

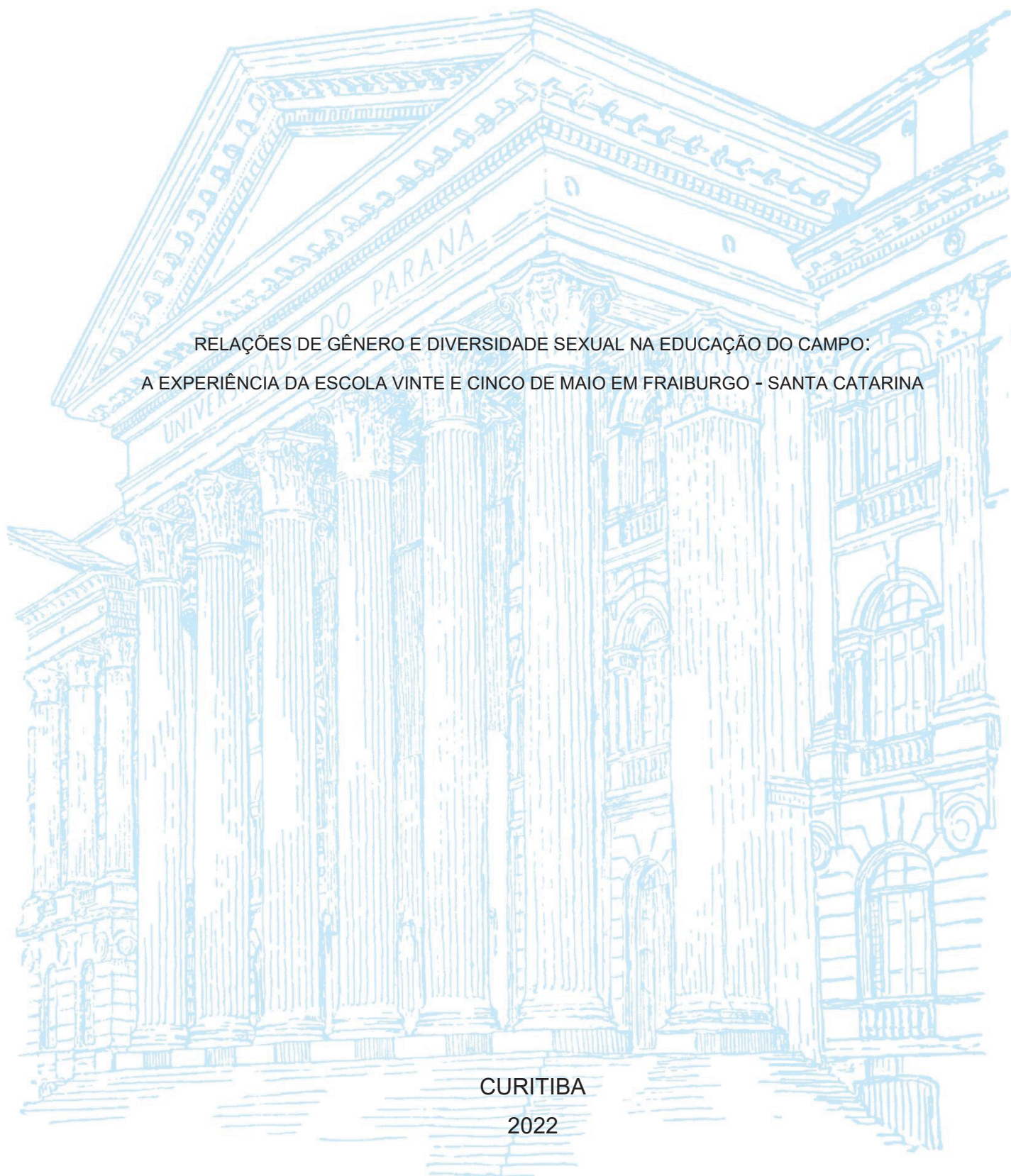
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RODRIGO PINHEIRO

RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA VINTE E CINCO DE MAIO EM FRAIBURGO - SANTA CATARINA

CURITIBA

2022



RODRIGO PINHEIRO

RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA VINTE E CINCO DE MAIO EM FRAIBURGO - SANTA CATARINA

Dissertação apresentada como 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. Sonia Fátima Schwendler

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Pinheiro, Rodrigo.

