas situações.

Com os/as estudantes jovens e adultos, é importante destacar como eles entendem e vivenciam as relações no envolvimento de todos/as no processo de trabalho coletivo; valores como: a solidariedade, companheirismo, união estão mais presentes, conforme expressado nas falas. Isso demonstra aspectos de processos educativos que alguns, ou a maioria dos/das estudantes, tiveram durante suas experiências vivenciadas pelo Movimento, seja como militantes ou como filhos/as de militantes, ou de sujeitos/as que vivenciaram experiências formativas em atividades de outra categoria.

A partir do protagonismo das mulheres, incluindo as jovens, o MST desenvolve nas suas instâncias organizativas o aprofundamento do debate das desigualdades de gênero para que no território do movimento social as novas gerações de lutadoras e lutadores, a juventude, avancem nas conquistas do campesinato, construindo um território livre do patriarcado. (SCHWENDLER; VIEIRA; AMARAL, 2018, p. 264).

Pode-se dizer que isso se caracteriza como emponderamento feminino, uma vez que os processos formativos propocionados pelo MST possibilitam aos sujeitos posicionarem-se frente a situações de preconceito com maior propriedade, como é o caso das expressões dos/as estudantes no quadro 3 acima, sobre as relações de gênero. Ainda sobre este segundo elemento, é interessante destacar a discussão associada ao gênero referente às cores, os/as estudantes geralmente têm uma compreensão de que gênero não tem cor, que rosa e azul são de ambos os sexos, mas esta ideia imposta pela sociedade ainda é forte, concepção de que azul é para menino e que rosa é para menina foi historicamente criada.

Quando a mulher tá grávida ela tem que descobrir o quanto antes pros outros dá presente, por exemplo, **se for menina, tem que dá rosinha, se for menino você tem que dá azul, se você não sabe, tem que dar branco ou amarela ou um verde né, que é neutro.** (Estudante 03, GF-1, novembro de 2018).

Igual esses dias minha tia deu uma camisetinha rosinha pro meu irmão, daí minha mãe saiu levou ele foi pra cidade, aí chegou em casa e falou bem assim: não vou mais vestir essa camiseta nele cheguei lá a mulher viu ele e veio me falo é uma menina? Perguntou se era uma menina. **Mas eu falei pra minha mãe não tem nada haver.** (Estudante 01, GF- 01, novembro de 2018).

Não posso ver um negócio desse eu não sei não consigo ficar quieto eu vou discutir com a pessoa. (Estudante 02, GF-01, novembro de 2018).

Como se a cor influenciasse alguma coisa né? (Estudante 04, GF-01, novembro de 2018).

Os/as estudantes dizem não concordar com essas atitudes, elencam que essas questões foram construídas historicamente e que não precisa ser dessa forma, reforçam a ideia de que precisa ser superado, como a fala da estudante 01, quando diz a sua mãe que *“a cor não tem nada haver”*. Nas demais posições, entre eles/as se percebe que a compreensão que ele tem sobre gênero é que esses esteriótipos não influenciam no que realmente a pessoa é. Desse modo, a compreensão desses estudantes vem ao encontro do que Louro (1997) ressalta quando destaca que essas atitudes esterotipadas são padrões de comportamentos impostos pela sociedade e que precisam ser superados, pois reproduzi-los seria corroborar com uma concepção simplista e redutora. A escola acaba reproduzindo através da “linguagem” e de ações práticas padrões de gênero, como expressa a estudante frente uma ação prática em que a turma precisava contribuir na

organização da sala e da escola: *“precisamos de dois meninos fortes por favor que levem as carteiras” (Estudante 03, entrevista dezembro de 2018).*

Mas a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc). (LOURO, 1997, p. 67).

Isso revela a reprodução de que quem tem mais condições de realizar trabalhos considerados “pesados” são os homens e caracteriza a mulher como sexo frágil. A autora chama atenção para a necessidade de estarmos atentos, “sobretudo para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (LOURO, 1997, p.64).

É salutar enfatizar que essa compreensão que os/as estudantes têm contribui de maneira significativa, colocando em xeque os padrões da família tradicional, imposta pelo sistema patriarcal assim como o machismo

Hoje quando a criança nasce a gente começa a ensinar tudo pra ela, por exemplo o meu filho, quando ele tava pequenininho nós não ensinamos ele em casa por exemplo esse negócio cor-de-rosa é cor de menina que não tinha nenhum problema de ser, nós compremo várias vezes camisa cor-de-rosa pra ele, mas foi começa vim na aula, hoje não quer mais. Então se vê que também é um pecado que as vezes a escola comete, ele não tinha esse problema hoje tem. A gente fala: Não filho não tem problema! Não pai isso é cor de menina não quero, a gente que vai modelando né. (Estudante 13, GF-02, novembro de 2018).

A criança não tem nada de problema, o problema é os adultos que vai fazer girá a mentalidade deles alí.(Estudante 10, GF-02, novembro de 2018).

É perceptível que existem tentativas de superação dos estereótipos de gênero, mas as relações sociais que vão se construindo no espaço escolar e na sociedade em geral reproduzem esta visão, fortalecendo atitudes normativas sobre o gênero. Então, as relações sociais entre a família e a escola, neste caso, são permeadas de conflitos que vem ao encontro com o que Kergoat (2010) aponta, de que as relações sociais são “conflituosas”.

O terceiro elemento, a identidade de gênero, indica que existe uma associação na compreensão de gênero que não se resume somente ao masculino e

ao feminino por alguns/as estudantes, principalmente por aqueles/as que dizem não se identificar como heterossexuais.

Eu acho que é como a pessoa se identifica porque como eu eu sou uma menina né eu sou uma menina porque eu nasci uma menina, mas eu não me identifico como uma, então eu acho que é isso. -Evocê se identifica, é você sabe o que você é além do órgão sexual sendo o que você acredita ser. (Estudante 02, entrevista, dezembro de 2018).

A pessoa ser livre, ser o que ela quiser ser, sem ter alguém pra julgar ou pra falar não você tem que ser assim. Gênero não se resume somente ao masculino e feminino. Não, não é só. (Estudante 08, entrevista, dezembro de 2018).

Nesta perspectiva, gênero é compreendido como o modo com que a pessoa se identifica. Por isso a sua identidade de gênero tal qual pode ser homem, mulher ou transgênero. Partindo deste pressuposto vale salientar:

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. (LOURO, 1997, p. 25).

Assim sendo, compreende-se que o gênero “institui a identidade no sujeito (...) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o”. (LOURO, 1997, p. 25) A autora afirma o gênero como fazendo parte do sujeito, contituíndo-o, pode ser exemplificado também com a etnia, a classe, ou a nacionalidade.

5.1.2 Percepções dos professores/as sobre a dimensão do gênero

Adentrando para o segundo momento, foi possível identificar que a questão de gênero a partir das percepções dos professores/as não difere muito do que os /as estudantes compreendem. A partir dos dados coletados se configurou dois aspectos: 1º) Concepção binária e patriarcal e; 2º) Diversidade de gênero. Vale destacar que o primeiro aspecto corresponde à fala da maioria dos professores/as e o segundo aspecto; a uma minoria que compreende que existe o feminino e o masculino, mas

que, além disso, existem outras formas de gênero, de as pessoas se identificarem de modo diferente.

Conseqüentemente, o fator predominante nas falas ao tratar disso foi a questão do preconceito contra as mulheres (machismo), que está relacionada ao primeiro aspecto e, no que se refere ao segundo elemento, é correspondente ao preconceito (homofobia) contra LGBT, sobre a diversidade de gênero e orientação sexual.

A gente vê que tem uma discriminação entre **mulher e homem** e assim na família também a gente vê assim sempre o homem o mais protegido o chefe da família (...) e na escola também gente vê a discriminação por parte de algum aluno meio machista e na sociedade também né. Só que na escola a gente vê mais meninas se destacando nos estudos do que meninos eu acho assim questão de aprendizado. (Cimara, professora, novembro de 2018).

É pertinente dizer que a fala “meninas se destacando mais nos estudos do que menino” remete perguntar por que isso acontece, por que as meninas em geral se destacam por estarem com seus materiais escolares esteticamente mais organizados do que os meninos. Teria alguma ligação com as diferenças entre gêneros? Ou seria uma concepção estereotipada também? Nota-se que essa questão é bem evidente na escola, quando na fala de uma estudante se percebe como os professores/as se expressam em sala de aula em dia de prova: “*pega dos meninos né olha há eu já sabia é meio aquilo lá sabe feia e daí a das meninas já é uma nota melhor*”. (Estudante 03, entrevista, dezembro de 2018). Outro dado elencado por essa mesma estudante é que: “*há é menino não levou a sério*”, destando uma fala que vem de professor/a. Isso revela como a escola reproduz e reitera tais práticas desiguais de gênero por meio da linguagem, propagada na fala da professora, conforme aponta a estudante. Talvez seja mais uma das tantas questões a serem problematizadas em sala de aula e na escola em geral. Por que tais comportamentos e desenvolvimentos entre meninos e meninas são diferentes? A que isso está relacionado? Uma vez não trabalhada essa questão, tanto os meninos/as podem compreender ou reforçar a compreensão de que tem que ser assim mesmo, que sempre foi assim e sempre será. Questões do patriarcado estão ligadas a isso:

Vem uma dor muito forte sabe, da gente ainda ter que viver e passar por algumas situações sabe, dessas indiferenças, dessa falta de direitos iguais que a gente tem entre homem e mulher. **Queira ou não queira a nossa sociedade é arraigada por um sistema patriarcal**. (karoline, professora, novembro de 2018).

Porque ainda tá muito forte essa questão do patriarcal de que é o homem que decide tudo. (Eldilvane, pedagogo, dezembro de 2018).

Destaca-se que a sociedade está como diz a professora acima: “arraigada pelo sistema patriarcal”. Isso se reflete na escola e no campo por meio dos regimes patriarcais de gênero que se reproduzem. “Os regimes patriarcais de gênero também têm um impacto geracional”. (SCHWENDLER; VIEIRA; AMARAL, 2018, p. 264). O impacto geracional também se evidencia no estudo. Por exemplo, a questão do preconceito contra as mulheres e contra os/as LGBTQs é visto pelos professores/as como algo mais presente no assentamento e na sociedade, enquanto na EECJM aparece de maneira menos visível.

Na escola os estudantes não demonstram tanto assim, no dia a dia, parece que todo mundo tem um bom convívio, as meninas, os meninos. Claro que aqueles que já têm, quando a pessoa é gay se evidencia mais o preconceito. (Eldilvane, pedagogo, dezembro de 2018).

Na escola mais uma vez, os alunos estão mais abertos, parece que se respeitam mais, os alunos entendem mais, compreendem, aceitam. Tem piadinha também. Também tem, mas é menos. (Salette, pedagoga, dezembro de 2018).

Constata-se que os/as estudantes aparentam ter uma convivência mais respeitosa, o que fica expresso nas suas relações. Eles/as estão mais abertos para compreender a diversidade. Percebe-se que eles/elas estão mais conectados com o mundo “fora” do assentamento seja pelos meios de comunicação, seja pelo acesso a tecnologias no campo. Observa-se que isso é mais presente do que em alguns anos atrás. Assim, é possível dizer que a juventude do campo, ainda que não a maioria, é uma juventude conectada via internet, o que facilita a troca de informações entre eles/elas. Embora tenham conflitos com suas famílias no que concerne às questões que envolvem gênero e sexualidade, isso está relacionado aos conflitos geracionais presentes no campo e, neste assentamento, também ficou bastante evidente como consta nos dados da pesquisa. Esse reflexo, em algumas famílias, é diferente, pois existem aquelas que avançam na compreensão junto com seus filhos/as, já outras permanecem no embate a cuja juventude pertence, a essas famílias se expressam de modo diferente.

Eu percebo na fala dos alunos um pouco do machismo, hoje mesmo tava comentando com sexto ano da manhã vendo o tipo de argumento e aí tinha

um tipo de argumento de exemplificação que mostrava a questão do machismo, exemplificava desde a partir de que momento o machismo já aparece entre as meninas e os meninos e aí conforme eu fui vendo com eles a parte do argumento. né o exemplo os alunos se viam naquilo: há meu pai fala assim mesmo com a minha mãe é assim mesmo professora se acontece alguma coisa com a mulher a culpa é sempre da mulher e não do homem. (Professora de letras do Ensino Fundamental, novembro de 2018).

Depreende-se que essa questão patriarcal é predominante, como evidenciado nas percepções tanto dos/das estudantes como também dos professores/as. Desse modo, é importante ressaltar que tanto a escola como o assentamento estão incluídos nesta sociedade em que o preconceito ainda prevalece de modo bastante elevado. Um estudo, realizado em outubro de 2017, confirma que no Brasil o machismo é o preconceito mais elevado que se tem, sendo este mais presente no dia a dia dos/ brasileiros: “Machismo: 61%, Racial: 46%, LGBTQ: 44%, Gordofobia: 30%” (Carta Capital, 2017).

Nesta perspectiva, é notório o machismo impregnado em nossa sociedade e, conseqüentemente, isso causa reflexos na escola. Os/as estudantes trazem da família a compreensão que na escola há o preconceito, bem como suas práticas patriarcais. É possível dizer que a concepção de educação sexista, presente na família ocorre devido a práticas estereotipadas de gênero, que legitimam e naturalizam os preconceitos.

Contudo, convém destacar que se perpetua uma visão que traz outras percepções sobre a questão de gênero articuladas com a diversidade de gênero, mencionadas por alguns/as professores.

Quando eu penso gênero eu penso em trabalhar o ser humano porque se eu pensar só em homem muher, não eu já penso agora no ser humano e a gente trabalha dessa maneira que todos são capazes, todo tem liberdade (...). Gênero pra mim é isso, é trabalhar a questão humana que é bom pra cada ser humano, não pensar é homem é mulher tem que casar. Não, eu penso assim diferente hoje eu acho que a pessoa tem que partir do que lhe faz feliz. Felicidade! Ser humano é ser feliz. Que bom que se as pessoas entendesse isso né ‘risos’. (Rosimeire, professora, dezembro de 2018).

Constata-se na fala da professora que sua a compreensão de gênero está imbricada no processo de humanização, traz o sentido de trabalhar na perspectiva de se humanizar enquanto sujeito, de ser livre por direito. Conforme Freire (1987) afirma, a humanização é algo que se possui como direito exclusivo, como atributo.

Dessa forma, é possível afirmar que os preconceitos, os padrões patriarcais historicamente impostos são elementos desumanizadores, pois incidem na formação das pessoas, aprisionando sua liberdade. Logo, é fundamental trabalhar essas questões concomitantemente com o direito à humanização. O direito de conhecer que esses padrões patriarcais são construção culturais passíveis de mudança e de serem subvertidos.

Eu acho que é uma forma da gente se defini não sei assim eu me defino mulher por algumas características ou homem por algumas características até porque quando a gente se defini como mulher, mas existe muitas formas também diferente né de se identificar então acho que gênero pra mim é isso é uma forma como eu me identifico como pessoa. (Salete, pedagoga, dezembro de 2018).

Nota-se na fala da pedagoga que a percepção sobre gênero está atrelada ao processo de identificação a partir das características biológicas, para se definir como homem ou mulher. Neste aspecto é importante mencionar que:

O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são "trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico". Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 1997, p.22).

A autora chama atenção para a necessidade de compreender que gênero é uma construção social histórica, o que determina então o gênero é a questão social, visto que é na dimensão do social que se constroem e se reproduzem as desigualdades. Nesse sentido, não se tem o intuito de negar que o gênero se constitui "com ou sobre corpos sexuais, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. (LOURO, 1997, p.22).

Sempre vem menino e menina, feminino e masculino, mas a gente sabe que ele o "gênero" aborda mais que isso né porque a menina pode se sentir um menino, ela se vê como menino. (Cremilda, diretora, dezembro de 2018).

Percebe-se nessa fala que existe a compreensão de que gênero está relacionado ao feminino e ao masculino. Porém, também aponta para a compreensão mais ampla do conceito, articulando com a diversidade de gênero. É possível afirmar que essa concepção, talvez, esteja relacionada com a própria realidade da escola, já que existem estudantes LGBTs neste espaço, o que leva a estar em contato frequente com indagações sobre esses assuntos e a entender que a diversidade é uma dimensão que indica abertura e acolhimento neste espaço escolar.

5.1.3 Dimensão da sexualidade a partir da compreensão dos/as estudantes

A pesquisa de campo possibilitou identificar ao menos duas dimensões que mais foram evidenciadas tanto com os/as estudantes como com os/as professores, sendo elas: 1ª) A sexualidade compreendida e trabalhada como biologização e reprodução humana e 2ª) A sexualidade para além do viés biológico, numa perspectiva mais ampla.

É importante destacar a proporção de estudantes que compartilharam de conhecimentos diferentes a respeito da temática, porque isto, de certa forma, está relacionado à educação familiar e à educação em sexualidade no âmbito escolar que esses/as estudantes tiveram. Neste aspecto, 28% dos/as estudantes compreendem a sexualidade na esfera da reprodução, da biologização. E, 72% compreendem que sexualidade não se restringe somente à reprodução humana, prevenção de doenças ou relação sexual, que é muito mais que isso, que envolve uma amplitude de outras questões, entre elas destacam-se: os sentimentos, o prazer, a emoção, a identidade de gênero, a orientação sexual.

Na sequência, apresentam-se algumas falas que expressam um pouco desses elementos, considerando ambas as técnicas de investigação deste estudo, tanto as entrevistas como os debates que ocorreram nos GFs.

QUADRO 4 – A SEXUALIDADE COMPREENDIDA COMO BIOLOGIZAÇÃO E REPRODUÇÃO.

A minha família nunca teve tabu sobre isso, o que se explicava, era explicado como a matéria de ciências, explicar os órgãos, se prevenir né, isso aí minha família sempre teve, já vem de muita geração (Estudante 10, GF 02, dezembro de 2018).

Eu não entendo muito, no meu pensamento eu acho que é mais, sexualidade ééé, também nunca tive, nunca ninguém me instruiu nada. 'risos' (Estudante 09, entrevista, dezembro de 2018).

FONTE: Dados da pesquisa de campo (2018).

Percebe-se nas duas falas acima a diferença retratada na educação familiar, em que a sexualidade é considerada um tabu para muitos. Em outras famílias, é algo menos complexo de conversar, mesmo que se restrinja à dimensão da prevenção de doenças, do funcionamento dos órgãos reprodutivos femininos e masculinos.

Já a 2ª esfera direciona para uma questão mais ampla de compreensão. Foi possível perceber que a questão da diversidade sexual desmembra necessidades de discutir a sexualidade para compreender a própria diversidade, fator que chamou atenção.

QUADRO 5 – SEXUALIDADE EM VÁRIAS DIMENSÕES

Ta relacionado a tudo e não só ao sexo em si como muitas pessoas pensam, não é vai muito além é uma questão de ser, ter uma questão de pessoas e não do sexo só isso né, claro que é também mas não é só isso, acho que muita coisa entra dentro da sexualidade, a mulher e o homem em si e tudo que envolve eles seja a orientação sexual, identidade de gênero (...) a própria relação que as pessoas tem entre si seja homens e mulheres, homens/homens ou mulheres/mulheres. Eu acho que tudo isso envolve a sexualidade é muito amplo pra falar de um só tópico. (Estudante 02, entrevista, dezembro de 2018).

A um certo comportamento, uma atração física talvez, ao jeito diferente de conversar, sei lá relacionado meio que a tudo independente tanto da parte de um homem como de uma mulher. Não se restringe só ao ato sexual. (Estudante 01, entrevista, dezembro de 2018).

O desejo, atração, o corpo da mulher como objeto ou produto. Questão da heterossexualidade e homossexualidade, ou ainda mais LGBT. E o próprio ato sexual ou relação sexual. (Estudantes 01, 02, 03, 05, GF-01, novembro de 2018).

Sempre, sempre dentro de casa o pai e a mãe já conversava toda vida ensinando. Lá em casa foi muito aberto, sempre foi teve muita conversa. Eu acho que a pessoa tem direito de escolher o que quer ser. (Estudante 07, entrevista, dezembro de 2018).

FONTE: Dados da pesquisa de campo (2018).

As percepções dos/as estudantes vêm ao encontro de outros elementos que apareceram durante a pesquisa de campo. Questionou-se se eles/as se tiveram alguma aula relacionada a gênero e sexualidade e a maioria afirmou não ter participa-

do de aula específica que abordasse os temas. Algumas coisas foram realizadas de maneira esporádica nas aulas de ciências e filosofia, aulas que envolvem a educação física com mais frequência.

Um dos fatores que chamou atenção foi que, mesmo eles/as não tendo aulas específicas a respeito das temáticas na totalidade da escola, a maioria deles/as tem uma compreensão bastante ampliada sobre os assuntos, principalmente aqueles/as que afirmaram não serem heterossexuais. Com base nas informações obtidas por meio da pesquisa de campo, as fontes de informações mais acessadas por eles/as revelaram que são as relações sociais entre os/as amigos, isso ocorre com mais intensidade na escola por ser um espaço de encontro diariamente, além da internet e a TV.

O conhecimento também que gerô na internet, que fala muito na televisão tudo explicando realmente o que é. Que tipo assim eu não sabia, como que eu vou explicar pros meus pais se eu não sei o que é, **eu não sabia o que eu era e eu não me aceitava**. (...). Não tinha como eu fazer as pessoas me aceitar se nem eu mesmo aceitava, aí não, **depois que eu descobri o que era que eu mi aceitei**, que eu fui conversar com as pessoas pra tentar explicar o que era. Tanto é quando eu me afirmei pros meus pais o meu pai me perguntou: O que é? O que você sente? Aí eu sabia explicar eu me senti bem, eu soube explicar pro meu pai o que era pra ele não fica confuso, eu me senti melhor. (Estudante 02, entrevista, dezembro de 2018).

Essa fala revela a importância que as informações encontradas tiveram para ajudar na compreensão e afirmação da identidade sexual e também o quanto é difícil a auto-afirma-se com uma identidade diferente da heterossexual, visto que “As descobertas e as experimentações sexuais vividas na adolescência, por menos repressivo que seja o contexto em que se dão, não costumam ser encaradas com muita tranquilidade” (JUNQUEIRA, 2009, p.30). O autor ressalta que

Evidentemente, as dificuldades de se viverem as homossexualidades nesse período podem ser ainda maiores. Poucos/as jovens se sentirão à vontade para se exporem e, não raro, muitas dessas pessoas enfrentarão processos de profunda negação de sua orientação sexual. Com isso, alimentarão as lógicas de invisibilização e, involuntariamente reforçarão as crenças alimentadas pelo “princípio da presunção da heterossexualidade. (JUNQUEIRA, 2009, p.30).

O pesquisador aponta o quanto é necessário a escola trabalhar esses temas, o que pode contribuir para o processo de conhecimento sobre diversidade, identida-

de e orientação sexual, tanto para os/as estudantes LGBTs como para os/as outros estudantes e professores/as ampliarem seus conhecimentos a respeito do tema.

Então **se houvesse no colégio alguém que explicasse isso** e até seria fácil pra alguém, fácil não, **menos difícil pra alguém se assumir se entender** que nem eu falei. Eu tive que me aceitar primeiro pra depois eu tentá fazer as pessoas me aceitarem ou explicar o que eu sou. Se as pessoas soubessem o que elas eram ficaria muito mais fácil, **mas muitas pessoas têm medo como eu tive por não saber o que é.** (Estudante 02, entrevista, dezembro de 2018).

De fato, a necessidade de discussão é comprovada, tanto é que uma das participantes do GF 1 procurou a pesquisadora alguns dias depois da atividade e perguntou se outro estudo seria feito, se seria possível ela trazer a mãe para participar. Segundo a estudante, o trabalho ajudaria a mãe a entender essas questões de gênero e sexualidade no âmbito da orientação sexual.

Os/as estudantes da EECJM que se consideram LGBTs trouxeram algumas reflexões sobre a questão de como se sentem no espaço da escola, como compreendem as relações interpessoais, o tratamento dos outros/as estudantes, dos professores/as, da equipe pedagógica e direção da escola.

Tem uns professores assim, como os alunos, estranharam no começo porque eu falei que eles não sabiam o que era assim como eu tipo antes eles não sabiam o que era. Eles ficavam em dúvida assim como era. Explica pra mim entender? Aí tipo como que vou fazer uma palestra pra todo mundo, ó eu sou isso daí tipo é complicado, meus amigos mais próximos eu conversava explicava como era cada um foi falando há como que é? O que é isso? Eles vão coversando do que eu expliquei eles vão entendendo. Daí professor tipo eu via assim professor que não tinha preconceito nenhum tipo chegava e conversava viu como você prefere que eu te chame? Como você se sente melhor? Como que você quer que eu trate você? Então muitos perguntaram isso eu vi. Outro tipo já: Há não eu sei como é! Sei como ele é e tal. (Estudante 02, entrevista, dezembro de 2018).

Desse modo, é notável que, embora as temáticas não sejam trabalhadas como conteúdos em sala de aula, como dito anteriormente pelos/as estudantes, percebe-se uma abertura, uma curiosidade, um desejo de compreender o outro por parte dos/as colegas e de alguns/as professores. Arrisca-se dizer que esta aceitação dos colegas e a compreensão com as questões no que diz respeito à diversidade estão, de certa forma, relacionada à participação de alguns/as jovens estudantes da EECJM em atividades do coletivo LGBT do MST no estado do PR, assim como em

outros processos formativos como o Encontro dos Adolescentes do MST⁶⁴, espaços em que se trabalhou com essas temáticas. Os espaços formativos ampliam a compreensão e ajudam a superar preconceitos. Por isso o fato de eles/as debaterem esses assuntos com suas famílias com mais propriedade, tudo está relacionado aos processos formativos que participam.

Tem as Jornadas de Agroecologia⁶⁵, tem os encontros que tem um momento que a gente para o que tá fazendo e foca só, por isso que eu digo que é importante trazer no colégio, por que nos encontros a gente para um pouco sai do cotidiano e tem um momento para falar sobre LGBT, vai um lá na frente e fala o que é LGBT e tudo a sexualidade em geral. (Estudante 08, entrevista dezembro de 2018).

Isso revela a importância que esses momentos formativos tiveram para os/as estudantes ampliarem os conhecimentos acerca dos temas. Destaca-se que o estudante acima afirmou ter procurado outras fontes de informação, como materiais escritos, internet e amigos/as para ter mais subsídios a fim de compreender de tais assuntos. Outros estudos realizados com a juventude camponesa do MST também revelam que os processos formativos têm sido relevantes para alargar a compreensão sobre o tema e impulsionar o debate dentro das famílias nos assentamentos do MST, bem como em outros espaços que os/as sujeitos envolvidos participem. (SCHWENDLER; VIEIRA; AMARAL, 2018).

5.1.4 As percepções dos professores/as, da equipe pedagógica e da direção da escola sobre sexualidade

As temáticas em geral são relacionadas a duas dimensões abordadas anteriormente. 1^a) A sexualidade “compreendida” e trabalhada como biologização e reprodução humana – isso ficou bastante visível para os professores/as que trabalham com a disciplina de ciências e biologia. Aqui vale uma ressalva porque foi observado

⁶⁴ Este foi o Primeiro Encontro dos Adolescentes do MST da região sul do Brasil, realizado no Assentamento Contestado- Lapa- PR, ocorrido em 2017. Ver mais em: <http://www.mst.org.br/2017/08/25/i-encontro-dos-adolescentes-da-regiao-sul-e-realizado-no-parana.html>

⁶⁵ A Jornada de Agroecologia é organizada por mais de 40 movimentos populares e entidades do Paraná, como o MST, no ano de 2018, realizou sua 17^a Jornada de Agroecologia em Curitiba, Paraná. A Jornada de Agroecologia é um espaço formativo de debate acerca da importância da agroecologia, mas que discute também a formação, atrelada a outras esferas: políticas e educacionais, daí que existem momentos também destinados à Educação do Campo e às questões relacionadas ao coletivo LGBT, dentre outras.

que todos/as os/as docentes também compreendem a sexualidade com o que chamamos de 2ª dimensão: A sexualidade para além do viés biológico, numa perspectiva mais ampla. Mesmo tendo a compreensão de que sexualidade não se resume somente a esfera da biologização e reprodução, ao discutir em sala de aula, infelizmente, essa discussão fica restrita somente aos elementos biológicos e reprodutivos. Portanto, remete-se a algumas indagações. A falta de formação e compreensão poderia ser vista como motivo para não se trabalhar em sala de aula gênero e sexualidade, numa perspectiva mais ampla?

Na sequência, apontam-se alguns elementos que caracterizaram o que seriam essas duas dimensões na perspectiva dos/as docentes. O quadro 6 mostra a compreensão que possuem a respeito da biologização e da diversidade sexual.

QUADRO 6 – DIMENSÕES DA SEXUALIDADE PARA OS/ PROFESSORES

Biologização	Diversidade sexual
Reprodução	Prazer
Ato sexual	Atração
Gravidez na adolescência	Corpo
Sexo	Identidade de gênero
Femino /masculino	Mulher/ Homem
Namoro precoce	Amor
Prevenção	Escolha
Corpo	Opção sexual
	Orientação sexual
	Afetividade

FONTE: Arquivos da pesquisa de campo (2018).

Arelado a essas dimensões está a questão da violência, a qual pode ser desmembrada em vários fatores, conforme apareceu em várias falas dos/as professores como: assédio, pedofilia, poder, abuso sexual, estupro, medo, tabu, preconceito (machismo, homofobia). Incluso a isso, também há necessidade de trabalhar a sexualidade para compreender e combater tais tipos de violência.

Porque você trabalhando essas questões iria diminuir bastante a questão da violência, eu acho que é o que mais preocupa né a violência contra os homossexuais. (Carina, professora, novembro de 2018).

Considera-se que o preconceito é uma das formas de violência que foi mais destacado tanto nos depoimentos dos/as estudantes como também dos professo-

res/as. Segundo Rios (2009, p. 54), ao se falar de preconceito, “designam-se as percepções mentais negativas em face de indivíduos e de grupos socialmente inferiorizados, bem como as representações sociais conectadas a tais percepções”. Assim, sendo que o termo preconceito é utilizado para indicar a existência de questões negativas e que pode ser expresso por diferentes maneiras e intensidades, categorizando os indivíduos que são vítimas de preconceito como inferiores. (RIOS,2009).

No aspecto da diversidade sexual, aparece o medo das famílias em aceitarem seus filhos/as quando eles/as se afirmam na sua orientação sexual ou identidade de gênero, por conta da violência que pode ser gerada contra eles/elas. Também tem relação à estrutura da família tradicional, conforme a fala abaixo menciona:

Eu sou bissexual essa sou eu, primeira coisa que eu fiz foi contar pra minha mãe chamar ela, ó mãe tal, tal, tal, e isso, claro que pra toda mãe é um choque, porque a mãe esperava ter neto, ter um genro e tal né, a família tradicional, mas no caso tá claro que a minha mãe não aceitou de cara. Hoje em dia ela já tá mais calma mais relaxada, mas nos primeiros dias assim que eu falei eles, família em geral não gostou, mas assim em geral que eu falo do lado da minha mãe, o meu pai foi que eu surpreendi. Tipo ele me apóia em tudo o que eu decidi na minha vida ele diz pra mim assim: você vai continuar sendo minha filha independente de eu ter um genro ou uma nora você vai ser a minha filha e isso é pra vida inteira não tem como eu pega e apaga. (Estudante 08, entrevista dezembro de 2018).

Dessa forma, além do viés da violência existe o medo de não garantir a continuidade da família, conforme a estrutura tradicional mencionada na fala acima, ao mesmo tempo percebe-se que permeiam concepções diferentes entre os familiares, pois os casos que foram elencados com maior profundidade na EECJM, referente à identidade de gênero e sexual, demonstraram que alguns tiveram maior aceitação da mãe, outros do pai, nunca da família na sua totalidade logo de início. No entanto, é possível afirmar, de acordo com os depoimentos dos/as estudantes LGBTs, que a família, com o passar do tempo, vai conhecendo e buscando compreender sobre os assuntos.

Uma das coisas que chamou atenção é que os casos de afirmação de LGBT na escola e no assentamento são elementos que provocaram e continuam provocando muitas indagações e, ao mesmo tempo, estas indagações indicam a necessidade de discussão sobre o assunto, uma vez que gera curiosidade nos vizinhos que moram perto dos estudantes LGBTs, assim como os diversos espaços em que esses estudantes circulam. Nos ônibus escolares também tem causado estranhamento,

principalmente nas mães, por ser um espaço que tem a presença de crianças de todas as idades, fato que levou uma mãe a ir até a escola pedir satisfação sobre namoro de um casal LGBT dentro do ônibus. Conforme relatos de professores/as e estudante LGBT inclusive, a mãe alegava que não concordava com tal situação e queria uma solução da escola. O fato gerou um pouco de polêmica. Segundo depoimentos de ambos os/as sujeitos pesquisados, a diretora conversou com a mãe dizendo que iria tomar providências sobre o assunto e conversaria com o casal de namorados/as. Isso foi confirmado nos depoimentos da pesquisa de campo.

A diretora chamou a gente pra conversar: Que os pais tavam reclamando que os filhos estavam chegando em casa e dizendo que tavam vendo duas meninas juntas no colégio, duas meninas se beijando dentro do ônibus e na hora eu já fiquei com raiva porque não é verdade. Se fosse verdade eu não ia julgar nada, não ia fala nada. Eu ia falar: não tudo bem a gente realmente fez isso, mas não, a gente não fez. Aquilo pesou demais pra gente e a Nô até queria não vamo parar então. Para o quê? Se a gente não tava fazendo nada, não pelo contrário agora que eu vou colocar pra ela que eu sou igual todo mundo eu não sou diferente por causa disso não. Eu continuo sendo um aluno normal e se as regras pegam pros outros vão pegar pra mim também só que se ela não quer que a gente fique junto ela têm que impedir os outros casais heteros de ficar também, simplesmente colocar regra pra todo mundo. Daí eu respeito agora coloca só pra mim porque é LGBT não. (Estudante 02, entrevista dezembro de 2018).

Compreende-se que a escola vive momentos de tensão sobre esses assuntos. Essas situações de “pais reclamando” podem ser caracterizadas como pedagogia do insulto, “Trata-se de um dos meios mais eficazes de se traduzir a *pedagogia do insulto* e o currículo em ação em processos de desumanização, estigmatização e exclusão” (JUNQUEIRA, 2012, p.78), em que estes/as sujeitos LGBTs estão sob redobrada vigilância, de acordo com a situação exposta na fala do “estudante 02”, em que os pais, mães, profissionais da educação e estudantes, com diferentes concepções, crenças e valores entram em conflito.

Tem que conversa pra não ficar pelos cantos aí né, é conversando que a gente resolve aqui as coisas. Os outros não estão acostumados, não vivenciam isso aí (...). Se o que eu fiz tá certo ou se tá errado, se na minha conversa com elas eu fiz o certo (...). Esse é meu medo, né porque são adolescentes, então tem que saber conversar, esse assunto aí é bem delicado. (Cremilda, diretora, dezembro de 2018).

Nota-se que a fala da diretora demonstra a insegurança de conversar com os/as estudantes sobre os temas, porém o “suposto namoro” no ônibus fez com que

ela tomasse a atitude de fazer algo. O fato de não saber se fez o correto abre possibilidades de a escola discutir sobre os assuntos.

Referente à sexualidade, é possível perceber que existem lacunas entre uma dimensão e outra para trabalhar na escola. Diga-se a sexualidade em todos os seus aspectos e não somente em um ou outro. Alguns professores/as têm a compreensão disso como menciona uma das entrevistadas.

Quando você vê assim as pessoas mais parece que é mais para a reprodução mesmo, mas escola ainda infelizmente ela trabalha mais muito superficial a situação, deveria ir além, **a sexualidade como ato da pessoa se conhecer**, saber o que é bom, saber que tem que ter alguns limites também, ter alguns cuidados, mas ainda ela é muito pouco trabalhada e quando é trabalhada é mais ali essa questão de reprodução mesmo. Pra que ela serve? Serve pra reproduzir. Nunca se pega essa questão do amor. Interessante porque isso não se trabalha então as vezes tem as pessoas que elas sentem atração mas elas não sabem como lidar com isso. Às vezes ta com uma pessoa porque o pai e a mãe quer, então esse tipo de coisa não é trabalhado mesmo. É interessante, gostoso. Seria tão bom se houvesse alguém que pudesse tá trabalhando isso. (Rosimeire, professora, dezembro de 2018).

O que chama atenção é o que diz: *“a sexualidade como ato da pessoa se conhecer, saber o que é bom”*. De fato, essa é uma questão relevante para se pensar a sexualidade, uma vez que abarca todos os elementos trazidos segundo mostrou o quadro anterior, entre outros. Conhecer para compreender a si mesmo e ao outro. Também como um processo de identificação da pessoa. Neste aspecto, reporta-se à sexualidade na dimensão ampla do conceito. Percebe-se que a fala da professora está articulada com a questão do corpo, suas sensações, desejos, sentimentos, prazer, saúde (EGYPTO, 2009). A sexualidade vislumbra a importância de se conhecer e isso leva a compreender que conhecer o próprio corpo e tudo que o envolve é conhecer a sexualidade em outras dimensões, abarcando a diversidade sexual por exemplo.

É interessante destacar que a questão da diversidade sexual está muito presente na maioria das famílias dos/as professores que afirmaram ter casos na família, e o quanto isso foi um processo difícil de aceitação, principalmente por parte das pessoas mais adultas ou idosas das famílias, em algumas situações ainda é latente.

Esses dias mesmo eu entrei no aparelho reprodutor. A gente fala eles ficam assim tudo querendo escutar né. ‘risos’, 9º ano. Você sabe que 9º ano é danado, eles têm vontade de saber né. Só que seria bom a gente ter umas palestras pra gente saber lidar pra conversar, mas eles ficam atentos

querendo saber ali as coisas apesar que tem uns que já sabem bastante mas só que eles tem vontade de saber, trabalhei bastante passei vídeo só que a gente tem preocupação do que passar, como passar. Tem que saber como falar porque as vezes ta falando lá ta aguçando eles mais ainda. Sexualidade não é só o ato sexual é bem abrangente quando fala de sexualidade. (Cimara, professora, novembro de 2018).

Compreende-se há sim uma concepção de que a sexualidade vai além do viés biológico da reprodução como mencionada pela professora, que destaca também uma insegurança. Aparece, nesse momento, a falta de preparo profissional de todos/as os professores/as para trabalhar a temática de maneira mais abrangente.

Vale ressaltar que não se nega trabalhar a reprodução humana tal qual foi colocado, mas sim ampliar o conhecimento acerca do tema que envolve a sexualidade em várias dimensões, uma vez que a reprodução faz parte da sexualidade, sem dúvida, e precisa ser trabalhada e compreendida não somente como reprodutora, como tudo que envolve esse processo. Dessa maneira, “se assumirmos o gênero como categoria de análise das ciências humanas será possível formular novas epistemologias da sexualidade na escola” (CÉSAR, 2009, p.48). Para não reiterar normas heteronormativas que venham ao encontro do governo⁶⁶ dos corpos e do desejo no contexto educacional, segundo o que a sociedade conservadora defende no que concerne ao gênero e sexualidade (CÉSAR; DUARTE, 2017). Enfatiza-se que é bem atual este cenário conservador no Brasil

Os movimentos conservadores do presente colocam o corpo e a sexualidade em cena de modo extremamente conservador, combatendo todas as interpretações sociológicas, antropológicas e filosóficas do corpo, do sexo e do gênero. (CÉSAR e DUARTE, 2017, p. 144).

Desse modo, ainda que se esteja diante de tempos turbulentos na atual conjuntura de nosso País, em que esses temas estão cada vez mais sendo encuralados a fim de reduzir ao máximo sua abordagem nas escolas, conforme exposto no capítulo 4 deste estudo sobre o PL -246/2019; faz-se necessário considerar as compreensões sobre o assunto e analisá-las no âmbito escolar:

Sexualidade vai além da questão biológica, tem que trabalhar muito mais do que trabalhar somente nas aulas ali (...) constantemente falando sobre isso

⁶⁶ Ver em: CÉSAR, Maria Rita de Assis. DUARTE, A. de M. Governo e pânico moral: corpo, gênero. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 141-155, out./dez. 2017 141.

ai não só na aula ali de biologia ciências. (Cremilda, diretora, dezembro de 2018).

Uma vez compreendido dessa maneira, como exposto na fala da diretora, entende-se que a sexualidade é uma temática que não é tratada somente em ciências, biologia ou filosofia. Ela pode e deve ser incorporada e trabalhada no conjunto das outras disciplinas.

5.2 LIMITES E POSSIBILIDADES DAS TEMÁTICAS, GÊNERO E SEXUALIDADE COMO UMA DIMENSÃO DA FORMAÇÃO HUMANA NA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO JOSÉ MARTÍ.

Neste momento, objetiva-se trazer as análises comprovadas a partir dos estudos realizados para responder a questão desta pesquisa: De que modo as questões de gênero e sexualidade são compreendidas e trabalhadas com uma dimensão da formação humana na Escola Estadual do Campo José Martí, do Assentamento Oito de Abril? Diante dos estudos realizados, foi possível constatar ao menos duas esferas que se referem a gênero e sexualidade como dimensão da formação humana.

5.2.1 Limites evidenciados na perspectiva de gênero e sexualidade como dimensões da formação humana

Com base nos dados da pesquisa de campo, desde a OP até as entrevistas e GFs, destaca-se que gênero e sexualidade são temas que estão imbricados na escola em algumas esferas como: a) Relações sociais entre os/as estudantes e profissionais da educação que trabalham neste espaço; b) Prática educativa.

No que tange às questões que envolvem gênero e sexualidade, o fator mais latente é do preconceito, caracterizado por meio do machismo e da homofobia. Como e em que sentido esses preconceitos se expressam? Analisando o contexto geral da escola, esses preconceitos estão presentes em vários espaços: na sala de aula, nos intervalos, nas atividades coletivas, nas falas de ambos os/as sujeitos pesquisados, estudantes e professores/as. Os aspectos mais atingidos são o gênero feminino e a diversidade sexual. Segundo Louro (1997, p. 57), é “necessário que nos perguntemos então como se produziram e se produzem tais diferenças e que efeitos elas têm sobre os sujeitos”. Corroborando com a autora, é importante perceber que

por meio da “linguagem” se produz e reproduz desigualdades e ela está atravessada de preconceitos, Louro (1997). Nas atividades de futebol na escola, por exemplo, é um espaço que expressa algumas atitudes de machismo:

No jogo de interclasse tava faltando goleiro e aí a minha colega falou que ia ao gol pros meninos, e os meninos já falaram: **Não, não coloca ela porque é menina não vai conseguir catá bem o gol.** (Estudante 03, entrevista, dezembro de 2018).

Alguma piadinha no sentido assim: **há até a “determinada aluna joga mais bola que você,** nesse sentido, mas você vê que não é com maldade, não sinto isso dos alunos. Eles já vêm com aquela ideia lá do primário que aula de educação física, **meninos vão jogar bola e meninas vão jogar voley né professora ou pular corda né professora.** Os meninos do 6º ano são muito machistas. Tem que envolver menino e menina na mesma atividade porque a lateralidade do menino e menina é a mesma eu sempre falo. Isso a coordenação se vai desenvolver é a mesma. Daí é lá no 8º ano que isso vai “acaba”. O 6º e 7º ano vem muito com essa visão eu vejo que vem da escola municipal, mas não é culpa dos professores eles não tem professor de educação física formado. (Fátima, professora, novembro de 2018).

Os preconceitos que aparecem em algumas situações e espaços destacam algumas indagações, evidenciando que existe certa distância daquilo que se compreende com aquilo que se vivencia na prática, de modo que esta lacuna precisa ser rompida, aproximando e incorporando os temas na prática pedagógica. Nesse ínterim, a escola precisa estar atenta a situações em que se evidencia o currículo oculto entre os sujeitos nos diferentes espaços do ambiente escolar. “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2010, p. 78). Vale ressaltar que o currículo oculto “não é apenas um fenômeno presente na geração de comportamentos, mas também na reprodução não questionada de conhecimentos escolares declarados como universalmente válidos” (GANDIN, s/d, p.22). Observa-se que o currículo oculto se faz presente também na esfera de reprodução, conforme salienta Gandin nas análises que fez com base nas contribuições teóricas de Michael Apple.

Apple, portanto, ao usar o conceito de currículo oculto contribui para a complexificação do conceito: é preciso, para entender as dinâmicas de reprodução e produção da escola, prestar atenção à construção de estratégias de ajuste (...) baseada na educação do corpo e do intelecto (...). Apple defende a ideia de que, mais do que apenas reproduzir algo que foi produzido fora de seus muros, a escola é também uma esfera de produção das relações de dominação em suas múltiplas dinâmicas. Isso quer dizer que é crucial estudar concretamente como ocorre esta relação de produção das condi-

ções que mantêm a sociedade capitalista e suas múltiplas esferas de opressão funcionando. (GANDIN, s/d.p.23).