Relações de gênero e diversidade sexual na educação do campo : a experiência da Escola Vinte e cinco de Maio em Fraiburgo – Santa Catarina / Rodrigo Pinheiro – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientadora: Profa Drª Sonia Fátima Schwendler

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Identidade de gênero na educação. 3. Relações de gênero. 4. Discriminação de sexo na educação. 5. Educação rural – Santa Catarina. I. Schwendler, Sonia Fátima. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRO-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 EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de RODRIGO PINHEIRO Intitulada: **Relações de gênero e diversidade sexual na Educação do Campo: A experiência da Escola Vinte e Cinco de Maio em Fraiburgo - Santa Catarina**, sob orientação da Profa. Dra. SONIA FÁTIMA SCHWENDLER, que após terem inquirido o aluno e realizada 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, 05 de Abril de 2022.

Assinatura Eletrônica

18/04/2022 17:47:20.0

SONIA FÁTIMA SCHWENDLER
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

13/05/2022 07:25:35.0

DAYANA BRUNETTO CARLIN DOS SANTOS
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

20/04/2022 13:49:22.0

MARCOS GEHRKE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

Assinatura Eletrônica

19/04/2022 15:24:38.0

MEGG RAYARA GOMES DE OLIVEIRA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 175621

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 175621

DEDICATÓRIA

A quem dedicar este trabalho acadêmico? Momento de refletir de como cheguei até aqui! Dedico a minha mãe que não renunciou a mim. Aquelas/es que não bateram à porta em minha cara quando em minha infância fui lhes pedir comida, e não só alimentos me forneciam, como também esperança de sobreviver. Se não fosse essa ajuda onde estaria o Rodrigo agora? As tias da cozinha da Escola Bom Pastor onde sempre me davam café da manhã como também a sobra da merenda para levar para casa. As professoras que tive enquanto estudava nesta escola, Ivete, Mirtes, Juliana, Ermínia, Maria Cristina, Neusa, Elenir, Maria Carmem, e as diretoras Ilenir e Cristina que não desistiram de mim e nunca fugiram de um abraço meu. Sempre que tinha que escrever um texto sobre a profissão que eu queria quando me tornasse adulto, era a de juiz ou promotor, e que mesmo com a minha condição social me incentivavam a estudar, pois bem hoje estou na mesma profissão de vocês, a de professor e que honra que é, e como a gente se realiza quando consegue fazer e ser a diferença na vida de um estudante. Dedico também a todas/os que tiveram ou ainda tem seus direitos violados/negligenciados e que não conseguem viver nesta sociedade tão cruel e desigual com os sujeitos LGBT's, sem ser alvo de LGBTfobia. Dedico a todas/os as/os professoras/es que mesmo em tempos sombrios resistem e trabalham as temáticas de gênero e diversidade sexual na sala de aula.

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro **Agnaldo Cordeiro**, que a 11 anos nos unimos para somar e de cumprir a promessa de que sempre continuaríamos estudando, e que sempre esteve ao meu lado contribuindo com minha aprendizagem e por ser o meu porto seguro durante as crises no período de escrita.

A minha orientadora Professora DR^a **Sonia Fátima Schwendler**, por me acolher juntamente com projeto de pesquisa para discutir gênero e diversidade sexual na escola do campo, agradeço pela sua atenção e orientação, pelo seu carinho e pela sua paciência comigo. Isso possibilitou que mais um sujeito, que sobreviveu a várias situações adversas na infância e na adolescência, conseguisse chegar ao grau de Mestre. Obrigado você fez diferença em minha vida.