Nesta perspectiva, esses comportamentos preconceituosos, conforme abordados nas falas acima pela estudante 03 e pela professora, incidem na formação do/a sujeito que acaba reproduzindo de um para outro/a, convém dizer que esses processos são sucessíveis de mudanças, de transformação e de superação. Disso decorre a importância dos temas no que concerne a gênero e sexualidade estarem inclusos nos planos curriculares para trabalhar no aspecto da formação humana, de modo intencional.

Compreende-se que o currículo, de acordo Arroyo (2007 p. 5), envolve “conhecimentos, valores, instrumentos da cultura em contextos e práticas sociais e culturais”. Ao dialogar com o autor, é possível dizer que o currículo é um mecanismo fundamental e formador dos/das sujeitos no espaço escolar, sendo imprescindível sua articulação com elementos vivenciados também do cotidiano da escola de modo implícito, carregados de questões para serem trabalhadas, como os limites apontados no que tange à sexualidade e às questões de gênero como dimensões da formação humana. Caso contrário, a escola estará reproduzindo um currículo machista, reiterando um padrão heterossexual e normativo. Sendo assim, cabe à escola qualificar sua função social no sentido de “educar e socializar os alunos por meio de atividades que devem ser planejadas de acordo com o currículo escolar” (SACRISTÁN, 2000, p.18).

Outro aspecto em que esses preconceitos aparecem é no tratamento diante da diversidade sexual no cotidiano na escola, caracterizando-se em atitudes homofóbicas.

No começo **quando apareceu as meninas**, os meninos falavam bastante, né os meninos **nossa que coisa mais feia, credo uma menina tão bonita namorando com a outra**, mas pra mim toda forma de amor é considerada né, mas eles falavam todo mundo falavam, até as meninas falavam nossa, mas nada haver, deixa eles viver a vida delas. Os piá ficavam zuando sabe, eles tiram sarro. **Agora acho já até se acostumaram. Não que se acostumaram, aceitaram.** As professoras falam bastante, porque a gente tenta da melhor forma forma, porque a gente tem que entender e aceitar né. (Estudante 07, entrevista, dezembro de 2018).

Tem muito ainda, porque tem muita gente que **julga sem saber porque tipo a pessoa não é uma opção, não tem opção de ser gay**, de ser, então tipo muita gente precisa entender sobre isso, não é vou julgar e pronto. (Estudante 08, entrevista, dezembro de 2018).

É importante salientar que os discursos preconceituosos circulam no espaço escolar, dando abertura para discriminações, sexismo, homofobia, entre outros. Eles acabam sendo consentidos e cultivados, produzindo efeitos sobre todos/as. (JUNQUEIRA, 2012). Ao concordar com o autor, é fundamental realizar o debate destas questões do currículo dentro da sala de aula, com vistas a aprofundar os conhecimentos acerca dessas questões, visto que o “ cotidiano escolar interage e interfere em cada aspecto do conjunto de saberes e práticas que constituem o currículo formal e o currículo oculto” (JUNQUEIRA, 2012, p. 65). Ao não se materializar esse debate na escola, acaba por naturalizar as situações e fazer com que os preconceitos se sobressaiam do direito a viver sua orientação sexual tal qual como ela é para cada sujeito. Fica evidente nas falas dos participantes a falta de conhecimento sobre as temáticas em questão. O fato de as pessoas “*julgarem sem saber*” pode ser gerador de tais preconceitos. Então, destaca-se a necessidade latente em abordar essas questões como conteúdos curriculares que possam gerar conhecimentos na perspectiva da humanização.

Esse preconceito ficou evidenciado quando, em 2018, uma estudante se afirmou com outra identidade de gênero, voltada para outra orientação sexual, isso causou estranhamento em praticamente todos/as, resultando em atitudes preconceituosas que ainda permanecem, porém de modo mais ameno.

Os discursos traduzem-se, fundamentalmente, em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos e que são, muitas vezes, assumidas pelos próprios sujeitos. Por isso, para educadoras e educadores importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribuem. (LOURO, 2002, s/p).

A autora chama atenção para a tarefa dos educadores/as frente aos discursos que permeiam no espaço escolar. Procurar conhecê-los é fundamental para compreender que diferenças e preconceitos são instituídos por meio dos discursos. É notório como essas questões aparecem entrelaçadas no currículo oculto, em discursos que perpassam as opiniões e expressam *aceitação* e *rejeição* da diversidade de gênero na escola.

Um choque né. Alguns professores assim: Nossa você cortou o cabelo? Meu Deus, aquele cabelão! Você não podia ter cortado, meus Deus e seus pais como ficaram? Outras, nossa, incrível, coragem, parabéns. Outras não falam nada e eu já sei por que eles não falam nada “risos”. Até prefiro que não falem a opinião que eles têm. (Estudante 02, entrevista, dezembro de 2018).

Atitudes assim surgiram no início dessa afirmação de identidade de gênero. Atrelado a isso está a questão do namoro na escola, onde existem tratamentos diferenciados para casais heterossexuais e homossexuais. Já ocorreu, segundo depoimentos da pesquisa de campo, que o casal não heterossexual não pode se expor porque os pais e mães dos alunos menores estavam reclamando. Questões como essas estão ligadas aos padrões heteronormativos, em que há uma incorporação das normas de gênero, que colocam os corpos de todos os/as sob vigilância, já que sujeitos que demonstrarem outros comportamentos fogem da norma heteronormativa. (JUNQUEIRA,2012). Isso reforça, na escola, que o que deve predominar é a identidade heterossexual como a única e correta, vindo a reforçar essa visão normativa e heteronormativa (LOURO, 2009).

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico⁶⁷. (LOURO, 2002, s/p).

Corroborando com Louro (2002), é possível dizer que os currículos escolares precisam incorporar gênero e sexualidade em uma perspectiva singular, se assim é possível dizer. Desse modo, faz-se necessário diante dos padrões heteronormativos no contexto escolar que o currículo seja excêntrico.

A homofobia assim como o machismo na escola precisa ser tratada como um problema de todos/as e não somente da escola, conforme aponta Junqueira (2009). O autor afirma ainda que a homofobia se expressa a partir de alguns aspectos como:

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante

⁶⁷ Excêntrico está relacionado aquele ou aquilo que sai de centro, da norma estabelecida ou esta fora de determinado padrão. (LOURO,2002).

na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT. Essas pessoas vêm-se desde cedo às voltas com uma 'pedagogia do insulto' constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica. (JUNQUEIRA, 2009, p.17).

Como ressalta o autor, jovens e adultos estudantes LGBT, em qualquer faixa etária, são alvos de violência que se caracteriza por meio de diferentes tipos de tratamentos preconceituosos constituídos a partir de práticas escolares. Isso pode se tornar um tormento na vida dos/das estudantes LGBTs. Assim sendo, se a escola não trabalhar essas situações em seu currículo corre o risco de naturalizá-las abrindo caminhos para o silenciamento e a dominação simbólica tomar conta dos/das estudantes LGBTs.

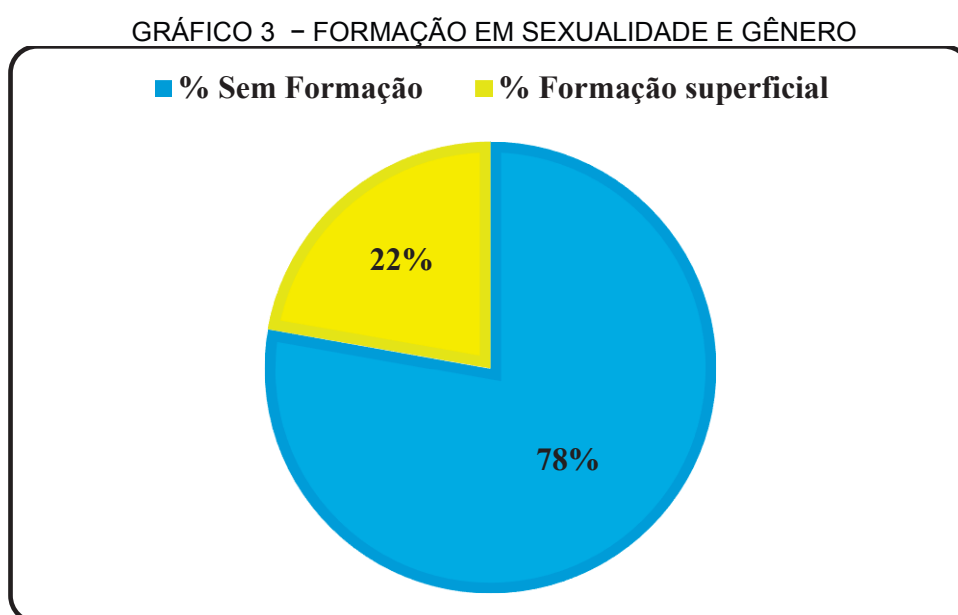
Esses comportamentos homofóbicos apareceram também no Ensino Fundamental, segundo depoimentos de alguns professores/as e de alguns/as estudantes da EECJM. Por mais que o Ensino Fundamental não seja o foco deste estudo, é importante dizer que homofobia existe entre alunos do Ensino Fundamental. Nesta escola, como em outras, alguns estudantes acabam sendo alvo de redobrada vigilância, conforme afirma Louro (2015), uma vez que tentam expressar sua sexualidade de modo diferente da considerada normal, legítima.

A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos. (LOURO, 1997, p.68).

Esses/as estudantes que estão se descobrindo na sua identidade de gênero e orientação sexual desde a faixa etária da pré-adolescência, passam por situações de desconforto, seja com alguns/as estudantes/as, seja com professores/a. Ressalta-se a afirmação de Louro (1997, p.81) que “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir”. A autora chama atenção para a presença da sexualidade na escola que acontece independente se a escola trabalha ou não em seus currículos escolares, em seu regimento escolar, a temática referente à sexualidade. Ela afirma que a escola tende a querer deixar de trabalhar essas questões, a fim de dar a entender que “a sexualidade ficará fora da escola” (LOURO, 1997, p.81).

Por isso a homofobia acaba incidindo nas relações sociais entre os/estudantes e professores/as, afetando-lhes o bem-estar subjetivo. Isso contribui para a negação de direitos dos/das estudantes, realidade evidenciada com mais incidência nas trajetórias educacionais e formativas e também em espaços onde os/as estudantes estejam vivenciando processos de construção de sua identidade sexual e de gênero (JUNQUEIRA 2009).

Analisando a 2ª esfera, no que se refere à Prática Educativa, o estudo revela também o despreparo profissional para trabalhar com sexualidade e gênero.



FONTE: Elaborada pela autora (2019)

A maioria dos professores/as não teve nenhuma orientação em sua formação profissional de como trabalhar ou como lidar com situações que envolvem gênero e sexualidade em sala de aula e na escola, conforme revela o gráfico 3. Isso também se confirmou por meio do relato dos professores/as.

Eu me sinto totalmente assim despreparada. Eu acabo que eu nem trabalho porque eu não sei como abordar esse tema. (Bruna, professora, dezembro de 2018).

Sinto um pouco desta falta, até quando você me falou da pesquisa eu fiquei pensando nossa eu não tenho muito aprofundamento sobre esses temas. (Karolne, professora, novembro de 2018).

Até a gente deixa de trabalhar muitas vezes, por não ter o conhecimento correto, daí pra não acabar fazendo algo que não deveria a gente acaba

muitas vezes se omitindo algumas vezes. (Danilo, professor, dezembro de 2018).

O resultado é medo e insegurança de trabalhar os temas por falta de preparo, mas também pelo fato da atual conjuntura política que se encontra o Brasil, quando o assunto é sobre esses temas polêmicos. O que os professores mais temem é a reação dos pais e mães, como a família iria interpretar essa questão de trabalhar a diversidade sexual e gênero. É importante dizer que na EECJM, a questão da diversidade de gênero e orientação sexual é bastante visível aos olhos de todos/as. Existem casos de estudantes com identidade de gênero distinta do sexo biológico e de orientação sexual distinta da heterossexualidade. Fatos que geraram e estão gerando muitas discussões, inquietações, angústias, medo e preconceito. Como foi a situação sobre o “namoro” de casal LGBT no ônibus escolar já abordado anteriormente, situação que soa estranha e impulsiona a escola para a necessidade de trabalhar com esses assuntos, visto que a instituição se sente despreparada profissionalmente para fazer tal abordagem.

Sinto falta assim de quem é que vai me ajudar aqui, aonde que eu peço socorro, porque realmente precisa de um profissional que nos traga palestras aborde esse assunto aqui pra gente porque se nós não estamos preparados a gente precisa de alguém que esteja aqui dentro que venha nos auxiliar aqui. Aí quem? Onde que a gente pede socorro? Essa é a minha angústia. (Cremilda, diretora, entrevista 2018).

Por se tratar de assuntos polêmicos, a diretora salienta que se sente despreparada para lidar com tal situação e que necessita de ajuda, de formação para compreender melhor. Pode-se dizer que essas indagações e angústias estão, ao mesmo tempo, desafiando e chamando a atenção da escola para a urgência de trabalhar com essas abordagens. Os professores/as sabem da importância de fazer essas abordagens nas aulas, mas demonstram muita insegurança.

Teve textos que falavam sobre os gêneros e eu até cheguei a preparar aula no 3º ano. Cheguei a preparar olhei e pensei eu vou dar essa aula, mas pela situação que tem, eu pulei conteúdo eu passei pra frente no livro, por isso mesmo por não saber como trabalhar eu falei: vai que eu fale, trabalhe alguma coisa que acabe magoando de certa forma a pessoa que não é do mesmo gênero entendeu? Assim então por medo de não sabe trabalhar eu pulei essa página e eles sabem disso, “risos”. (Kely, professora, novembro de 2018).

Não, bem pouco né, que a gente não tem curso específico assim e é difícil de lidar com essa situação de gênero e sexualidade, porque as vezes, a gente vai trabalhar e a gente não tem conhecimento. Tem assim meio vago, mas assim estudo mesmo pra trabalhar isso não. A gente tem medo também de trabalhar, porque é um tema meio complicado né. Insegurança, às vezes, da aceitação dos pais, da família. (Cimara, professora, novembro de 2018).

Mesmo assim, os participantes sentem a importância e a necessidade de a escola trabalhar essa questão, pois se deparam frequentemente com questões em sala de aula e fora dela e não sabem o que fazer, não sabem como agir diante de tal situação, em que os/as estudantes começam a debater ou que surgem atitudes preconceituosas.

Por mais que eu nunca trabalhei esse é o assunto que surge em sala de aula, o que eu percebo assim. Eu trabalho como eu trabalharia com meus alunos como eu converso com meus filhos. É o modo como eu converso com os alunos. Falo, converso até certo ponto, não sei também os pais se eles aceitariam minha conversa, até que ponto eles aceitariam que eu aprofundasse no assunto. Então normalmente surgiu o assunto **se surgiu o assunto** em sala de aula eu vou conversando como conversaria com meus filhos na questão explicando, mas sem aprofundar muito no assunto. **Porque eu sempre tenho aquele receio, a gente que é professora, sempre tem aquele receio de você fala e os pais virem fala: Mas eu não queria que falasse com meu filho sobre isso! Porque você estava falando!** Então a gente acaba tendo essa preocupação mesmo de orientar se ele me perguntar eu vou responder. **Mas uma aula preparada só pra discutir isso eu mesmo nunca preparei, uma aula pensada sistematizada pra trabalhar com o assunto.** (Professora de Letras do Ensino Fundamental, novembro de 2018).

De fato, a questão de como os pais e a família iriam interpretar essa questão é um dos fatores muito presentes nas falas da maioria dos professores/as. Talvez porque isso esteja relacionado à questão do espaço em que a escola está inserida no campo, neste caso também é permeado por culturas patriarcais e religiosas, as quais se manifestam fortemente no campo por meio de padrões e crenças que reiteram a importância de predominar valores conservadores em defesa da família heterossexual. A fala da professora acima demonstra insegurança para trabalhar com esses temas em sala de aula, pois teme como os pais reagiriam diante de tal conteúdo abordado com seus filhos/as, isso está relacionado às concepções conservadoras impregnadas nas famílias, o que de certa forma influencia na reprodução de preconceitos sobre as questões de gênero e sexualidade, fator mais forte quando se trata da diversidade sexual.

Mais difícil se auto-afirmar homossexual no campo. As pessoas mais antigas não aceitam. Elas têm muita dificuldade pra entender não sei se é por causa da falta de estudo, conhecimento. A maioria que a gente fala, pessoas mais velhas são muito preconceituosas. (Estudante 17, GF- 02, dezembro de 2018).

Diante desse exposto, é possível indagar sobre ter ou não estudantes LGBT na escola com mais visibilidade: *“Eu vejo bem pouco, eu me pergunto pra mim mesma. Porque será? Eu falo, eu não sei a resposta, eu vejo mais na cidade”* (Valdivia, Professora, entrevista dezembro 2018). É uma pergunta bem instigadora. Será que não têm estudantes LGBTs mais do que se evidencia, ou tem, e estão invisibilizados, ocultos no contexto da escola: *“por isso precisamos trabalhar para ver”* (Valdivia, professora, entrevista 2018).

Essa questão ainda é tabu aqui dentro também, se você pegar as pessoas mais, digamos aqui entre aspas né, as pessoas, eu já tive turma com alunos de 30 a 40 anos. Essas turmas olham ainda com o mesmo receio que a sociedade lá fora também tem, se você vai trabalhar isso eu já acho que não é. Eles trazem: Nossa tem que ficar se aboliando desse jeito né! Então são termos que realmente ainda esse tipo de discriminação acontece e você percebe que os filhos dessas pessoas que estão na escola, eles têm o mesmo comportamento alguns as vezes ficam mais quietos diante de uma situação, mas outros já acham que não é normal. (Rosimeire, professora, dezembro de 2018).

O exposto remete a pensar que a educação familiar é atribuída dentro dos padrões heteropatriarcais, sendo reproduzida de geração em geração. Isso reflete na escola por meio dos discursos dos/as estudantes. A mesma educação, baseada em princípios e valores conservadores, produzida em suas famílias, acaba vindo para o espaço da escola e para os debates acerca dos temas que envolvem gênero e sexualidade. Vale dizer que isso ocorre por serem temas que mexem com estrutura patriarcal e incomodam os padrões normativos estabelecidos por esse sistema. Visto que:

Historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”. (JUNQUEIRA, 2012, p. 66).

O autor salienta que a escola está impregnada de normas geracionais, que foram educando os/as sujeitos conforme o padrão heteronormativo estabelecido. Isso exige reflexão dos profissionais de educação, pais e mães que passaram por esse processo de formação. Coloca-se assim a necessidade de superação e subversão das normas de gênero no contexto escolar, familiar e outros espaços.

Outro fator que influencia a escolha de trabalhar ou não esses temas é a religião e a crença, já que a sexualidade é compreendida a partir do viés do moralismo conservador, atrelado à hierarquização sexual (RUBIN, 2012).

O professor, quando ele vai discutir um conteúdo, ele quer se sentir a vontade pra discutir aquele conteúdo e as vezes nós professores não ficamos a vontade pra discutir pelas crenças né de cada professor (...) Que um vai ficar a vontade o outro não vai ficar a vontade então eu percebo que neste momento que é mais complicado. Assim não se sente preparado mesmo. As vezes até você tem um conflito interno pra lidar com tudo isso. (Professora de Letras do Ensino Fundamental, novembro de 2018).

A própria igreja católica primeiramente eles colocavam que o amor-perfeito, o verdadeiro era entre os homens, depois eu ainda não consegui entender porque ela passa a podar isso e criticar. Até hoje a gente vê escancarado na política que essa questão de gênero nossa se fixou totalmente, não pode é, homem e mulher. Deus criou dessa maneira. Então é estranho, eu comecei a pesquisar mais justamente por isso e aí você vai descobrindo muitas coisas ali principalmente da igreja né. Então ela se omitiu de muitas situações. Essa maneira como eles conduzem bloqueia as pessoas. Eu acho que nós vamos ter que aprender (...) de que maneira nós vamos trabalhar isto nós temos que aprender, temos que buscar e principalmente romper com isso. (Rosimeire, professora, dezembro de 2018).

É notório que essas questões quando colocadas como limites também estão explícitas como possibilidade de superação, de busca, o que ficou bem evidente na segunda fala acima da professora, a qual reitera a importância da pesquisa, da busca por conhecimento como forma de superação de preconceitos. De acordo com professora, é fundamental a procura por pesquisa, pois conforme afirma Freire (1996, p.15),

Ensinar exige pesquisa (...) enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Desse modo, para ensinar é necessário conhecer. Percebe-se nas falas das professoras um desejo de trabalhar sobre os assuntos que envolvem gênero e se-

xualidade, e está atrelado à necessidade de aprender mais para superar os próprios conflitos mencionados acerca da religião e de crenças.

5.2.2 Possibilidades na perspectiva de gênero e sexualidade como dimensões da formação humana

Diante deste panorama de limites que a escola se depara, enfatiza-se elementos que circundam esse processo, visto que despertam possibilidades e necessidades que a escola poderia trabalhar e, muitas vezes, é deixado de lado pelos vários motivos já expostos anteriormente. Contudo, são notáveis as indagações que surgem na escola e merecem atenção sobre a diversidade de gênero e sexual, por exemplo.

Há e agora? Como que nós vamo chamar quando ela vir pra escola? Nós vamos chamar ela de ele, ou ele de ela?

Talvez a escola seja o único espaço pra conversar: Quantas vezes eu escutei as meninas vir fala, **professora, mas eu não tenho com quem conversar.** (Daniela, professora, novembro de 2018).

Tem um menino aqui na escola que eles falam que tem uns trejeitos mas disque só na escola. Na casa é diferente porque a mãe o pai não sei não conheço a família, são bem rígidos. Até perguntei: Mas a mãe sabe, o pai sabe? Não, porque na escola ele é assim, mas na casa ele muda perto da mãe, ele muda se a mãe tiver na escola perto do pai. Então né tem toda essa questão familiar, que **a escola abre um pouquinho esse espaço pra esses adolescentes essas crianças às vezes se entenderem melhor. Essas discussões na escola iriam abrir mais um campo de conhecimento que eles poderiam se entender melhor né. Não tem esse espaço na família as vezes.** (Carina, professora, novembro de 2018).

Neste sentido, percebe-se a necessidade de trabalhar estes temas já estão muito presentes no dia dia da escola, ao passo que, se a escola não trabalha com essas indagações, isso vai gerando cada vez mais dúvidas sobre as temáticas de gênero e sexualidade. Visto que a escola é produtora de identidades.

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida. (LOURO, 1997, p. 85- 86).

Louro (1997) destaca que a escola precisa estar aberta para escutar, porém mais importante do que escutar o que é dito sobre os/as estudantes, é necessário perceber o que não é dito, aquilo que é silenciado. “Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais — e da homossexualidade — pela escola”. (LOURO, 1997, p.67). Este silenciamento na escola não contribui para a superação dos preconceitos homofóbicos. Pelo contrário, ele aumenta as lacunas para o surgimento de outras atitudes preconceituosas e aumenta a negação de direitos, desmembrando em desinteresse pelo estudo, diminuição do rendimento escolar, evasão escolar, entre outras consequências. (JUNQUEIRA (2009).

Neste aspecto, mesmo a escola não trabalhando diretamente sobre essas questões, ela é vista pelos/as estudantes como um espaço de liberdade e de acolhimento para esta diversidade. Aqui, vale ressaltar que isso é vivenciado nas relações sociais entre os/as estudantes, já com os professores/as isso ocorre com menos intensidade. É perceptível entre os/as estudantes o respeito à diversidade sexual no dia a dia da escola, motivo este que colabora para os/as estudantes LGBTQs sentirem-se mais confortáveis na relação entre eles/as. Um exemplo de afirmação de identidade de gênero e sexual na escola pode ser confirmado no depoimento a seguir.

Foi tipo assim quando eu cortei meu cabelo e troquei de roupa assim eu não via a hora de vir pro colégio, pra tipo primeiro pros meus amigos tipo gente ó esse sou eu de verdade e pra dá na cara daqueles que ficavam me julgando tipo ó eu não vou mudar por causa de vocês. Aí quando eu cheguei, nossa senhora, geral veio as meninas, nossa ficou muito top, da hora e tal gostaram muito, os muleque fico muito assim né, pronto já pegava mais menina que ele antes imagina agora ‘risos’. Essa era a visão de muitos muleques eu rachava de dá risada! Mais um agora meu Deus! Mais eles levavam numa boa, **os meus amigos tipo a minha sala inteira não teve um que reclamou que falou que não, não é ele e tal não, todos tranquilos, nossa ótimo.** Pra outras pessoas também foi muito surpresa tipo alguns não me reconheciam na verdade tipo pera, ‘É sério que você é você, mas o ano passado você tava namorando um muleque o que que aconteceu?’ ‘risos’. Uma das tentativas de mudança que não funcionou por sinal ‘risos’ mas foi muito bom mudá como eu falei, **eu senti a liberdade senti eu de verdade.** (Estudante 02, entrevista, dezembro de 2018).

O depoimento retrata a importância que teve a auto-afirmação na vida desse estudante. Ele expressa um significado enorme para a sua vida, pois o que antes era silenciado agora é visibilizado, ainda que não pela totalidade da escola e da comunidade em geral, mas é sem dúvida um grande avanço, pois se nota que essas

afirmações LGBTs na escola impulsionaram e impulsionam o debate das questões relacionadas à gênero e sexualidade, como: preconceitos, discriminação, violência entre outras que estão silenciadas tanto na escola como também no assentamento.

Observa-se no espaço da escola que, antes dessas afirmações, havia um clima de tensão e hoje aparenta ser mais leve, embora ainda tenha muito o que avançar, mas pode ser considerado um fator de significativa importância no aspecto da formação humana, ligada à liberdade e ao direito de se humanizar e humanizar os/as outros na medida que se ampliam os conhecimentos.

Então, o modo como esse estudante é tratado pelos pares indica sinais de questionamento da heteronormatividade na escola, ainda que a escola tenha em seu cotidiano atitudes normativas que incidem na formação dos/as estudantes. Há também atitudes opostas que tentam romper com o preconceito. Chamado por Louro (1997, p. 79) de "cruzamento de fronteiras", ou seja, situações em que as fronteiras ou os limites entre os gêneros são atravessados. Pode-se apontar, por exemplo, a questão da busca pela superação de preconceitos de acordo com a fala do professor a seguir: *“Os alunos não discriminam na sua maioria. Eu acredito que aqui é melhor do que em outras escolas. Os alunos têm uma aceitação maior, um respeito maior para com esses colegas”*. (Danilo, Professor, dezembro de 2018).

Nossos alunos evoluíram muito assim. É bem diferente do que no início. Claro que ainda tem atitude de machismo, algumas situações. Mas eu acho que é mais tranquilo, parece que eles estão bem mais abertos pra conversar, eles conseguem se respeitar mais, conseguem ver, talvez por serem jovens, por conta dos meios de comunicação, mas acho que tem menos machismo. Tem menos desigualdade ainda que a gente tenha desigualdade, mas tem menos do que nos espaços que a gente vê nas famílias. Na escola a gente sente um pouco menos. (Salette, pedagoga, dezembro de 2018).

Ambas as falas, da pedagoga e do professor, afirmam de que na EECJM os/as estudantes evidenciam menos o preconceito e a discriminação. É interessante essa aceitação e compreensão das questões de gênero e sexualidade entre os/as estudantes, atrelado aos meios de comunicação como a pedagoga se referiu. Seriam os meios de comunicação uma fonte para obter informações sobre os assuntos? Fato que se confirmou no depoimento de alguns/as estudantes como sendo um dos mecanismos para obter informações sobre os temas. Ao analisar a fala do professor, é possível refletir: O que teria a EECJM diferente das outras escolas? Ou o que leva

os/as estudantes a ter estas atitudes de humanização? É possível constatar que existe um diferencial traçado nas suas características de escola do campo em área de reforma agrária, o que contribui para abarcar o processo de humanização, de princípios e valores humanistas que o Movimento tem como mencionado no capítulo 3.

É importante ressaltar que o acolhimento também parte de alguns/as professores, ainda que sejam a minoria, mas expressam que é possível sim superar os preconceitos. *“Eu acho que tem que vivê como você quer ser feliz como você pode, se você gosta de uma pessoa do mesmo sexo o importante é ser feliz” (Estudante 20, entrevista, dezembro de 2018).* Os/as estudantes sabem disso. Eles/as sentem em quem podem pedir opiniões, falar de angústias, conversar sobre esses assuntos.

Eu tenho bom relacionamento com os alunos, mas **eu percebo que os alunos confiam as vezes em mim pra falar as coisas**, não sei se é porque eu dou mais abertura pra eles. Vendo **os professores que estão aqui a mais tempo eu percebo que deles também** assim, o terceiro ano que tá saindo agora da tarde são meus alunos desde o sexto ano. (Fátima, professora, novembro de 2018).

Hoje mesmo sem querer um aluno já começou a conversar comigo e fala assim de algumas situações, **mas eu já percebi que vou ter que ser um elo ali, e justamente porque as famílias não aceitam**. Rosimeire, professora, dezembro de 2018).

Já aconteceu deles chegarem a perguntar coisa até informativa mesmo sobre sexualidade. Só que esse tipo de pergunta eles chamam professora vem cá um pouquinho e perguntam. Então só porque eu converso muito com eles até essa questão mesmo de sexualidade **quando acaba surgindo o assunto eu respondo**, questão de pedofilia, questão de violência, questão de agressão então eu converso muito com eles a questão de aborto. **Porque certas coisas que a gente não sabe como lida**. (Professora do Ensino Fundamental, novembro de 2018).

A última vez que conversei com ela e agora como que eu faço, as vezes escapa o ela. Não professora em casa minha mãe me chama de ela. **Eu gosto, eu prefiro que me chamem de ele, do gênero masculino**, mas acontece é tranquilo eu sei quem eu sou, a minha orientação é outra, ela tá mais madura e bem mais tranquila. (Carine, professora, dezembro de 2018).

Essa relação de afetividade, de companheirismo, de saber escutar as vivências educativas a partir das relações sociais entre os/as estudantes e professores/as, indica uma significativa aproximação e materialização dos temas na perspectiva da formação humana. *“Porque muitos professores mesmo não sabendo trabalhar, eles tentam entender o aluno conversar, tenta dar essa abertura pra ele mesmo sem dominar totalmente o assunto” (Devanira, professora, dezembro de 2018).* Uma

vez considerada a importância de compreender essas temáticas na vida do ser humano, resignificam a educação omnilateral, em que a dimensão da sexualidade e do gênero expressa-se inclusive na formação dos/as sujeitos.

Diante disso, constata-se que existem iniciativas de superação de preconceitos, em que temas sobre as questões de gênero, por exemplo, estão sim articulados com o trabalho pedagógico. É o que se revelou na fala da professora abaixo e de duas estudantes.

Eu demorei anos trabalhando aqui pra ter um time de menina pra levar pra jogos, porque era só os meninos. Eu sempre falo nas aulas. Gente isso é uma ideia machista. Igual falo sempre lateralidade, coordenação, menino e menina vão ter igual, um vai ter mais força do que o outro, um vai ter uma habilidade melhor que o outro, mas nós vamos trabalhar igual. (Fátima, professora, novembro de 2018).

Convém salientar que o trabalho da professora demonstra importante relevância no âmbito de se opor ao machismo e desenvolver em sua prática educativa um trabalho que vem ao encontro da dimensão da formação humana, sendo fundamental destacar que são processos que estão articulados com construção social, ou seja, para além do viés biológico e reprodutivo.

Antes jogava só menina contra menina, aí quando sabe, a gente falou não vamos jogar menina contra piá daí nós levava uma goleada sabe. Mas nós nem ligava, e aí a gente começou a treinar e foi treinando daí a gente já dava uma igualada, as meninas já eram mais espertas, jogamos misto hoje. Eles falam: não acredito que você levou um lé de uma menina. (Estudante 07, entrevista, dezembro de 2018).

Vamos fazer um time e vamos jogar contra as meninas, e daí tem aquele piá que fica sempre falando há que nós vamos ganhar que não sei o que e na verdade foi o contrário, e teve uma vez que foi da nossa sala menina contra menino e meninos acabaram perdendo, e sempre tem aquele que se acha que vai ganhar né. (Estudante 08, entrevista, dezembro de 2018).

Nota-se que as questões que envolvem gênero estão articuladas no trabalho pedagógico realizado pela professora, o tempo longo que ela diz ter trabalhado para ter um time de meninas. Expressa que superar tal preconceito é um processo árduo e permanente e requer persistência e formação para saber lidar com as contradições encontradas no percurso do trabalho pedagógico. Desse modo, constrói-se na escola várias situações que representariam um “cruzamento de fronteiras”, ou seja, “situações em que as fronteiras ou os limites entre os gêneros são atravessados”. (LOURO, 1997, p.79).

Outra questão, não é treinar as meninas para serem melhores que os meninos e sim, que ambos, meninos e meninas, podem aprender a jogar futebol independente do sexo biológico. Atualmente existem times mistos entre meninos e meninas que jogam juntos e não se importam de estarem organizados dessa forma. Embora ainda permeiem preconceitos, mas de modo muito mais ameno do que anos atrás.

A partir do exposto, constatou-se que gênero e sexualidade são imprescindíveis de serem considerados como dimensões da formação humana pelo fato de possibilitar aos sujeitos conhecer a si e aos outros, compreender-se e respeitar o outro em sua diversidade. E, por tratar de temas que são uma questão de Direitos Humanos já que todo/a cidadão tem o direito de viver sua identidade de gênero e sexual tal qual seja respeitada sem qualquer tipo de preconceito ou discriminação.

Diante disso, é necessário estar “afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos (...) na organização e no fazer cotidiano escolar” (LOURO, 1997, p. 59). Sendo assim, promovendo maior visibilidade da população LGBT no espaço escolar.

5.3 DESAFIOS E APROXIMAÇÕES NO ÂMBITO DO CURRÍCULO.

No que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico da EECJM, ele tem suas raízes vinculadas à luta pela terra. Tem seus traços de identidade forjados pela cultura do trabalho camponês, pela resistência dos/das camponeses/as na construção de uma comunidade com valores voltados à vida no campo, no sentido de uma pedagogia que trabalhe o ensino e a formação humana em várias dimensões e que, sobretudo, possibilite o desenvolvimento social da comunidade assentada (CECJM, 2017). Observa-se então que a escola tem seus princípios de educação articulados com a história e com a vida do assentamento e do Movimento. Isto fortalece e qualifica processos educativos para a formação dos/das sujeitos que se constroem permanentemente neste espaço.

Referente à questão curricular a EECJM, compreende-se que é fundamental “levar em consideração alguns aspectos para o seu desenvolvimento como: a interdisciplinaridade, o social, o território, a comunidade e o espaço em todas as suas dimensões sociais e culturais, e ao longo de sua concretização” (CECJM, 2017, p. 49-50). Desse modo, entende-se que os conteúdos e o tratamento que a eles devem

ser dados assumem um papel muito importante, uma vez que é por meio deles que os objetivos da escola se realizam (CECJM, 2017). Compreende também,

Os conteúdos em suas contextualizações trabalharão os temas: Cultura Afro-brasileira; Diversidade e Gênero Sexual; Meio Ambiente e Inclusão. Estes temas poderão ser abordados de forma que possa proporcionar ao aluno uma compreensão da sociedade em que ele está inserido. Desta forma, a escola propõe ações que visem situar cada tema conforme a disciplina, trabalhando na coletividade, sendo incorporado no dia a dia sempre que necessário (CECJM, 2017, p. 49).

No aspecto curricular, a EECJM faz toda uma menção sobre os conteúdos que envolvem gênero e diversidade sexual em seu PPP e no seu Regimento Escolar. Identificou-se no PPP que, de certa forma, demonstra que a concepção de educação direcionada para a perspectiva da formação humana, porém ainda existem lacunas quando o assunto é o trabalho pedagógico relacionado com esses temas. A maioria dos professores/as afirmou não trabalhar em suas aulas esses conteúdos. Ainda é algo que não está inserido em seus planejamentos de aula. Vale ressaltar que mesmo não estando registrado em seus planejamentos de aula, os processos mencionados anteriormente, relacionado as possibilidades dos temas sobre gênero e sexualidade como dimensões da formação humana, a relação que se estabelece entre os/as estudantes e alguns/as professores, encontra-se evidenciado por meio do currículo oculto.

Para Sacristán (2000), o planejamento curricular precisa estabelecer relações com determinados princípios e a efetivação destes. Corroborando com o autor, a EECJM, apesar das suas limitações na articulação e materialização do seu planejamento curricular com a prática educativa, demonstra importantes processos educativos vivenciados no cotidiano da escola na perspectiva da superação de práticas normativas e heteronormativas, bem como a aproximação com a educação omnilateral e a superação da unilateralidade neste aspecto. Coloca-se, neste sentido, a importância de fazer um planejamento articulado com o planejamento geral da escola com os princípios e concepção de educação que a escola almeja e que consta em seu PPP. Porém, precisa-se estabelecer relações com a prática docente, traçar objetivos e metas com intencionalidade pedagógica acerca desses temas. A escola assim abriria caminhos para sair dessa contradição curricular referente às questões de gênero e sexualidade e possibilitaria avançar para construir sujeitos mais humanizados.

Giroux (1997) afirma que é por meio de um currículo como política cultural que a educação tem condições de se envolver conscientemente na construção de significados e valores culturais e sociais, sendo possível a presença de uma população escolar preparada para se articular frente às relações sociais de poder e desigualdade. Nesta perspectiva, dialogando com Giroux (1997) e Sacristán (2000), a base curricular, quando articulada e efetivada com a prática educativa, permite avançar na formação para a superação de atitudes de poder e de desigualdade impostas no espaço escolar. Para Sacristán (2000, p. 129),

O contexto social, econômico, político e cultural que o currículo representa, ou deixa de fazê-lo, deve ser o primeiro referencial em relação a como analisar e avaliar um currículo. Esse é o primeiro contexto prático externo para entender a realidade curricular: o exercício de práticas políticas, econômicas e sociais que determinam as decisões curriculares, não podendo se esquecer que o currículo proposto para o ensino é o fruto das opções tomadas dentro dessa prática. Esquecer isto na formação de professores/as implicaria reduzi-los a consumidores passivos de algo dado.

Nas leituras realizadas sobre o currículo da EECJM, foi possível identificar que os temas relativos à gênero e sexualidade estão explícitos em sua base curricular com o intuito de serem trabalhados, no entanto, quando se trata de materializar esses temas em práticas educativas, encontra-se um distanciamento entre ambos. Corroborando com Sacristán (2000), é necessário articular o que se insere no currículo com a formação dos professores/as para desenvolver um trabalho coerente.

Podemos mencionar como desafio os limites abordados anteriormente no que se refere ao gênero e sexualidade uma vez que, quando se trata dos preconceitos, remete-se ao machismo e à homofobia, quando são abordadas as questões da prática educativa, aponta-se o despreparo profissional dos/as professores para trabalhar em suas aulas esses temas transversais. Dessa forma, enquanto se discute o currículo, afirma-se que essas questões perpetuam como desafios, uma vez que não se tem uma articulação concreta e materializada entre a base curricular e o trabalho pedagógico. Existe nesse meio uma lacuna a ser trabalhada.

Pode-se dizer que os preconceitos, talvez, pudessem ser trabalhos a fim de construir processos de debate e reflexão sobre os temas. Isso contribuiria para desencadear processos de superação se houvesse trabalhos voltados permanentemente sobre esses assuntos, visto que são situações que fazem parte do cotidiano da

escola, mas que, na maioria das vezes, não é tratada, permanecendo de forma velada.

Esse desafio está atrelado ao outro desafio, o trabalho pedagógico na medida em que aponta a falta de formação dos/as professores. Constata-se que não se estabelece a articulação necessária entre currículo e o trabalho pedagógico por conta dessa necessidade formativa dos/as professores, segundo o que a pesquisa de campo revelou.

Outro elemento interessante para mencionar são as leis que estão articuladas ao currículo. Entre elas destacam-se: Enfrentamento à Violência Contra a Criança e o Adolescente (L.F.11525/07); Gênero e Diversidade Sexual Lei Estadual nº 16.454/10 de 17 de maio de 2010), Resolução nº 12 de 16 de janeiro de 2016; Educação Sexual e Prevenção à AIDS e DST - Lei nº 11.733/97 e 11.734/97; Lei Estadual nº 17.335/12 - Programa de Combate ao Bullying; Lei 18447/15 - Semana estadual Maria da Penha nas Escolas; Plano Nacional de educação em direitos Humanos 2006 - Ministério da educação.

Outro documento importante de destacar é o Regimento Escolar. Conforme a leitura realizada do documento, observou-se que ele contém, nos direitos e deveres dos/das estudantes, questões relacionadas a gênero e sexualidade, descritos da sessão 1, que correspondem aos direitos dos/das estudantes.

Art. 200. Aos estudantes, além dos direitos que lhes são assegurados pela Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente e demais legislações vigentes, são garantidos:

III. ter assegurado o princípio constitucional de igualdade de condições para o acesso e permanência na instituição de ensino;

IV. ser respeitado, sem qualquer forma de discriminação (...)

XXVII. ter respeitada a sua identidade de gênero e ser tratado pelo nome social, no âmbito escolar;

XXVIII. denunciar situações de discriminação e preconceito étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de identidade de gênero, de religião, de território, sofrido ou presenciado na comunidade escolar;

Ambiente escolar que promova uma Educação em Direitos Humanos e de respeito às diversidades. (CECJM, 2017, p. 77).

No que se refere aos deveres dos/as estudantes, na Sessão II do Regimento Escolar aborda-se:

Art. 201 São deveres dos estudantes:

XIX. respeitar a identidade de gênero de travestis e transexuais e a orientação sexual de qualquer membro da comunidade escolar;

- XX. denunciar situações de discriminação e preconceito étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de identidade de gênero, de religião, de território, sofrido ou presenciado na comunidade escolar;
- XXI. denunciar os casos suspeitos de desrespeito aos Direitos Humanos contra a população infanto-juvenil conforme legislação vigente. (CECJM, 2017, p. 79).

É importante compreender como isso se revela no cotidiano da escola, diante das situações e casos que são vivenciados a respeito da diversidade de gênero e sexual e quais desafios se evidenciaram neste processo. Desse modo, as questões que correspondem aos direitos e deveres dos/as estudantes estão relacionadas também a gênero e sexualidade quando se referem aos direitos. Nela se afirma a questão da igualdade na escola, do respeito a identidade de gênero como direito, denunciar qualquer forma de discriminação e preconceitos no âmbito da diversidade, seja de gênero, raça, etnia e orientação sexual. A escola tem o direito e o dever de promover uma Educação em Direitos Humanos e respeito as diversidades.

Sob esse ângulo, identificou-se que a escola, por meio de seus estudantes e professores/as, tem conhecimento sobre isso, visto que apareceu em várias falas dos/as estudantes, tanto nas entrevistas como também nos GFs, que a escola precisa promover atividades na escola como palestras, oficinas a fim de trabalhar com as questões que envolvem esses temas transversais para contribuir na superação dos preconceitos. Uma vez dito isso, compreende-se que é um desafio para a escola tratar desses temas e garantir em seu trabalho pedagógico a materialização do que consta em seu PPP e em seu RE. Visto que as iniciativas, quando desenvolvidas, são realizadas de modo esporádico como palestras, por exemplo.

Além de articular esses temas com o trabalho pedagógico, a presente pesquisa aponta para a necessidade de conectar as questões que envolvem o PPP com a realidade da escola, com as situações do cotidiano articulado com o que consta no PPP e no RE. É necessário, neste sentido, que tanto o PPP como o RE sejam documentos integrantes de estudos e reflexões permanentes nas formações dos/as professores. Sendo assim, é importante afirmar que o PPP:

Não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (VEIGA, 1998, p.11-35)

A autora reitera a importância de esse documento estar em movimento e de seu conteúdo ser do conhecimento de todos os profissionais da educação que trabalham na escola, bem como da comunidade escolar. Para que a função do PPP e do RE da escola sejam desenvolvidas com coerência política e pedagógica por todos que fazem parte da escola, a “Escola do Campo precisa arrumar-se para trabalhar com o desenvolvimento humano, que exige da organização do trabalho pedagógico e do trabalho pedagógico propriamente dito, essa constituição” (GEHRKE, 2010, p. 160). É necessário constituir uma sintonia entre o PPP e RE da escola à sua proposta pedagógica a fim de estarem bem articulados.

Ainda que esses desafios estejam presentes, existem aproximações fundamentais que precisam ser consideradas na perspectiva do currículo sobre os temas no que concerne às questões de gênero e sexualidade. Visto que todas as possibilidades elencadas na perspectiva do gênero e sexualidade como dimensões da formação humana estão relacionadas com o currículo, algumas situações caracterizam-se como o currículo oculto, em outras existe uma articulação mais direta entre o currículo formal e o trabalho pedagógico, como por exemplo, o trabalho mencionado pela professora de Educação Física e as duas estudantes durante a entrevista da pesquisa de campo, conforme mencionado no item 4.3 deste trabalho.

Portanto, as iniciativas, ainda que de modo esporádico, realizadas por alguns professores/as no que tange os temas sobre gênero e sexualidade, expressam aproximações com a base curricular da escola. Isso revela caminhos para a construção e a materialização de práticas na perspectiva das dimensões da formação humana também para com essas temáticas. Reitera-se, desse modo, um processo importante para superar a invisibilidade da população LGBT na escola, já que o “processo de invisibilização de homossexuais, bissexuais e transgêneros no espaço escolar precisa ser desestabilizado” (JUNQUEIRA, 2009, p. 30). Trabalhar estas temáticas no currículo escolar de forma propositiva, com intencionalidade pedagógica, também contribui para que a comunidade escolar possa se apropriar de um conhecimento, fundamental para o direito à educação e para a superação de todas as formas de discriminação, em específico, as ligadas ao gênero e as formas de vivência da sexualidade humana.

Constatou-se desse modo que todos/as os professores/as compreendem que é fundamental que estes temas sejam trabalhados na escola. Compreende-se tam-

bém a necessidade de promover a formação para desenvolver em sua prática educativa um planejamento articulado com esses temas. *“Há muita necessidade de formação, um material, pra gente lê pra gente ta se interagindo das coisas, eu precisaria de uma formação”.* (Daniela, professora, novembro de 2018). Em geral, as falas dos/as professores foram na mesma perspectiva *“Deveria ser ofertado um curso mais didático, mais prático, assim para como a gente trabalhar esses conteúdos em sala”* (Danilo, Professor, dezembro de 2018).

Diante das necessidades postas a partir dessas falas e de todas as outras que não estão expressas aqui, mas que apareceram durante a pesquisa de campo, ficou nítida a demanda da escola de aprofundar o trabalho com essas temáticas, como a abertura que os profissionais da educação demonstram ter para aprender e trabalhar sobre esses conteúdos. De certa forma, a escola aponta para isso.

Destacam-se algumas sugestões que eles/as trouxeram. No quadro 7, apresenta-se, de modo sistematizado, as questões elencadas na perspectiva da formação para com os professores/as e com os estudantes e famílias.

QUADRO 7 – PROPOSIÇÕES DOS/AS PROFESSORES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE.

Formação	Temas	Materiais de apoio	Público
Palestras, seminários, cursos, oficinas didáticas.	Respeito, gênero (igualdade, desigualdade, relações sociais, identidade de gênero. Sexualidade (diversidade, identidade, orientação sexual x opção sexual, sexo, afetividade). Saúde (prevenção, gravidez). Violência: física, psicológica, sexual. Adolescência, questões emocionais, sentimentos, automutilação.	-Livros, cartilhas, jornais, revistas, vídeos, instrumentos didáticos pedagógicos. -Documentos da EECJM: PPP e Regimento Escolar. -Documentos: Leis e diretrizes que respaldam e orientam o trabalho com esses temas.	Professores, equipe pedagógica, direção, estudantes e as famílias.

FONTE: arquivos da pesquisa de campo (2018).

Essas foram algumas proposições dos professores/as referente às temáticas sobre gênero e sexualidade na escola. As angústias, anseios e desejos de saber mais sobre esses temas colocam em xeque a própria formação profissional que tive-

ram e as contradições que enfrentam no cotidiano da escola, na família e na vida. Esse cenário vislumbra uma importante possibilidade de qualificar o currículo na escola, incorporando os temas de gênero e sexualidade e trabalhando com dimensões da formação humana. Vale ressaltar que é preciso considerar proposições também no sentido da participação dos professores/as no processo de planejamento como mencionado por uma professora. *“Eu acho que qualquer formação seria interessante. Construir junto com os professores”.* (Professora de Letras do Ensino Fundamental, novembro de 2018).

A questão colocada pela professora aponta para a necessidade de construir coletivamente processos de planejamento, de dialogar, de debater sobre as contradições no âmbito das temáticas, de fazer e se sentir parte do processo, o que de certa forma vem ao encontro da proposta de educação do Movimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Negar os direitos humanos das pessoas é questionar a própria humanidade delas” (Nelson Mandela)

Este estudo discorreu na perspectiva da educação emancipadora, buscando resignificar as dimensões formativas consideradas imprescindíveis na formação do ser humano, entre as várias dimensões está a sexualidade e o gênero. Neste aspecto, o que se procurou foi examinar de que modo as questões de gênero e sexualidade são compreendidas e trabalhadas com uma dimensão da formação humana na Escola Estadual do Campo José Martí do Assentamento Oito de Abril.

Inicialmente, procurou-se contextualizar bem como expor a educação para o MST, visto que o campo de estudo desta pesquisa faz parte do Movimento. Isso precisa ser considerado, uma vez que a educação para o MST está atrelada à Educação do Campo e à Escola do Campo em área de Reforma Agrária. É fruto de luta e conquista da Educação do Campo, logo do Movimento. É importante frisar essa questão porque a proposta de educação da EECJM está imbricada na concepção de educação e de projeto de sociedade que o MST defende, em que a formação humana é um dos fatores fundamentais na luta em defesa da vida e dos direitos humanos para todos os sujeitos/as.

Dito isso, discorreu-se no diálogo e discussões com teorias que fundamentam as questões que envolvem gênero e sexualidade no intuito de compreender e aprofundar esses temas na dimensão educacional. Nesse norte, foi possível constatar como a educação ao longo da história e, em específico, na figura da escola, foi caracterizada como um espaço normativo, padronizado, heteronormativo e enraizado com traços patriarcais e excludentes que incidem na formação dos/das sujeitos. Desse modo, gênero e sexualidade na perspectiva de direitos, igualdade, respeito entre outras situações sempre foram muito invisibilizados no âmbito escolar, predominando um cenário de preconceitos e discriminações. Assim, produziram-se poucos espaços para compreender a sexualidade para além do viés biológico e reprodutor e o gênero para além da concepção binária, a não ser, por meio da resistência e do acesso a um conhecimento que permitiu adentrar nos espaços da prática e do discurso escolar.

Ao se aprofundar nas análises feitas da EECJM no que concerne à sexualidade e o gênero, é necessário afirmar, primeiramente, que a concepção de educa-

ção proposta por esta escola está enraizada na concepção de educação do MST, vinculada ao aspecto formador do Movimento em possibilitar às pessoas processos de humanização (CALDART, 2004). Esses elementos formativos ficaram evidenciados nas entrevistas realizadas com os 18 professores/as que trabalhavam nesta escola, já que de que todos/as afirmaram não serem mais os mesmos depois de conhecerem e trabalharem nesse espaço, conforme já exposto no decorrer do capítulo 2 e 4. As concepções e visões de mundo mudaram. Vários profissionais disseram ter reencontrado um espaço que coaduna com o que gostariam de lutar, de se sentir parte dos processos educativos de uma luta atrelada ao desejo de mudança de sociedade, sem preconceitos e qualquer tipo de discriminação. Eles afirmaram que a escola possibilitou aprender com os/as estudantes e com a comunidade o sentido de se fazer humano e social, como afirma Caldart (2004).

No que tange a compreensão sobre gênero e sexualidade, constatou-se, a partir das percepções dos/as estudantes e dos/as profissionais da educação, que existe uma necessidade de aprofundar conceitos na dimensão das duas categorias, uma vez que sobre gênero tem-se um entendimento ligado à concepção binária ao sistema patriarcal, porém predomina fortemente a compreensão de que gênero não se resume somente a isso. Ele é visto como algo que desencadeia muitos aspectos que incidem na formação das pessoas. Relacionado a isso, estão os papéis tradicionais de gênero e a diversidade de gênero, fatores que mais se fizeram presente.

Referente à sexualidade, ainda é um tema espinhoso, com receio de ser conversado, por ser tratar um assunto que causa insegurança e medo, como manifestaram ambos os/as sujeitos da pesquisa. Por outro lado, ficou bastante evidente por parte dos/as professores e estudantes que existe um desejo enorme de conhecer mais sobre o assunto, por mais que seja um tema que ainda causa estranhamento em alguns/as, para alguns/as estudantes e também professores/as, vale ressaltar que para outros é assunto fácil de conversar. A compreensão que se tem sobre a sexualidade está voltada para a dimensão da biologização/reprodução. Contudo, a sexualidade também é vista na perspectiva da diversidade sexual.

Com base nas análises feitas durante o percurso desse trabalho, diante das percepções dos/as estudantes e dos/as profissionais da educação da EECJM sobre gênero e sexualidade e como essas questões se configuram na prática da escola, foi possível trazer alguns apontamentos no que concerne às questões de gênero e se-

xualidade na EECJM. Constatou-s que gênero e sexualidade são dimensões da formação humana que se expressam na EECJM, nos documentos (PPP e RE) e, de certa forma, no currículo, ainda que de forma implícita por meio do currículo oculto e, em alguns casos esporádicos, no trabalho pedagógico desenvolvido por alguns/as professores.

É importante reiterar que gênero e sexualidade precisam ser considerados, inclusos e trabalhados como dimensões da formação humana por vários motivos. A partir da pesquisa ficou constatado que é fundamental conhecer para compreender o que significam essas dimensões na vida do ser humano. Entender gênero e sexualidade como um ato da pessoa se conhecer para se entender como ser humano, visto que compreendendo a si mesmo contribuirá para compreender o outro. Desse modo, a EECJM aponta iniciativas para a superação de preconceitos e discriminações, bem como para tornar cada vez mais presente a visibilidade da diversidade de gênero e sexual e da igualdade de gênero, tanto no espaço da escola, como nas famílias e na comunidade, porque essas dimensões quando vivenciadas e trabalhadas têm demonstrado avanços na superação de desigualdades e preconceitos.

A partir do panorama apresentado, verificou-se um conjunto de elementos para responder a questão da pesquisa, tanto de como são compreendidas as questões de gênero e sexualidade a partir de ambos os/as os grupos pesquisados, estudantes e professores/as, quanto de como essas questões são trabalhadas na perspectiva da formação humana. Procurou-se dialogar com os dados coletados, bem como com as teorias, as quais ancoraram o referido estudo. Vale salientar que frente à complexidade dos temas e do emaranhado de questões que os achados da pesquisa de campo revelaram, nem todos os elementos foram passíveis de análises.

Por conseguinte, na tentativa de examinar o *trabalho pedagógico* em gênero e sexualidade enquanto dimensão da formação humana na Educação do Campo, a análise foi feita a partir dos elementos que a pesquisa de campo trouxe. No entanto, ressalta-se que não foram realizadas observações específicas em sala de aula ou feitas leituras de materiais que registrassem o planejamento de aula dos professores/as para analisar o trabalho pedagógico, uma vez que não estavam inclusas como procedimento metodológico. Esta pesquisa se propôs a ouvir os/as sujeitos durante as entrevistas e debates nos GFs e, a partir da percepção deles/as, fazer possíveis análises acerca do objeto de estudo.

Os dados empíricos revelaram que gênero e sexualidade, teoricamente, são mais evidenciados como dimensões da formação humana no discurso dos/as professores do que na sua prática educativa. Isso ficou explícito quando a maioria dos/das professores/as alegaram não trabalhar em seus planos de aula esses assuntos, que somente abordam quando surgem dúvidas dos/as estudantes, mas não planejam uma aula, especificamente, sobre estas questões. Isso se comprovou também quando os/as estudantes afirmaram não terem tido aulas específicas sobre os temas em questão e quando tiveram foi de modo superficial e esporádico, não abordando com profundidade e de modo contínuo.

Procurou-se no decorrer deste estudo *desvendar questões relacionadas à gênero e sexualidade na dinâmica organizativa e pedagógica da escola* a partir da percepção dos/as estudantes, do corpo docente e da equipe pedagógica: alguns elementos ficaram mais evidentes no que concerne as questões de gênero. Por exemplo, quando os/as professores delegam alguma tarefa para os/as estudantes realizarem como buscar livros na biblioteca, ou outros materiais na secretaria, ou em algum outro espaço da escola, na maioria das vezes, um menino vai junto com a menina, não somente menina ou só menino. Isso revela que buscar livros em grande quantidade para a turma, supõe-se ser trabalho “pesado” para as meninas realizarem conforme os padrões de gênero que a sociedade diz. Porém, na dinâmica organizativa da escola, isso não se revela dessa forma. Tem-se o entendimento que o trabalho pode ser realizado por ambos os gêneros, embora tenha ainda que avançar em outras situações, já elencadas no capítulo 5.

Outra situação evidenciada é quando a escola precisa de algum/a estudante para fazer leitura em alguma atividade da escola, é procurado construir a paridade de gênero para realizar tal tarefa, fato evidenciado durante a OP. Outro aspecto em destaque é a organização dos trabalhos em grupo que ocorre nas turmas. Em geral, procura-se constituir grupos mistos, procurando envolver todos/as, independentes do gênero, ainda que ocorram casos específicos por afinidade. A escola também adotou a composição dos/as líderes da sala, composto por um menino e uma menina e teve outros momentos na escola em que essa organização se efetivou com mais propriedade. Atualmente, existe a composição, mas o funcionamento apresenta algumas fragilidades.

Constatou-se que foi possível *conhecer e contextualizar as concepções* dos/as estudantes do Ensino Médio do campo *sobre corpo, gênero e sexualidade*. A diversidade de elementos, assim como a complexidade dos temas abordados exigiu grande esforço para categorizar os dados com base nas concepções que foram evidenciadas. No entanto, acredita-se que a pesquisa trouxe um panorama de questões a partir do que pensam os/as sujeitos envolvidos neste estudo no que concerne ao corpo, gênero e sexualidade, bem como o contexto em que essas concepções se inserem, manifestam-se e se materializam. Vale destacar as dimensões relacionadas a processos educativos que alguns/as estudantes buscaram para ajudar a superar lacunas no que tange às questões de gênero e sexualidade. Destacam-se os *procesos formativos* vivenciados pelos/as estudantes em espaços do Movimento, que revelaram significativa importância na ampliação de compreensões acerca dos temas, proporcionando condições de debater com suas famílias com intuito de superar preconceitos, principalmente no diz respeito à diversidade de gênero e sexual e aos papéis de gênero no contexto da divisão sexual do trabalho. Destaca-se, assim, o protagonismo da juventude, tema que merece aprofundamento em pesquisas futuras.

A segunda dimensão relacionou-se à busca de informações na questão da diversidade, especialmente pelos estudantes/as LGBTQs, o que contribuiria para eles próprios se compreenderem e se aceitarem, conforme sua orientação sexual, assim como para explicar isto para a família, escola e amigos/as. De acordo com os depoimentos, o caminho percorrido foi árduo para os/as estudantes e ainda o é no sentido de se autoafirmarem, uma vez que na escola não encontraram suporte teórico no âmbito do trabalho pedagógico realizado pelos/as professores/as.

Identificar no currículo da EECJM como as dimensões da sexualidade e do gênero são abordadas foi outro objetivo deste trabalho. É importante dizer que se revelaram algumas contradições no âmbito curricular, visto que a EECJM tem suas raízes na luta pela conquista e defesa da escola do campo, imbricado a isso há uma concepção de educação articulada com a concepção de educação do MST, baseado em pressupostos teóricos que vêm incluindo nos últimos cinco anos as questões de gênero e sexualidade dentro da concepção de educação como processo de humanização dos/as sujeitos. Contudo, esse debate é recente no Movimento e possui contradições, conforme dialogado no início do capítulo 4. As contradições da

escola ficaram evidentes após leituras e análises realizadas no PPP e no RE. Conforme já mencionado anteriormente nas análises dos dados, existe um distanciamento entre a prática educativa e a intencionalidade de acordo com as preposições contidas no PPP e RE. Assim sendo, permanece um grande desafio para a EECJM construir caminhos para superar essa barreira.

Mesmo enfrentando desafios para superar algumas lacunas sobre as temáticas abordadas neste estudo, a escola do campo revela-se como um grande diferencial na perspectiva da formação humana, por ser uma escola vinculada e enraizada na luta pela terra e pelo direito à educação. Seu processo histórico reafirma seu comprometimento com a emancipação do ser humano em prol de uma educação que contribua para a formação da consciência, para uma vida mais digna para todos/as os trabalhadores/as. Uma escola que tem sede de conhecimento, de justiça social, de materialização de um projeto amplo de formação humana que contemple a todos/as os envolvidos no seu espaço escolar e também fora dele. É uma escola que pela história que tem, faz com que os/as estudantes se sintam acolhidos/as e valorizados/as. Isso é cultivado permanentemente, ainda que existam desafios para avançar no aspecto político-pedagógico-organizativo e formativo.

É possível dizer que a pesquisa trouxe muitas questões envolvendo os temas em destaque e destacou a necessidade de novos aprofundamentos, como por exemplo, o estudo das situações que ultrapassam os muros da escola e são evidenciadas também no assentamento Oito de Abril, em específico, as questões de preconceito e violências de diferentes formas. Os dados também revelaram exemplos de superação do machismo e de subversão dos preconceitos, bem como da questão da divisão sexual do trabalho. Outra dimensão, como preposição para estudos futuros, é a questão da organicidade do assentamento, como a relação desta com a escola. Talvez essa abordagem pudesse qualificar o trabalho com ênfase em gênero e sexualidade, com destaque para questões que possam estar silenciadas nos ambientes familiares.

Vale dizer que ainda se tem muito a avançar no campo da pesquisa, do trabalho pedagógico e da luta concreta, uma vez que se vive em uma sociedade patriarcal e excludente e, atualmente, se expressa por meio do ódio e da intolerância com aqueles/as que se atrevem a lutar por liberdade e onde as temáticas de gênero e sexualidade acabam sendo censuradas no trabalho pedagógico escolar. Nesse

sentido, essas considerações julgam-se provisórias, sem finalização, compreendendo que essa discussão sobre as dimensões da formação humana carece de maiores reflexões e aprofundamentos no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade pela dimensão ampla que ambos os temas abordam.

“Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres” (Rosa Luxemburgo).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Velânia V.P.& STROPOSSALAS, Valmir Luiz. As problemáticas de gênero e geração nas comunidades rurais de Santa Catarina. *In: SCOOT, Parry et al.*, (orgs.). **Gênero e geração em contextos rurais**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2010: pp. 159-183.

ALBERT, V. **Manual da História Oral**. São Paulo. Editora FGV, 2004.

ARAUJO, Djacira Maria de Oliveira. **Pedagogia do Movimento Sem Terra e relações de gênero**/ Marília: Lutas anticapital, 2019.

ARROYO, Miguel. Trabalho – Educação e teoria pedagógica. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org) Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento. O que temos a aprender dos movimentos sociais. *In: Currículo Sem Fronteiras*. V3, n1 (Jan-jun 2003), pp.28-49.

ARROYO, Miguel. Educandos e educadores, seus direitos e o currículo. *In: BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Indagações sobre o currículo do ensino fundamental*. 2007.

ARROYO, Miguel. As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes. *In: MIRANDA, S. G., SCHWENDLER, S. F (eds). Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana*. Ed. Curitiba: Ed. UFPR, v.1,2010.

ARROYO, Miguel. Diversidade. *In: CALDART, Roseli Salete; et al, (Orgs) Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil. n.55, pp. 87-109, jan/mar. 2015. Editora UFPR.

APEC. Alerta: Escolas do campo estão sendo fechadas. **Boletim da articulação Paranaense por uma Educação do Campo**, nº 1. julho de 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edição 70. 1997.

BARROS, S. C.; RIBEIRO, P. R. C. Generificação do espaço escolar: analisando narrativas das equipes pedagógicas e diretivas. *In: SILVA, F. F. da.; MELLO, E. M. B. (Orgs.). Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011, p. 43-58.

BENTO, Berenice. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19 (2): 548-559, maio-agosto/2011.

BOING, Lúcio. **Vale do Ivaí: conflitos e ocupação das terras regionais**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/582-2.pdf?PHPSESSID=2009060908175561>, Acesso em 22 de maio de 2019.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Diário Oficial da Assembleia Legislativa do Congresso Nacional**. Brasília, DF, 26 de julho de 2014^a. Disponível em www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-de-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html Acesso em 27 de setembro de 2018.

BRASIL. Projeto de Lei Nº 193, de 2016. **Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido"**. Brasília, Senado Federal, 2016.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei Nº 246/2019**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em 11 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nos 1/1992 a 99/2017, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/1994. – 53. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **A educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos**. 2011.

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge (orgs). **Paulo Freire um educador do povo**. São Paulo, 3ª edição, ANCA- Associação Nacional de Cooperação Agrícola, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. **Currículo Sem Fronteiras**, V.3. N .1. pp. 50-59, jan/jun 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: Molina, Mônica (org.) **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para a reflexão**: MDA/MEC, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; *et al*, (Orgs) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAPITAL, Carta. **No Brasil o machismo é o preconceito mais praticado.** Disponível em: [//www.cartacapital.com.br/diversidade/no-brasil-o-machismo-e-o-preconceito-mais-praticado](http://www.cartacapital.com.br/diversidade/no-brasil-o-machismo-e-o-preconceito-mais-praticado). Acesso em 18 de janeiro de 2019.

CASTRO, Mary Garcia, ABRAMOVAY, Miriam, SILVA Lorena Bernadete da. **Juventudes e Sexualidade.** Brasília: UNESCO Brasil; 2004

CECJM. **Projeto Político Pedagógico** do Colégio Estadual do Campo José Martí. Jardim Alegre, 2017.

CECJM. **Regimento Escolar** do Colégio Estadual do Campo José Martí. Jardim Alegre, 2017.

CECIS. **Projeto Político Pedagógico** do Colégio Estadual do Campo Iraci Saete Strozak. Rio Bonito do Iguaçu, 2009.

CEDECA. Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Rio de Janeiro, 2017.

CÉSAR, Maria Rita e Assis. **Gênero e sexualidade na escola: produzindo corpos, narrativas e significados.** ST- 51- Gênero e sexualidade nas práticas escolares. Florianópolis, 2008. Disponível em: www.fazendogenero.ufsc.br/8/ Acesso em: 12 de setembro de 2017.

CÉSAR, Maria Rita e Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia” **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR.n 35, pp. 37-51, 2009.

CÉSAR, Maria Rita e Assis. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. **Instrumento:** R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. DUARTE, A. de M. Governo e pânico moral: corpo, gênero. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, pp. 141-155, out./dez. 2017 141.

CHIESA, Ana Maria; CIAMPONE, Maria Helena Trench. **Princípios gerais para a abordagem de variáveis qualitativas e o emprego da metodologia de grupos focais.** A classificação internacional das práticas de enfermagem em saúde coletiva – CIPESC. Brasília: ABEN, 1999, pp. 306-324.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos Focais e pesquisa social: o debate orientado como técnica de investigação. **Ser Social:** Brasília. n.9, 2001, pp. 159-186.

DALMAGRO, Sandra Luciana, Forma Escolar e Complexos de Estudos: Considerações a partir das Escolas Itinerantes do MST. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate.** 2016.

EGYPTO, Antonio Carlos. Orientação Sexual nas Escolas Públicas de São Paulo. *In:* JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (org) **Diversidade Sexual na Educação:**

problematizações sobre a homofobia nas escolas– Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

ESMERALDO, Gema G. O protagonismo político de mulheres rurais por seu reconhecimento econômico e social. *In*: NEVES, Delma Pessanha; MEDEIROS, Leonilde Servolo de (Org.). **Mulheres camponesas: trabalho produtivo e engajamentos políticos**. Niterói: Alternativa, 2013. pp. 237-256.

FARIAS, Maria Isabel. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. *In*: Kolling, Edgar: et al, (orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília. 2002.

FARIAS, Maria Isabel. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. *In*: SAPELLI, M.; FREITAS, L.C. (orgs). **Caminhos para a transformação da escola 3 – organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: Ensaio sobre Complexos de Estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FARIAS, Maria Isabel. Educação do/no Campo, um território em disputa: avanços e conquistas. **REVISTA ENERA**, Presidente Prudente, ano 19, nº30, pp.188-204, jan-abril/2016.

FERREIRA, Fabiano de Jesus, BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista eletrônica de educação**, ano V. Nº. 09. Jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/educacao-do-campo-um-olhar-historico-uma-realidade-concreta.pdf> . Acesso em 07 de março de 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: Molina, Mônica Castanha. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, MDA, 2006.

FILHO, Alípio de Sousa. **Teorias sobre a Gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude**. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.) **Diversidade Sexual na Educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas**- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

FINHLER, Carlos Neudi, PEREIRA, Jean Carlo. Organização dos Assentamentos: a agricultura camponesa é o nosso caminho. *In*: FARIAS, Alcione Nunes: et al, (orgs) **Caderno de Experiências- Pedagogia do Movimento: práticas educativas nos territórios de Reforma Agrária no Paraná**. Secretaria Estadual do MST e Setor de educação do MST. Curitiba, 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Depoimentos ao MST. *In*: CALDART, Roseli; et al, (orgs) **Paulo Freire um educador do povo**. 3ª Ed: ANCA- Associação Nacional de Cooperação Agrícola. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. *In*: CALDART, Roseli Salete; *et al*, (Orgs) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Acampamento. *In*: CALDART, Roseli Salete; *et al*, (Orgs) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GANDIN, Armando Luiz. **Michal Apple - A educação sob a ótica da análise relacional**. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/luis_gandin_apple_otica_analise_relacional.pdf. Acesso em: 07 de março de 2019.

GEHRKE, Marcos, Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas do Campo. *In*; MIRANDA, Sonia G; SCHWENDLER, Sonia F. (orgs). **Educação do campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. Vol 1, Curitiba. Ed. UFPR, 2010.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução a Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.2 pp. 57-63, 1995.

GREEM, Isabel. Mulher e Trabalho. *In*: Coletivo Nacional de Mulheres: MST. (orgs) **Compreender e Construir Novas Relações de Gênero**. Editora Peres. São Paulo 1998.

HIRATA, Helena e KERGOART, Danièle. Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** / JUNQUEIRA, Rogério Diniz (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano. *Revista Educação On-line PUC-Rio* nº 10, pp. 64-83, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20040/20040.PDF>. Acesso em: 08 de março de 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Ideologia de gênero: uma categoria de mobilização política. *In: Gênero e diversidade: debatendo identidades* / org. Márcia Alves da Silva. – São Paulo: Perse, 2016.

KERGOART. Daniele. **Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais**. Novos estudos 86, março, 2010.

KOLLING, Edgar Jorge, Ir NÉRY, MOLINA, Mônica Castanha. Por Uma Educação do Campo, texto base *In: KOLLING, Edgar Jorge; et al, (Orgs) Por Uma Educação Básica do campo*. Ed. Universidade de Brasília. Brasília, DF. 1999.

KOLLING, Edgar Jorge, VARGAS, Maria Cristina, CALDART, Roseli Salete. *In: CALDART, Roseli Salete; et al, (Orgs) Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012.

KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília- DF. 2002.

KIND. Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, pp. 124-136, jun. 2004.

LERVOLINO, SA.; PELICIONI, MCF. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev. USP**, v. 35, n.2, pp.115-21, jun, 2001.

LEITE, Valter de Jesus. **Educação do Campo e Ensaios da Escola do Trabalho: A materialização do trabalho como princípio educativo na Escola Itinerante do MST Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. 2017.

LIMA, Rosângelis Rodrigues Fernandes. **A Categoria da formação omnilateral e o trabalho como princípio educativo na Educação do Campo**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/65564575-A-categoria-da-formacao-omnilateral-e-o-trabalho-como-principio-educativo-na-educacao-do-campo.html>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2018 às 1:22.

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

LOURO, Guacira Lopes. Corpo escola e identidade. *In: Produção do Corpo. Educação e Realidade*. V. 25, n (2): pp.59-76. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. *In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (org) Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade refletindo sobre o "normal", o "diferente" e o "excêntrico"**. 2002. Disponível em: https://www.labrys.net.br/labrys1_2/quacira1.html. Acesso em: 22 de fevereiro de 2019.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I. Tradução ENDERLE, Rubens. 16ª Edição, Editora Boitempo, 2013.

MARIANO, Alessandro Santos, PAZ, Thaís Terezinha. Diversidade Sexual e de Gênero no MST: Primeiros passos na luta pela liberdade sexual. *In*: NOGUEIRA Leonardo: et al (orgs) **Hastemos a Bandeira Colorida**. 1º Ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MST. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Como fazer a escola que queremos: O planejamento**. Porto Alegre: MST, 1995.

MST. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da Educação no MST**, Caderno de Educação nº 08, São Paulo, Editora Peres, 2ª Edição. 1997.

MST. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Compreender e Construir Novas Relações de Gênero**. São Paulo: Editora Peres, 1998.

MST. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Dossiê MST Escola - Documentos e estudos 1990-2001- **Caderno de Educação**, n. 13, Veranópolis, editora ITERRA, 2005.

MST. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Normas Gerais do MST**. Cartilha. São Paulo, Secretaria Nacional do MST, jan. 2016.

MIRANDA, Roberto de Sousa, CUNHA, Luis Henrique Hermínio. A Estrutura Organizacional do MST: lógica política e lógica prática. **CADERNO CRH**. Salvador, v. 26, n. 68, pp. 363-375, maio/ago. 2013.

MEDEIROS, Carolina. Discussões de gênero e o ambiente escolar. **Universo**. N. 61, Dez 2016. Disponível em <http://pre.univesp.br/genero-e-o-ambiente-escolar#.WlpVOSgkGKY.gmail>. Acesso em: 08 de janeiro de 2018.

MENDONÇA. Rosângela Carvalho dos Santos. ALEGRO. Regina Célia, **o Assentamento 8 de abril no vale do Ivaí (1980 – 2010): um estudo a partir da sala de aula de História**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uel_historia_artigo_rosangela_carvalho_dos_santos_mendo.pdf. Acesso em 02 de junho de 2019.

MORISSAWA, Mitsue. **A História da luta pela terra e o MST**. – São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MUNARIN, Antônio. **Educação do Campo: desafios teóricos e práticos Reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLINA, Mônica Castanha. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do campo. *In*: Molina, Mônica (org) **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para a reflexão**. MDA/MEC, 2010.

MOLINA, Mônica Castanha, ROCHA, Maria Isabel Antunes. Educação do Campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores-reflexões sobre o Pronea e Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do sul, v22, pp.220-253, jul/dez 2014.

MUROYA, Renata de Lima. Corpo, Gênero e Sexualidade. *In*: Brêtas José Roberto da Silva (Org.). **Sexualidades**. 1. ed. v. 1. São Paulo: All Print, 2011, pp. 65-84.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, M.C. (Org) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 22ª Ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1994.

PISTRAK, M. **Fundamento da escola do trabalho**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMIREZ, Lula. CARVALHO, Milena. **Exclusão de gênero do Plano Nacional de Educação é retrocesso, diz educador**. Portal iG. 26-12-2015. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-12-26/exclusao-de-genero-do-plano-nacional-de-educacao-e-retrocesso-diz-educador.html>. Acesso em 11 de janeiro de 2018.

RIBEIRO, Marlene, CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; *et al*, (Orgs) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (org) **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

RUBIN, Gayle. **Pensando o sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade**. Tradução de Felipe Bruno Martins Fernandes, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1582>. Visitado em 08 de março de 2019.

SACRISTÁN, Gimeno J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. 4 eds. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero patriarcado violência**- 2ªed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Ciclos de Formação Humana com complexos de estudos nas Escolas Itinerante do Paraná. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 140, pp.611-629, jul. -set., 2017

SANTOS, Lisa. **Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo**. 15 de janeiro de 2010. Educampoemfoco.blogspot.com.br/2010/01articulacao-paranaense-por-uma-educacao-do-campo.html?m=1, visitado em 09 de fevereiro de 2018, as 21:26 horas.

SILVA, Amanda. **Da “ideologia de gênero” à família heteronormativa: uma análise do plano municipal de educação de curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2017.

SILVA, Luciane Olegario. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico da Escola Itinerante Paulo Freire no Acampamento Reduto de Caraguatá no Município de Paula Freitas**. Trabalho de Conclusão de Curso. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 eds. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SOUZA, Jessica. **Marta Suplicy defende kit antipreconceito para escolas**. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2011/06/marta-suplicy-defende-um-kit-contratoda-a-forma-de-preconceito>. 2011,15h41. Acesso em 30 de dezembro de 2018 as 09:05.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. v. 20, n.2, pp. 71-99, julho-dezembro, 1995.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. PRINCIPAIS PROBLEMAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO PARANÁ. *In*: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Curitiba: SEED-PR, 2005, pp. 31-42.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. Educação e movimentos sociais: uma reflexão a partir da pedagogia do oprimido. *In*: MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDLER, Sônia Fátima. **Educação do campo em movimento: teoria e prática**, volume 1. Curitiba: Ed. UFPR,2010, pp. 267-288.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. O Processo pedagógico da luta de gênero na luta pela terra: o desafio de transformar práticas e relações sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil. n.55, pp. 87-109, jan/mar.2015a. Editora UFPR.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. Empoderamento e políticas de gênero no campo: um estudo comparativo da participação da mulher camponesa no Brasil. *In*: Ana Paula

Vosne Martins; María de los Ángeles Arias Guevara (Orgs.). **Políticas de Gênero na América Latina: Aproximações, Diálogos e Desafios**. Jundiaí, Paco Editorial: 2015b.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. **Feminismo camponês e popular: prática, saberes e discursos de gênero, construídos nas conexões sociais e políticas dos movimentos sociais**. Teorias e políticas de gênero na contemporaneidade/ Marlene Tamiani, Roseli Boschilia, Sônia Fátima Schwendler, - Curitiba, Ed. UFPR, 2017.

SCHWENDLER, Sônia Fátima, REICHENBACH, Vanessa. A educação do Campo no Estado do Paraná: conquistas, avanços/retrocessos e desafios. In: Paulo Vinicius; Lucimar R.; Trigo, Rosa Amália E. (orgs) **Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos: livro 2: E 24 CONAE Paraná: reflexões e provocações**. Curitiba, appris, 2015, pp. 201-225.

SCHWENDLER, Sônia Fátima; VIEIRA, Catarina Rielli; AMARAL, Mariana Ribeiro. Relações de Trabalho, Gênero e Geração das Jovens Camponesas em Assentamentos de Reforma Agrária. **Mediações**, Londrina, V. 23 N. 3, pp.248-275, DEZ. 2018.

SPCMA e FORMAÇÃO do MST. O que levar em conta para a organização dos assentamentos. **Cartilha de Apoio 2 - Programa de Formação para a Cooperação e a Organização dos Assentamentos**. São Paulo. 2008.

THOMPSON, P. **História oral e contemporaneidade**. HISTÓRIA ORAL, 5, 2002, pp. 9-28.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. pp.11-35.

VIANNA, Claudia Pereira, UNBEHAUM, Sandra. O Gênero nas Políticas Públicas no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n 121, 77- 101. Janeiro – Abril de 2004.

VIEIRA, Catarina Rielli. **Semeando a Igualdade de Gênero na Escola Itinerante Caminhos do Saber: uma relação entre movimento social e educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2018.

XAVIER FILHA, C. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2014, pp. 153-169. Editora UFPR.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos** | Robert K Yin; trad. Daniel Grassi- 2. Ed.- Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANATTA, Luiz Fabiano. **A sexualidade de adolescentes em Escola Itinerante do MST no norte do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) Universidade Federal de São Paulo, 2013.

ZANATTA, Luiz Fabiano, MORAES, Silvia Piedade de, FREITAS, Maria José Dias de, BRÊTRAS, José Roberto da Silva. A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos (as) educandos (as). **Educação. Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, pp. 443-458, abr./jun. 2016.

ANEXOS

ANEXO 1 – MANIFESTO PELA IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

Manifesto pela igualdade de gênero na educação: Por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras.

Enquanto grupos de pesquisas, instituições científicas e de promoção de direitos civis, as instituições abaixo assinadas vêm a público manifestar repúdio à forma deliberadamente distorcida que o conceito de gênero tem sido tratado nas discussões públicas e denunciar a tentativa de grupos conservadores de instaurar um pânico social, banir a noção de “igualdade de gênero” do debate educacional e reificar as desigualdades e violências sofridas por homens e mulheres no espaço escolar.

Signatário dos principais documentos internacionais de promoção da igualdade (como a Convenção Para Eliminar Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher – CEDAW; o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e da Campanha pela igualdade e direitos de população LGBT da ONU), o Brasil acompanhou a institucionalização dos estudos de gênero enquanto um profícuo campo científico nas últimas décadas e conta hoje com centros de pesquisas interdisciplinares reconhecidos internacionalmente. As discussões de gênero ganharam legitimidade científica nas maiores universidades brasileiras a partir dos anos 1970 e, desde então, têm norteado políticas públicas para garantia de igualdades constitucionais.

Ao contrário de “ideologias” ou “doutrinas” sustentadas pela fundamentação de crenças ou fé, o conceito de gênero está baseado em parâmetros científicos de produção de saberes sobre o mundo. Gênero, enquanto um conceito, identifica processos históricos e culturais que classificam e posicionam as pessoas a partir de uma relação sobre o que é entendido como feminino e masculino. É um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder. E é, nesse sentido, que o conceito de gênero tem sido historicamente útil para que muitas pesquisas consigam identificar mecanismos de reprodução de desigualdades no contexto escolar.

Embora a Constituição Federal Brasileira de 1988 garanta, em seu Artigo 6º, que a Educação é um direito irrevogável de todas e todos e assegure a igualdade de condições para acesso e permanência escolar, pesquisas mostram que esse direito é constantemente violado a partir das estruturas hierárquicas de gênero. Um exemplo de como a desigualdade de gênero se correlaciona com a educação tem sido visto em pesquisas que identificam o “fracasso” e as altas taxas de evasão escolar dos meninos como consequência dos referenciais de masculinidades difundidos socialmente. Uma identidade masculina baseada na agressividade e na indisciplina tem cada vez mais afastado os meninos dos bancos escolares (37,9% deles segundo dados do IBGE em 2011), negando-lhes seu direito à educação e reproduzindo uma cultura da violência. Professoras são vítimas de agressões em sala de aula, meninas são estupradas por seus colegas de turma e meninos são afastados das escolas neste ciclo de desigualdade perpetuado por noções hierarquizadas do que é ser homem ou mulher. Também são notáveis, por outro lado, as pesquisas que mostram o quanto a discriminação de gênero contra as pessoas que fogem dos padrões socialmente estabelecidos de identidade ou sexualidade tem desencadeado processos institucionalizados de discriminação, agressões e exclusão escolar: as violências contra gays, lésbicas, bissexuais, travestis, mulheres transexuais e homens trans excluem essa população do direito constitucional à educação e contribuem para as estatísticas que fazem do Brasil um dos países mais inseguros para pessoas LGBT (conforme demonstra o relatório do Grupo Gay da Bahia de 2012 e o relatório de violência homofóbica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República).

Quando se reivindica, então, a noção de “igualdade de gênero” na educação, a demanda é por um sistema escolar inclusivo, que crie ações específicas de combate às discriminações e que não contribua para a reprodução das desigualdades que persistem em nossa sociedade. Falar em uma educação que promova a igualdade de gênero, entretanto, não significa anular as diferenças percebidas entre as pessoas (o que tem sido amplamente distorcido no debate público), mas garantir um espaço democrático onde tais diferenças não se desdobrem em desigualdades. Exigimos que o direito à educação seja garantido a qualquer cidadã ou cidadão brasileira/o e, para isso, políticas de combate às desigualdades de gênero precisam ser implementadas.

Além disso, é preciso ainda ressaltar que, acima das negociações legislativas locais, a Constituição Nacional Brasileira de 1988 estabelece também que “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” e o ensino deve estar baseado no princípio de liberdade de divulgação do pensamento e do pluralismo de ideias. Assim, não cabe às esferas locais de decisão realizar ocultamentos, censuras ou proibições de discussões reconhecidas no campo científico e, muito menos, a imposição de uma visão de mundo delimitadora nos currículos escolares. Em defesa do pluralismo de saberes e do reconhecimento do campo científico nacional e internacional, defendemos que é um direito fundamental das/os estudantes brasileiras/os o acesso aos conhecimentos e pesquisas produzidos pelos estudos interdisciplinares sobre o conceito de gênero. Nossa defesa é por uma educação democrática, inclusiva e, também, que repudie qualquer forma de censura.

Assinam:

ABA - Associação Brasileira de Antropologia
ABEH Associação Brasileira de Estudos da Homocultura
ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
CEM - Centro de Estudos da Metrópole - USP e CEBRAP/São Paulo
Centro Acadêmico de Serviço Social - UNIOESTE/Paraná
Centro de Educação em Direitos Humanos - UNIFESP/São Paulo
CLAM – Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – UERJ/ Rio de Janeiro
Colegiado do Curso de Ciências Sociais da UNIOESTE - Campus de Toledo/ Paraná
Coletivo ASA - Artes, Saberes e Antropologia - USP/São Paulo
Coletivo Feminista Filhas da Luta - UNIPAMPA/ Rio Grande do Sul
Comissão da Diversidade Sexual e Combate a Homofobia da OAB/ São Paulo
Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia
Comissão de Diversidade Sexual da OAB/ Paraná
Comissão de Estudos sobre Violência de Gênero da OAB/ Paraná
Comissão Regional de Direitos Humanos do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro/ Rio de Janeiro
COMTER – Núcleo de estudos sobre memória e conflitos territoriais - UFC / Ceará
Conselho Regional de Psicologia da 3ª Região Bahia
Curso Técnico em segurança do Trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG (Unidade Remota, Ijací) / Minas Gerais
CUS - Grupo de Pesquisa em Cultura e Sexualidade – UFBA/ Bahia
Demodê – Grupo de Pesquisas sobre Democracia e Desigualdades UnB/ Distrito Federal
Diversiones - Direitos humanos, poder e cultura em gênero e sexualidade – UFPE/ Pernambuco
Edges – Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual – USP/ São Paulo
Enlace - UNEB/Bahia
FAGES – Núcleo de Família Gênero e Sexualidade – UFPE/ Pernambuco
Focus - Grupo de Pesquisa sobre Educação, Instituições e Desigualdades - UNICAMP/São Paulo
GADvS - Grupo de Advogados pela Diversidade Sexual e de Gênero

GEERGE – Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero - UFRGS/ Rio Grande do Sul

GEM - Centro de Estudos e Pesquisas sobre mulheres, gênero, saúde e enfermagem - UFBA

GEMA – Núcleo de Pesquisa em Gênero e Masculinidade – UFPE/ Pernambuco

Gênero, Corporalidades, Direitos Humanos e Políticas Públicas – UEL/ Paraná

Geni - Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e Interseccionalidades – UERJ/ Rio de Janeiro

GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas “Eneida de Moraes” – UFPA/ Pará

GEPS - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Sexualidades – UNESP/ São Paulo

GEPSEX – Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero da UFMS/Mato Grosso do Sul

GERA - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – UFPA/ Pará

GESECS -Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades – UFAM/ Amazonas

GESED - Grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade - UFJF/Minas Gerais

GETEPOL - Grupo Estudos em Teoria Política - UEL/Paraná

GIV – Grupo de Incentivo à Vida/ São Paulo

GPLutas – Grupo de Pesquisa Marxismo, Direito e Lutas Sociais – UFPB/ Paraíba

GRUPESC -Grupo de Pesquisa Saúde, Sociedade e Cultura – UFPB/ Paraíba

Grupo Arco-Iris de Cidadania LGBT/Rio de Janeiro

Grupo de estudos “Campo educacional e o estudo das categorias interseccionais” / Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos , Bioética e Educação - UFF/ Rio de Janeiro

Grupo de Estudos e Pesquisa : Avaliação e Intervenção Psicossocial - prevenção, comunidade e libertação - PUC-Campinas/São Paulo

Grupo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidades – UESB/ Bahia

Grupo de Estudos em Saúde Coletiva, Educação e Relações de Gênero -EACH -USP/ São Paulo

Grupo de Estudos Gênero, Direitos Humanos, Raça/Etnia – Fundação Carlos Chagas

Grupo de pesquisa "Legado intelectual e produção literária de autoria feminina na América Latina" – UEL/Paraná

Grupo de Pesquisa (R)existências e metaquestões dos marcadores de diferença - UEL/Paraná

Grupo de pesquisa Cidade, Aldeia e Patrimônio – UFPA / Pará

Grupo de Pesquisa e Intervenção Violência e gênero nas práticas de saúde – FMUSP/ São Paulo

Grupo de Pesquisa em Sexualidade, Entretenimento e Corpo - UFSCar/ São Paulo

Grupo de Pesquisa Fundamentos do Serviço Social: Trabalho e "Questão Social" - UNIOESTE/ Paraná

Grupo de pesquisa- Gênero, Políticas Públicas Família – UEL/ Paraná

Grupo de Pesquisa Saúde, Sexualidade e Direitos Humanos da População LGBT - FCMSCSP/ São Paulo

Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE-FURG / Rio Grande do Sul

Grupo de Pesquisa Representação, Imaginário e Educação - UFF/ Rio de Janeiro

Grupo de Pesquisas “Trilhas do empoderamento de Mulheres” / NEIM - Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a mulher – UFBA/ Bahia

Grupo de Trabalho Gênero, Sexualidade e Educação - Anped/ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Grupo Humanidades e Saúde Coletiva – FMUSP/ São Paulo

Grupo Transas do Corpo - Ações Educativas em Gênero, Saúde e Sexualidade

ILADH - Instituto Latino Americano de Direitos Humanos

OPEM - Grupo de Pesquisa Observatório de Pesquisas e Estudos Multidisciplinares - UEPB/
Paraíba
Pagu – Núcleo de Estudos de Gênero – Unicamp/ São Paulo
PROGED - Programa de Educação para a Diversidade - UFOP/Minas Gerais
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – ONIOESTE (Campus de Toledo)/ Paraná
Quererres - Núcleo de Pesquisa em Diferenças, Gênero e Sexualidade – UFSCar/ São Paulo
RIZOMA - UEFS/ Bahia
RUMA - Grupo População, família e migração na Amazônia - UFPA/Pará
Ser-Tão, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade - UFG/ Goiás
SEXGEN – Grupo de Pesquisa Corpo, Gênero e Sexualidade – UFPA/ Pará
Sociedade Brasileira de Sociologia
Tirésias - Núcleo Interdisciplinar de Estudos em Diversidade Sexual, Gênero e Direitos
Humanos - UFRN/ Rio Grande do Norte
VIOLAR - Laboratório de Estudos sobre Violência, Cultura e Juventude da Unicamp/ São
Paulo

ANEXO 2 – ARTIGOS SELECIONADOS NA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Autor/a	Titulo	Palavras chave	Base de dados
Luiz Fabiano Zanatta Silvia Piedade de Moraes; Maria José Dias de Freitas; José Roberto Da Silva Brêtas.	A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos (as) educandos (as).	Educação em sexualidade, Escola Itinerante, MST.	Capes e Scielo
Ana Paula Leivar Brancaloni; Rosemary Rodrigues de Oliveira.	Silêncio! Não desperte os inocentes: sexualidade, gênero e educação sexual a partir da concepção de educadores.	Não consta	Capes
Glauberto Quirino Da Silva; João Batista Teixeira da Rocha	Prática docente em educação sexual em uma escola pública de Juazeiro do Norte. CE- Brasil.	Sexualidade Escola Pública.	Capes e Scielo
Érica Rodrigues do Nascimento Augustini; Célia Regina Rossi	A percepção do corpo feminino e masculino através do olhar das crianças: uma experiência em sala de aula.	Não consta	Capes
Seffner	Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar.	Escola Heteronormatividade ;Diversidade De Gênero; Diversidade Sexual ;Políticas Públicas	Capes e Scielo
Seffner	Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade.	Cenas escolares; gênero; sexualidade.	Capes
Berenice Bento	Na escola se aprende que a diferença faz a diferença.	Transexualidade; travestilidade; escola; violência; gênero	Capes
Oliveira Da Silva, Benicia ; Costa Ribeiro; Paula Regina	Sexualidade na sala de aula: tecendo aprendizagens a partir de um artefato pedagógico.	Artefatos culturais; sexualidade ; seção Sexo.	Capes
Érica Renata de Souza	Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar.	Infância, Educação, Gênero, Sexualidade, Homossexualidade	Scielo

ANEXO 3 – ARTIGO SELECIONADOS NA 3ª ETAPA DE SELEÇÃO

AUTOR/A	TITULO	RESUMO	BANCO DE DADOS
<p>Luiz Fabiano Zanatta Silvia Piedade de Moraes ; Maria José Dias de Freitas ; José Roberto Da Silva Brêtas</p>	<p>A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos(as) educandos(as)</p>	<p>A educação em sexualidade deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, à saúde sexual e reprodutiva, aos direitos sexuais, às relações de gênero, à diversidade sexual e ao desejo afetivo-sexual. Todavia, muitos paradigmas impedem a efetivação dessa educação no ambiente escolar. Entretanto, sendo a escola itinerante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) um espaço educacional pautado nos pressupostos freireanos, existiriam os mesmos tabus, interditos sociais e preconceitos agindo sobre a efetivação da educação em sexualidade neste cenário? Com intuito de elucidarmos essa questão, elaboramos este estudo. Com método qualitativo descritivo, o estudo foi desenvolvido com dezoito educandos(as) de uma escola itinerante do MST no estado do Paraná, objetivando apresentar suas percepções sobre a educação em sexualidade na escola. Com base no material produzido durante a realização de grupos focais e anotações em diário de campo, sistematizados por análise categorial, é possível concluir que a educação em sexualidade na escola itinerante é promovida de forma medicalizada e biologizada, com ênfase no binômio saúde-doença, e que não há transversalidade sobre o ensino da temática entre as diversas disciplinas. Assim, mesmo utilizando aporte teórico metodológico freireano, a escola, ao tratar da educação em sexualidade, neste estudo, revelou-se paradoxal.</p>	<p>Capes e Scielo</p>

ANEXO 4 – QUESTÕES NORTEADORAS PARA O GRUPO FOCAL

- 1- O QUE É SEXUALIDADE?
- 2- COMO VOCÊ COMPREENDE A QUESTÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL? COMO ISTO É VISTO AQUI NA ESCOLA? E NO ASSENTAMENTO?
- 3- O QUE VOCÊ COMPREENDE POR GÊNERO? AQUI NA ESCOLA OU NA COMUNIDADE EXISTEM SITUAÇÃO DE DESIGUALDADE DE GÊNERO? A CULTURA PATRIARCAL E O MACHISMO SÃO FORTES AQUI? COMO DA PARA PERCEBER? E EM SUA FAMÍLIA? E NA ESCOLA?
- 4- COMO VOCÊ COMPREENDE A IDENTIDADE DE GÊNERO E DIVERSIDADE DE GÊNERO?
- 5- VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA DEVE TRABALHAR COM QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE?

ANEXO 5 – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



Universidade Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Educação



Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná
Linha de pesquisa: Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social
Orientadora: Prof.ª Dra. Sônia Fátima Schwendler
Orientanda: Luciane Olegario da Silva
Título da pesquisa: Gênero e Sexualidade como Dimensões da Formação Humana na Escola do Campo em Área de Reforma Agrária – PR.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Irenilda Carneiro Brito nacionalidade Brasileira,
Estado civil Solteira, portador(a) do RG n.º 5460486-6, inscrito(a) no
CPF sob o n.º 843 547 239 72, residente no município: Jardim
Alegre, Estado Paraná, responsável pelo Colégio Estadual do Campo
José Martí, localizada no Assentamento 08 de Abril, município de Jardim Alegre Paraná.
AUTORIZO a realização do estudo: Gênero e Sexualidade como Dimensões da Formação
Humana na Escola Estadual do Campo em Área de Reforma Agrária- PR, a ser conduzido por
Luciane Olegario da Silva. Foi informada, pela responsável do estudo, sobre as características e
objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.
Esta instituição está ciente de suas responsabilidades e seu compromisso no resguardo da segurança
e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para tal
segurança e bem-estar.

A presente autorização é concedida a título gratuito, não abrangendo licença a terceiros, mas
a inserção em materiais para a finalidade didático-pedagógica, de pesquisa e para a publicação de
seus resultados em território nacional e internacional. Por esta ser a expressão da minha vontade,
declaro que autorizo o uso acima descrito, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de
igual teor e forma.

Diretora

Luciane

Jardim Alegre, 06/11/2018.

ANEXO 6 – DADOS GERAIS DOS TRABALHADORES/AS DA EDUCAÇÃO E ESTUDANTES DA EECJM NO PERÍODO DA PESQUISA DE CAMPO

Número de professores/as	PSS	QPM	Número de estudantes/ Turno	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Agente Educacional I	Agente Educacional II
24	8	16	Matutino	66		6	6
			Vespertino	84	94		
			Noturno		46		

ANEXO 7 – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

IMPRESSÕES EM RELAÇÃO À ORGANIZAÇÃO SOCIAL:

- a) Organização do Assentamento (estrutural, econômico, político e educacional)
- b) Organização da Escola (estrutural, conceitual, educacional)

3 – ASPECTOS DO DIA-DIA DA ESCOLA:

- a) Relações sociais na Escola;
- b) Comportamentos e atitudes de estudantes e professores;
- c) Valores vivenciados entre os sujeitos;

4 – INDICAÇÕES PARA OS MÉTODOS DA PESQUISA:

- a) Impressões e percepções
- b) Sistematização das atividades observadas.

ANEXO 8 – QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM OS/AS ESTUDANTES

1. QUANTO TEMPO VOCÊ MORA NO ASSENTAMENTO 08 DE ABRIL? E HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ESTUDA NA ESCOLA JOSÉ MARTÍ?
2. COMO É ESTUDAR NESTA ESCOLA? COMO VOCÊ AVALIA A RELAÇÃO ENTRE OS COLEGAS DE TURMA E DA ESCOLA EM GERAL? ENTRE OS ESTUDANTES E PROFESSORES? PEDAGOGOS, DIREÇÃO E OS DEMAIS TRABALHADORES DESSA INSTITUIÇÃO?
3. COMO É ORGANIZADO OS TRABALHOS EM SALA DE AULA? EXISTE TRABALHO EM GRUPO? SÃO ORGANIZADOS PELO PROFESSOR/A OU PELA TURMA? COMO SÃO COMPOSTOS, SÓ COM MENINOS, SÓ COM MENINAS OU MISTOS? COMO SE DÁ A PARTICIPAÇÃO NOS TRABALHOS EM GRUPO, EXISTE UMA DIVISÃO DE TAREFAS ENTRE OS COLEGAS?
4. NAS ATIVIDADES RECREATIVAS (GINCANAS, JOGOS ETC.) COMO OCORRE A PARTICIPAÇÃO ENTRE MENINOS E MENINAS?
5. VOCÊ JÁ PRESENCIOU ALGUMA SITUAÇÃO EM SALA DE AULA OU EM OUTRO ESPAÇO DA ESCOLA SOBRE CASOS DE DISCRIMINAÇÃO, PRECONCEITO OU ALGO SEMELHANTE? SE SIM COMO FOI? ESTA DISCRIMINAÇÃO ENVOLVIA QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE?
6. VOCÊ JÁ PRESENCIOU ALGUMA SITUAÇÃO EM SALA DE AULA OU EM OUTRO ESPAÇO DA ESCOLA, EM QUE ALGUM ALUNO FOI MOTIVO DE GOZAÇÃO POR APRESENTAR COMPORTAMENTOS QUE NÃO SÃO ADEQUADOS “CULTURALMENTE” EM RELAÇÃO AO SEU SEXO? E AO SEU GÊNERO? (EXPLICAR COM EXEMPLOS PARA ELES).
7. O QUE VOCÊ COMPREENDE POR GÊNERO? AQUI NA ESCOLA OU NA COMUNIDADE EXISTEM SITUAÇÃO DE DESIGUALDADE DE GÊNERO? A CULTURA PATRIARCAL E O MACHISMO SÃO FORTES AQUI? COMO DA PARA PERCEBER? E EM SUA FAMÍLIA? E NA ESCOLA
8. COMO VOCÊ COMPREENDE A QUESTÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL? COMO ISTO É VISTO AQUI NA ESCOLA? E NO ASSENTAMENTO?
9. VOCÊ JÁ ESTUDOU AQUI NA ESCOLA ALGUMA COISA SOBRE QUESTÕES QUE ENVOLVEM GÊNERO, DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE? SE SIM, PODERIA CITAR ALGUMAS? COMO FOI TRABALHO? EM QUE AJUDOU NA SUA FORMAÇÃO?
10. NA SUA OPINIÃO VOCÊ ACHA QUE OS PROFESSORES ESTÃO PREPARADOS PARA TRABALHAR COM ESSES TEMAS?
11. NA SUA OPINIÃO VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA DEVE TRABALHAR COM QUESTÕES VOLTADAS PARA GÊNERO E SEXUALIDADE? POR QUÊ? TERIA ALGUMA SUGESTÃO?
12. VOCÊ ACHA QUE OS ALUNOS TEM NECESSIDADE DE CONHECER MAIS SOBRE A QUESTÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE? EM QUE SENTINDO? POR QUE?
13. O QUE VOCÊ TERIA A DIZER SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA ENTRE OS ESTUDANTES, ENTRE OS ESTUDANTES E PROFESSORES? EX: SE OCORRE SITUAÇÕES E COMPORTAMENTOS QUE APRESENTAM POSIÇÕES MACHISTAS, DESIGUAIS, ESTERÉOTIPOS DE GÊNERO (CITAR ALGUNS EXEMPLOS PARA O ALUNO/A).

14. COMO VOCÊ SE SENTE AO VER UM CASAL QUE NÃO É HETERO, DE MÃOS DADAS, OU TROCANDO CARÍCIAS EM ESPAÇO PÚBLICO? ISSO JÁ OCORREU AQUI NA ESCOLA? SE SIM, COMO FOI?
15. O QUE VOCÊ TEM A DIZER SOBRE O NAMORO NA ESCOLA? ACHA QUE DEVE SER PERTIDO?
16. EXISTE CASAIS DE NAMORADO ATUALMENTE? COMO SE CARACTERIZAM? TEM DIFERENÇA SE O NAMORO É HETERO OU HOMOSSEXUAL?
17. O QUE VOCÊ ACHA DAS PESSOAS QUE DESFAZEM AMIZADE POR MOTIVOS RELACIONADO A DIVERSIDADE GÊNERO E SEXUALIDADE? SABE DE ALGUM CASO QUE PODE TER OCORRIDO AQUI NA ESCOLA? SE SIM COMO FOI?

ANEXO 9 – QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES/AS.

1. QUAIS FORAM OS FATORES QUE TE LEVARAM A VIR TRABALHAR NESTA ESCOLA?
2. COMO VOCÊ AVALIA SUA RELAÇÃO OU SEU VÍNCULO COM O ASSENTAMENTO EM QUE A ESCOLA ESTÁ INSERIDA? COM O MST? E COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO?
3. EM SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM ALGUM MOMENTO VOCÊ FOI ORIENTADO/A COMO LIDAR COM QUESTÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA? VOCE SE SENTE PREPARADO (A)?
4. O QUE VOCÊ COMPREENDE POR GÊNERO? AQUI NA ESCOLA OU NA COMUNIDADE EXISTEM SITUAÇÃO DE DESIGUALDADE DE GÊNERO? A CULTURA PATRIARCAL E O MACHISMO SÃO FORTES AQUI? COMO DA PARA PERCEBER? E EM SUA FAMÍLIA? E NA ESCOLA?
5. COMO VOCÊ COMPREENDE A QUESTÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL? COMO ISTO É VISTO AQUI NA ESCOLA? E NO ASSENTAMENTO?
6. COMO PROFESSOR/A VOCÊ JÁ LIDOU COM QUESTÕES RELACIONADAS A SEXUALIDADE (RELAÇÕES SEXUAIS, GRAVIDEZ...) E OU HOMOSSEXUALIDADE, BISSEXUALIDADE, HETEROSSEXUALIDADE) NO MOMENTO DE AULA? SE SIM. COMO ACONTECEU? E COMO VOCÊ PROCEDEU?
7. VOCÊ JÁ PRESENCIOU ALGUMA SITUAÇÃO EM SALA DE AULA OU EM OUTRO ESPAÇO DA ESCOLA, EM QUE ALGUM ALUNO FOI MOTIVO DE GOZAÇÃO POR APRESENTAR COMPORTAMENTOS QUE NÃO SÃO ADEQUADOS “CULTURALMENTE” EM RELAÇÃO AO SEU SEXO? E AO SEU GÊNERO?
8. NA SUA OPINIÃO VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA DEVE TRABALHAR COM QUESTÕES VOLTADAS PARA GÊNERO E SEXUALIDADE? POR QUÊ? TERIA ALGUMA SUGESTÃO?
9. VOCÊ ESTARIA DISPOSTO A PARTICIPAR DE UM TRABALHO NESTE SENTIDO?
10. NA SUA OPINIÃO VOCÊ ACHA QUE OS ESTUDANTES TEM NECESSIDADE DE CONHECER MAIS SOBRE A QUESTÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE? EM QUE SENTINDO?
11. O QUE VOCÊ TERIA A DIZER SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA ENTRE OS ESTUDANTES, ENTRE OS ESTUDANTES E PROFESSORES? EX: SE OCORREM SITUAÇÕES E COMPORTAMENTOS QUE APRESENTAM POSIÇÕES MACHISTAS, DESIGUAIS, ESTERÉOTIPOS DE GÊNERO OU OUTROS.
12. QUAIS FATORES APONTAM PARA ISSO NA SUA OPINIÃO?
13. O QUE É SEXUALIDADE NA SUA PERCEPÇÃO?
14. O QUE VOCÊ COMPREENDE POR IDENTIDADE/DIVERSIDADE DE GÊNERO/?
15. COMO VOCÊ SE SENTE AO VER UM CASAL QUE NÃO É HETERO, DE MÃOS DADAS, OU TROCANDO CARÍCIAS EM ESPAÇO PÚBLICO? ISSO JÁ OCORREU AQUI NA ESCOLA? SE SIM, COMO FOI?
16. O QUE VOCÊ ACHA DAS PESSOAS QUE DESFAZEM AMIZADE POR MOTIVOS RELACIONADO A DIVERSIDADE GÊNERO E SEXUALIDADE? SABE DE ALGUM CASO QUE PODE TER OCORRIDO AQUI NA ESCOLA? SE SIM COMO FOI?

17. VOCÊ ASSISTIU A NOVELA “AMOR À VIDA” A QUAL TINHA O ATOR MATEUS SOLANO (FÉLIX) QUE APRESENTOU O PAPEL DE HOMOSSEXUAL. O QUE VOCÊ TERIA A DIZER SOBRE? COMO VOCÊ VÊ A POSIÇÃO DO PAI DELE QUE DIZIA QUE NÃO ERA PRECONCEITUOSO, MAS NÃO ACEITAVA A HOMOSSEXUALIDADE DE SEU FILHO?
18. AINDA SOBRE ESSE TEMA, ALGUMAS PESSOAS PENSAM QUE A HOMOSSEXUALIDADE OU A TRANSEXUALIDADE SÃO DESVIO DE CARÁTER OU DE PERSONALIDADE. O QUE VOCÊ PENSA DISTO?
19. COMO VOCÊ AVALIA A QUESTÃO DO NAMORO NA ESCOLA? EXISTE CASOS DE NAMORADO ATUALMENTE? COMO SE CARACTERIZAM?
20. JÁ PRESENCIOU CASOS DE NAMORO EM SALA DE AULA? COMO A TURMA SE COMPORTA NESTE CASO? COMO PROCEDEU DIANTE DA SITUAÇÃO? TEM DIFERENÇA SE FOR NAMORO HÉTERO OU HOMOSSEXUAL?
21. SE VOCÊ FOSSE DIRETOR/A, QUAL SERIA SUA ATITUDE INSTITUCIONAL COM RELAÇÃO A UM ALUNO/A QUE A ESCOLA DESCOBRIU SER HOMOSSEXUAL?

ANEXO 10 – QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM A EQUIPE PEDAGÓGICA

1. QUAIS FORAM OS FATORES QUE TE LEVARAM A VIR TRABALHAR NESTA ESCOLA?
2. COMO VOCÊ AVALIA SUA RELAÇÃO OU SEU VÍNCULO COM O ASSENTAMENTO EM QUE A ESCOLA ESTÁ INSERIDA? COM O MST? E COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO?
3. EM SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM ALGUM MOMENTO VOCÊ FOI ORIENTADO/A COMO LIDAR COM QUESTÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA? VOCE SE SENTE PREPARADO (A)?
4. O QUE VOCÊ COMPREENDE POR GÊNERO? AQUI NA ESCOLA OU NA COMUNIDADE EXISTEM SITUAÇÃO DE DESIGUALDADE DE GÊNERO? A CULTURA PATRIARCAL E O MACHISMO SÃO FORTES AQUI? COMO DA PARA PERCEBER? E EM SUA FAMÍLIA? E NA ESCOLA?
5. COMO VOCÊ COMPREENDE A QUESTÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL? COMO ISTO É VISTO AQUI NA ESCOLA? E NO ASSENTAMENTO?
6. COMO PEDAGOGO/A VOCÊ JÁ LIDOU COM QUESTÕES RELACIONADAS A SEXUALIDADE (RELAÇÕES SEXUAIS, GRAVIDEZ...) E OU HOMOSSEXUALIDADE, BISSEXUALIDADE, HETEROSSEXUALIDADE) EM ALGUM MOMENTO NA ESCOLA? SE SIM. COMO ACONTECEU? E COMO VOCÊ PROCEDEU?
7. VOCÊ JÁ PRESENCIOU ALGUMA SITUAÇÃO NA ESCOLA, EM QUE ALGUM ALUNO FOI MOTIVO DE GOZAÇÃO POR APRESENTAR COMPORTAMENTOS QUE NÃO SÃO ADEQUADOS “CULTURALMENTE” EM RELAÇÃO AO SEU SEXO? E AO SEU GÊNERO?
8. NA SUA OPINIÃO VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA DEVE TRABALHAR COM QUESTÕES VOLTADAS PARA GÊNERO E SEXUALIDADE? POR QUÊ? TERIA ALGUMA SUGESTÃO?
9. A ESCOLA JÁ REALIZOU ALGUMA FORMAÇÃO OU TRABALHO REFERENTE A ESTES TEMAS, COM OS ESTUDANTES E PROFESSORES? SE SIM. LEMBRA QUAIS QUESTÕES FORAM ABORDADAS?
10. VOCÊ ACHA QUE OS PROFESSORES ESTÃO PREPARADOS PARA TRABALHAR COM TEMAS VOLTADOS PARA SEXUALIDADE E QUESTÕES DE GÊNERO? NA SUA OPINIÃO ELAS ESTARIAM DISPOSTOS A PARTICIPAR DE ALGUMA FORMAÇÃO E DESENVOLVER ALGUM TRABALHO NESTE SENTIDO?
11. NA SUA OPINIÃO VOCÊ ACHA QUE OS ESTUDANTES TEM NECESSIDADE DE CONHECER MAIS SOBRE A QUESTÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE? EM QUE SENTINDO?
12. O QUE VOCÊ TERIA A DIZER SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA ENTRE OS ESTUDANTES, ENTRE OS ESTUDANTES E PROFESSORES? EX: SE OCORREM SITUAÇÕES E COMPORTAMENTOS QUE APRESENTAM POSIÇÕES MACHISTAS, DESIGUAIS, ESTERÉOTIPOS DE GÊNERO OU OUTROS.
13. QUAIS FATORES APONTAM PARA ISSO NA SUA OPINIÃO?
14. O QUE É SEXUALIDADE NA SUA PERCEPÇÃO?
15. O QUE VOCÊ COMPREENDE POR IDENTIDADE/DIVERSIDADE DE GÊNERO/?
16. COMO VOCÊ SE SENTE AO VER UM CASAL QUE NÃO É HETERO, DE MÃOS DADAS, OU TROCANDO CARÍCIAS EM ESPAÇO PÚBLICO? ISSO JÁ OCORREU AQUI NA ESCOLA? SE SIM, COMO FOI?

17. O QUE VOCÊ ACHA DAS PESSOAS QUE DESFAZEM AMIZADE POR MOTIVOS RELACIONADO A DIVERSIDADE GÊNERO E SEXUALIDADE? SABE DE ALGUM CASO QUE PODE TER OCORRIDO AQUI NA ESCOLA? SE SIM COMO FOI?
18. VOCÊ ASSISTIU A NOVELA “AMOR À VIDA” A QUAL TINHA O ATOR MATEUS SOLANO (FÉLIX) QUE APRESENTOU O PAPEL DE HOMOSSEXUAL. O QUE VOCÊ TERIA A DIZER SOBRE? COMO VOCÊ VÊ A POSIÇÃO DO PAI DELE QUE DIZIA QUE NÃO ERA PRECONCEITUOSO, MAS NÃO ACEITAVA A HOMOSSEXUALIDADE DE SEU FILHO?
19. AINDA SOBRE ESSE TEMA, ALGUMAS PESSOAS PENSAM QUE A HOMOSSEXUALIDADE OU A TRANSEXUALIDADE SÃO DESVIO DE CARÁTER OU DE PERSONALIDADE. O QUE VOCÊ PENSA DISTO?
20. COMO VOCÊ AVALIA A QUESTÃO DO NAMORO NA ESCOLA? EXISTE CASOS DE NAMORADO ATUALMENTE? COMO SE CARACTERIZAM?
21. JÁ PRESENCIOU OU JÁ FOI CHAMADA EM SALA DE AULA POR MOTIVO DE NAMORO ENTRE OS ESTUDANTES? COMO PROCEDEU DIANTE DA SITUAÇÃO? TEM DIFERENÇA SE FOR NAMORO HÉTERO OU HOMOSSEXUAL?
22. NA SUA ATUAÇÃO COMO PEDAGOGO/A, QUAL SERIA A ATITUDE INSTITUCIONAL COM RELAÇÃO A UM ALUNO/A QUE A ESCOLA DESCOBRIU SER HOMOSSEXUAL?
23. A ESCOLA POSSUI ALGUM MATERIAL DIDÁTICO QUE ABORDE AS QUESTÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE?
24. VOCÊ JÁ PRESENCIOU ALGUM DEBATE ENTRE OS PROFESSORES SOBRE AS TEMÁTICAS SUPRACITADAS? SE SIM EM QUE SENTIDO FOI A DISCUSSÃO?

ANEXO 11 – QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM A DIREÇÃO

1. QUAIS FORAM OS FATORES QUE TE LEVARAM A VIR TRABALHAR NESTA ESCOLA?
2. COMO VOCÊ AVALIA SUA RELAÇÃO OU SEU VÍNCULO COM O ASSENTAMENTO EM QUE A ESCOLA ESTÁ INSERIDA? COM O MST? E COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO?
3. EM SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM ALGUM MOMENTO VOCÊ FOI ORIENTADO/A COMO LIDAR COM QUESTÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA? VOCE SE SENTE PREPARADO (A)?
4. O QUE VOCÊ COMPREENDE POR GÊNERO? AQUI NA ESCOLA OU NA COMUNIDADE EXISTEM SITUAÇÃO DE DESIGUALDADE DE GÊNERO? A CULTURA PATRIARCAL E O MACHISMO SÃO FORTES AQUI? COMO DA PARA PERCEBER? E EM SUA FAMÍLIA? E NA ESCOLA?
5. COMO VOCÊ COMPREENDE A QUESTÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL? COMO ISTO É VISTO AQUI NA ESCOLA? E NO ASSENTAMENTO?
6. COMO DIRETORA VOCÊ JÁ LIDOU COM QUESTÕES RELACIONADAS A SEXUALIDADE (RELAÇÕES SEXUAIS, GRAVIDEZ...) E OU HOMOSSEXUALIDADE, BISSEXUALIDADE, HETEROSSEXUALIDADE) EM ALGUM MOMENTO NA ESCOLA? SE SIM. COMO ACONTECEU? E COMO VOCÊ PROCEDEU?
7. VOCÊ JÁ PRESENCIOU ALGUMA SITUAÇÃO NA ESCOLA, EM QUE ALGUM ALUNO FOI MOTIVO DE GOZAÇÃO POR APRESENTAR COMPORTAMENTOS QUE NÃO SÃO ADEQUADOS “CULTURALMENTE” EM RELAÇÃO AO SEU SEXO? E AO SEU GÊNERO?
8. NA SUA OPINIÃO VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA DEVE TRABALHAR COM QUESTÕES VOLTADAS PARA GÊNERO E SEXUALIDADE? POR QUÊ? TERIA ALGUMA SUGESTÃO?
9. VOCÊ ACHA QUE OS PROFESSORES ESTÃO PREPARADOS PARA TRABALHAR COM TEMAS VOLTADOS PARA SEXUALIDADE E QUESTÕES DE GÊNERO? NA SUA OPINIÃO ELES ESTARIAM DISPOSTOS A PARTICIPAR DE ALGUMA FORMAÇÃO E DESENVOLVER ALGUM TRABALHO NESTE SENTIDO?
10. NA SUA OPINIÃO VOCÊ ACHA QUE OS ESTUDANTES TEM NECESSIDADE DE CONHECER MAIS SOBRE A QUESTÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE? EM QUE SENTINDO?
11. O QUE VOCÊ TERIA A DIZER SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA ENTRE OS ESTUDANTES, ENTRE OS ESTUDANTES E PROFESSORES? EX: SE OCORREM SITUAÇÕES E COMPORTAMENTOS QUE APRESENTAM POSIÇÕES MACHISTAS, DESIGUAIS, ESTERÉOTIPOS DE GÊNERO OU OUTROS.
12. QUAIS FATORES APONTAM PARA ISSO NA SUA OPINIÃO?
13. O QUE É SEXUALIDADE NA SUA PERCEPÇÃO?
14. O QUE VOCÊ COMPREENDE POR IDENTIDADE/DIVERSIDADE DE GÊNERO/?
15. COMO VOCÊ SE SENTE AO VER UM CASAL QUE NÃO É HETERO, DE MÃOS DADAS, OU TROCANDO CARÍCIAS EM ESPAÇO PÚBLICO? ISSO JÁ OCORREU AQUI NA ESCOLA? SE SIM, COMO FOI?
16. O QUE VOCÊ ACHA DAS PESSOAS QUE DESFAZEM AMIZADE POR MOTIVOS RELACIONADO A DIVERSIDADE GÊNERO E SEXUALIDADE? SABE DE

ALGUM CASO QUE PODE TER OCORRIDO AQUI NA ESCOLA? SE SIM COMO FOI?

17. VOCÊ ASSISTIU A NOVELA “AMOR À VIDA” A QUAL TINHA O ATOR MATEUS SOLANO (FÉLIX) QUE APRESENTOU O PAPEL DE HOMOSSEXUAL. O QUE VOCÊ TERIA A DIZER SOBRE? COMO VOCÊ VÊ A POSIÇÃO DO PAI DELE QUE DIZIA QUE NÃO ERA PRECONCEITUOSO, MAS NÃO ACEITAVA A HOMOSSEXUALIDADE DE SEU FILHO?
18. AINDA SOBRE ESSE TEMA, ALGUMAS PESSOAS PENSAM QUE A HOMOSSEXUALIDADE OU A TRANSEXUALIDADE SÃO DESVIO DE CARÁTER OU DE PERSONALIDADE. O QUE VOCÊ PENSA DISTO?
19. COMO VOCÊ AVALIA A QUESTÃO DO NAMORO NA ESCOLA? EXISTE CASOS DE NAMORADO ATUALMENTE? COMO SE CARACTERIZAM?
20. JÁ PRESENCIOU OU JÁ FOI CHAMADA EM SALA DE AULA POR MOTIVO DE NAMORO ENTRE OS ESTUDANTES? COMO PROCEDEU DIANTE DA SITUAÇÃO? TEM DIFERENÇA SE FOR NAMORO HÉTERO OU HOMOSSEXUAL?
21. NA SUA ATUAÇÃO DE DIRETORA, QUAL SERIA A ATITUDE INSTITUCIONAL COM RELAÇÃO A UM ALUNO/A QUE A ESCOLA DESCOBRIU SER HOMOSSEXUAL?

ANEXO 12 – CARTA DE PORTO BARREIRO

Na primavera de 2000, de 02 a 05 de novembro, estiveram reunidos em Porto Barreiro, Estado do Paraná, 450 educadoras e educadores, dirigentes e lideranças de 64 municípios, representando 14 organizações (movimentos sociais populares, sindicais, universidades, ONGs e prefeituras), para refletir a respeito das realidades do campo e trocar experiências sobre os processos educativos. Nesta troca de experiências, constatamos que muitas das dificuldades, que enfrentamos para implementar uma educação de qualidade no campo, são frutos das políticas governamentais que excluem o campo do desenvolvimento nacional.

Esta exclusão é parte de um projeto maior que as elites brasileiras estão implementando, por meio de um modelo de desenvolvimento, que privilegia a agropecuária capitalista em detrimento da pequena agricultura, agricultura familiar e camponesa. Este modelo não pretende enfrentar um dos maiores problemas brasileiros: a concentração fundiária, atendendo ainda às políticas neoliberais do FMI e do Banco Mundial. O Paraná é conhecido e reconhecido por seu grande potencial agrícola e pela riqueza na diversificação da produção, sendo privilegiado pelas suas condições climáticas, hídricas, mineral, pela qualidade de seu solo e pela diversidade de seu povo. Entretanto, pobre em políticas agrárias e agrícolas voltadas para os reais interesses e necessidades das populações do campo.

Neste contexto, a maior parte da população do campo sofre com a ausência de Políticas Públicas adequadas para suprir suas demandas. Além do impedimento do acesso à terra, há grandes dificuldades para conquista de uma política agrícola e de infra-estrutura básica para o campo. Inexiste na maioria dos municípios: eletrificação do campo, saneamento básico, telefonia, transporte coletivo, saúde, escolas, correios, centros de cultura, esporte e lazer.

Essa ausência de Políticas Públicas dificulta sobremaneira a construção de uma educação de qualidade pelos povos do campo (pequenos agricultores, agricultores familiares, camponeses, assentados, Sem Terra, posseiros, assalariados, vileiros, indígenas, quilombolas e atingidos por barragens). Na inexistência das políticas públicas, nasceram diversas experiências que estão construindo propostas de uma educação do campo.

Em todas estas experiências há um compromisso comum: a valorização do Desenvolvimento Humano, essencial para a consolidação do Projeto Popular para a nação brasileira. Para continuarmos construindo este projeto, nós, educadoras e educadores do campo, assumimos os seguintes compromissos:

. Trabalhar, em todas as instâncias, a construção de um Projeto Popular para o Brasil; Trabalhar a educação na perspectiva da elaboração de um Projeto Popular de Desenvolvimento para o campo. Fortalecer a Articulação Paranaense; “ Por uma Educação do Campo”, criada na II Conferência Estadual: “Por uma Educação Básica do Campo”; Fortalecer e consolidar a Articulação garantindo a participação das educadoras, dos educadores, das educandas e dos educandos em todas as instâncias; Promover diversas oportunidades de realização de convênios, trabalhos e atividades interinstitucionais para troca de experiências, reflexões teóricas e metodológicas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas várias entidades que integram a Articulação Paranaense: “ Por uma Educação do Campo”; Dialogar com os governos do Campo Democrático, na perspectiva de implementar, nos municípios, uma política de educação do campo, a partir de experiências metodológicas e políticas bem-sucedidas realizadas por outras administrações; Trabalhar a valorização e a auto

estima dos povos do campo, desde a sala de aula e por meio de encontros, seminários, eventos culturais e publicações; Criar inúmeras oportunidades de formação e reflexão sobre a importância dos Valores Humanos para a construção do Projeto Popular para o Brasil; Fomentar pesquisas sobre as novas práticas pedagógicas que estamos desenvolvendo nos diferentes níveis de ensino no campo, bem como, sobre as experiências comunitárias de organização social, política econômica, cultural e ambiental; Comprometer as universidades públicas para que elas assessorem as iniciativas dos movimentos populares e desenvolvam ações de ensino, pesquisa e extensão que promovam a qualidade de vida dos povos do campo; Priorizar e incentivar os estudos, as leituras, as reflexões para promover os conhecimentos científicos e culturais: patrimônios da humanidade; Ampliar a capacidade de articulação para organizar as demandas, propor e executar políticas públicas específicas para os diferentes níveis e modalidades da Educação do Campo e Organizar a III Conferência Estadual;” Por uma Educação do Campo”. Para continuarmos construindo este novo projeto, nós, educadoras e educadores do campo, assumimos o compromisso de lutar pelas seguintes ações: Criação do Curso de Pedagogia da Terra no Estado do Paraná; Promover o intercâmbio das Experiências em desenvolvimento para um maior conhecimento dos projetos, objetivando suas ampliações; Realizar seminários microrregionais para troca de experiências e discussão teórica e metodológica da Educação Básica do Campo; Organizar seminários de formação de formação técnica e política com o objetivo de dimensionar os conhecimentos a respeito das legislações educacionais e encaminhar soluções para o reconhecimento das experiências da Educação do Campo; A Articulação Paranaense: “Por uma Educação do Campo” deve reivindicar sua representação no Conselho Estadual de Educação; A Articulação Paranaense: “Por uma Educação do Campo” deve também reivindicar sua representação nos conselhos municipais de educação e desenvolver esforços para integrar as organizações que ainda não participam da Articulação. Assinaram a Carta: APEART, ASSESOAR, CRABI, CPT, CRESOL-BASER, CUT, DESER, Fórum Centro, Fórum Oeste, MST, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro-PR, Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão-PR, Setor de Educação da UFPR, Departamento de Serviço Social da UEL, UNICENTRO e UNIESTE.

ANEXO 13 – ESCOLAS ITINERANTES DO ESTADO DO PARANÁ

	Nome da Escola	Acampamento	Município	Número de Estudantes	Número de Professores e Funcionários
1.	Escola Itinerante Paulo Freire	Reduto de Caraguatá	Paula Freitas	24	14 (Professores (Anos Iniciais, PSS e QPM) e agentes educacionais I e II)
2.	Escola Itinerante Herdeiros do Saber I	Herdeiros da Terra de 1º de Maio	Rio Bonito do Iguaçu	473	50 (Professores (Anos Iniciais, PSS e QPM) e agentes educacionais I e II)
3.	Escola Itinerante Herdeiros do Saber II	Herdeiros da Terra de 1º de Maio	Rio Bonito do Iguaçu	71	6 (Professores Anos Iniciais)
4.	Escola Itinerante Vagner Lopes I	Dom Tomás Balduino	Quedas do Iguaçu	373	46 (Professores Anos Iniciais)
5.	Escola Itinerante Vagner Lopes II	Dom Tomás Balduino	Quedas do Iguaçu	60	6 (Professores (Anos Iniciais, PSS e QPM) e agentes educacionais I e II)
6.	Escola Itinerante Caminhos do Saber	Maia Sabrina	Ortigueira	180	10 (Professores Anos Iniciais e agentes educacionais I e II)
7.	Escola Itinerante Semeando Saber	Zilda Arns	Florestópolis	40	19 (Professores (Anos Iniciais, PSS e QPM) e agentes educacionais I e II)
8.	Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu	Herdeiros da Luta de Porecatu	Porecatu	96	21 (Professores (Anos Iniciais, PSS e QPM) e agentes educacionais I e II)
9.	Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira	Valmir Motta de Oliveira	Jacarezinho	63	22 (Professores (Anos Iniciais, PSS e QPM) e agentes educacionais I e II)

**ANEXO 14 – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS NOS
ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA DO PARANÁ**

	Nome do Colégio	Assenta- mento	Município	Número de Estudantes	Número de Professores e Funcionários
1.	Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Santa Isabel	Assentamen- to Santa Bárbara	Bituruna	93	13 (Professores PSS e Agentes Educacionais I e II)
2.	Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Chapadão	Assentamen- to Chapadão	Laranjal	140	27 (Professores (PSS e QPM) e Agentes Educa- cionais I e II)
3.	Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cavaco	Assentamen- to Cavaco	Cantagalo	167	24 (Professores (PSS e QPM) e Agentes Educa- cionais I e II)
4.	Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Efigênia de Paula Luz	Assentamen- to São Luiz II	Sapopema	100	20 (Professores (PSS e QPM) e Agentes Educa- cionais I e II (PSS e QPM))
5.	Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Isaías Rafael da Silva	Assentamen- to Liberta- ção Campo- nesa	Ortigueira	132	23 (Professores (PSS e QPM) e Agentes Educa- cionais I e II)
6.	Colégio Estadual de Ensino Fundamental Construindo Novos Caminhos	Assentamen- to Celso Furtado	Quedas do Iguaçu	99	17 (professores (PSS e QPM) e Agentes Educa- cionais I e II)
7.	Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Chico Mendes	Assentamen- to Celso Furtado	Quedas do Iguaçu	283	Professores 15 (QPM); 33 (PSS); 07 (Agente I); 04 (QFB); 03 (PSS); 05 (Agente II PSS)
8.	Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Olga Benário.	Assentamen- to Celso Furtado	Quedas do Iguaçu	140	06 (professores QPM); 12 Professores PSS; 03 (Agente I); 1 (Agente II concursado); e 1 (agente II PSS)
9.	Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Iraci Salete Strozak	Assentamen- to Marcos Freire	Rio Bonito do Iguaçu	287	30 (Professores (PSS e QPM) e agentes educa- cionais I e II)
10.	Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Alves dos Santos	Assentamen- to Ireno Alves dos Santos	Rio Bonito do Iguaçu	129	29 (Professores (PSS e QPM) e Agente Educa- cionais I e II)
11.	Colégio Estadual de Ensino Fundamental Sebastião Estevam Da Costa	Assentamen- to Marcos Freire	Rio Bonito do Iguaçu	92	12 (QPM); 07 (PSS); 04 (Agente I); 02 (Agente II)
12.	Nome da Escola: Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ireno Alves dos Santos	Assentamen- to Ireno Alves dos Santos	Rio Bonito do Iguaçu	168	29 (Professores (QPM e PSS) e agentes educa- cionais I e II)
13.	Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Santa Luzia	Assentamen- to Colônia Vitória	Lindoeste	83	32(Professores (PSS e QPM) e agentes educaci- onais I e II)
14.	Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Martí	Assentamen- to Oito de Abril	Jardim Alegre	278	26 (professores (PSS e QPM) e agentes educa- cionais I e II)
15.	Colégio Estadual de Ensino Médio Paulo Freire	Assentamen- to Missões	Francisco Beltrão	128	Professores QPM: 4 Professores PSS: 14 Agentes I e II: 6
16.	Colégio Estadual de	Assentamen-	Palmas	117	24 (professores (PSS e QPM) e agentes educa-

	Ensino Fundamental e Médio Paulo Freire	to Paraíso do Sul			cionais I e II)
17.	Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Centrão	Assentamento Pontal do Tigre	Querência do Norte	203	
18.	Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Zumbi dos Palmares	Assentamento Bela Manhã	Palmital	117	30 (professores (PSS e QPM) e agentes educacionais I e II)
19.	Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Contestado	Assentamento Contestado	Lapa	64	20 (professores (PSS e QPM) e agentes educacionais I e II)
20.	Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bom Jesus	Assentamento Eduardo Raduan	Marmeleiro	153	29 (professores (PSS e QPM) e agentes educacionais I e II)
21.	Colégio Estadual do Campo de Ensino Fundamental e Médio Pinhal Grande	Localidade de Pinhal Grande	Laranjal	140	24 (Professores (PSS e QPM) e agentes educacionais I e II)
22.	Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a vida	Valmir Motta de Oliveira	Cascavel	113	Número de profs QPM - 11 Número de profs PSS - 09 Número de Agentes I (apoio) PSS - 02 Número de Agentes I (apoio) QFEB - 01 Número de Agentes II (adm) PSS - 01 Número de Agentes II (adm) QFEB - 01 Equipe pedagógica - 01 (40h) Direção - 01 (40h)
23.	Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Estrela do Oeste	Assentamento Estrela do Oeste	Santa Maria do Oeste	73	22 (Professores (PSS e QPM) e agentes educacionais I e II)
24.	Colégio Estadual do Campo de Ensino Fundamental e Médio 1º de Setembro	Egídio Bruneto	Rio Branco do Ivaí	58	23(Professores (PSS e QPM) e agentes educacionais I e II)
25.	Colégio Estadual do Campo de Ensino Fundamental e Médio Maria Aparecida Rosignol Franciosi	Eli Vive	Londrina	205	30 (Professores (PSS e QPM) e agentes educacionais I e II)

ANEXO 15 – AFIRMAÇÕES LGTBs SEM TERRA

- 1) a questão da diversidade sexual e a auto-organização dos sujeitos LGTBs Sem Terra só tem sentido se estiver vinculada ao projeto de reforma agrária popular e às lutas mais gerais por transformações sociais e pelo socialismo;
- 2) apesar desta luta ter sido forjada no bojo das lutas da esquerda, historicamente ocorreu por parte desta a negação e desqualificação das suas lutas, por muitas vezes, perseguindo os sujeitos LGTBs e ignorando as violências por eles vividas, na sociedade e nos próprios espaços de militância. O momento atual indica cada vez mais a necessidade de debate e unidade da esquerda também nessa temática;
- 3) a luta pela liberdade sexual revolucionária é coletiva e esta construção deve ser feita, desde já, pelo conjunto de nossa organização, se contrapondo à perspectiva liberal burguesa;
- 4) [Afirmamos] a luta contra o patriarcado, como estratégica para a superação da sociedade de classes, entendendo que a igualdade substantiva dos sujeitos jamais será possível nos marcos do capital;
- 5) a formação do ser humano numa perspectiva omnilateral, que prioriza suas várias dimensões como: o trabalho, a político-ideológica, cultural, estética e afetiva é fundante do nosso projeto de reforma agrária popular, que implica na construção de novas relações humanas e sociais (MST, 2017, p. 30).