A banca de qualificação e defesa, composta pela Professora DR^a **Megg Rayara Gomes de Oliveira** a qual tive o prazer de conhecer nas atividades do coletivo LGBT Sem Terra. A Professora DR^a **Dayana Brunetto Carlin dos Santos** a qual tive a honra de tê-la como professora e ao Professor DR^o **Marcos Gerkhe**, o qual eu já o conhecia sem mesmo o ter visto, pois foi orientador de estágio e de trabalho de conclusão de curso do meu companheiro Agnaldo Cordeiro. Nos encontramos em 2011 nas ruínas de São Miguel das Missões e depois nos encontramos nas atividades do MST. Agradeço-as/o pela disponibilidade de compor a banca de qualificação e defesa, pela paciência que tiveram comigo, pela leitura e apontamentos de onde melhorar no texto da pesquisa e por terem dedicado tempo e atenção nesta caminhada.

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, por me receber enquanto mestrando. Aos professore/as da Linha de Pesquisa: **Educação, Diversidade, Diferença e Desigualdade Social**, por oportunizar as pesquisas com temáticas que antes dificilmente eram acolhidas.

Ao **FUMDES-UNIEDU**, por conceder a bolsa que foi imprescindível para a realização do curso.

Muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos "naturalmente". Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo "dado" pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as 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, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Guacira Lopes Louro, 2000.

RESUMO

O trabalho aqui disposto busca compreender como a escola do campo trabalha as questões de gênero e diversidade sexual na sua prática pedagógica no ensino médio técnico integrado, tendo como referência a experiência da Escola Vinte e Cinco de Maio de Fraiburgo, Santa Catarina. De forma específica objetiva: (1) Identificar as problemáticas de gênero e diversidade sexual no cotidiano pedagógico da escola, na perspectiva das/os educandas/educandos e educadoras/educadores; (2) Analisar em que situações se manifestam as problemáticas de gênero e diversidade sexual no espaço escolar, identificando avanços, limites, contradições e retrocessos; (3) Verificar na formulação do projeto da Educação do Campo como aparecem a questão de gênero e diversidade sexual; (4) Verificar se e como a investida do Movimento Escola Sem Partido para a exclusão da temática gênero e diversidade sexual do currículo escolar tem influenciado a prática pedagógica dos professores da escola. A pesquisa foi feita por meio da observação participante, a partir de entrevistas com professoras/es, gestores e os/as estudantes da escola, da análise de documentos oficiais, e da revisão de literatura da temática no contexto da educação escolar e, em específico, da Educação do Campo. O estudo apontou fragilidades, mas também avanços, a exemplo dos documentos da rede estadual de educação que subsidiam o debate nas escolas. Além das demandas que se apresentam, identificou-se a “quase” ausência de debates da temática na Educação do Campo em documentos que estão em circulação, produzidos por movimentos sociais, bem como no espaço acadêmico. Mas, por outro lado, pode-se identificar uma área emergente, que vem se constituindo a partir de pesquisas acadêmicas que têm discutido e articulado educação do campo, relações de gênero e diversidade sexual.

Palavras-chave: Gênero. Diversidade sexual. Educação do campo.

ABSTRACT

The work presented here seeks to understand how the countryside school works the issues of gender and sexual diversity in its pedagogical practice in integrated technical high school, having as reference the experience of the Vinte e Cinco de Maio school in Fraiburgo, Santa Catarina. Specifically, it aims: (1) Identify the problems of gender and sexual diversity in the pedagogical daily life of the school, from the perspective of students and educators/ educators; (2) Analyze in which situations gender and sexual diversity issues are manifested in the school space, identifying advances, limits, contradictions and setbacks; (3) Verify in the formulation of the Countryside Education project how the issue of gender and sexual diversity appear; (4) Verify whether and how the onslaught of the School Without Party Movement to exclude gender and sexual diversity from the school curriculum has influenced the pedagogical practice of school teachers. The research was based on participant observation, interviews with teachers, managers and students of the school, the analysis of official documents, and the literature review of the theme in the context of school education and, in particular, of the Countryside Education. The study pointed out weaknesses, but also advances, such as the documents from the state education network that subsidizes the debate at the schools. In addition to the demands presented, it was identified the "almost" absence of debates in the Countryside Education in documents that are in circulation, produced by social movements, as well as in the academic production. However, on the other hand, it can be seen an emerging area, as a result of academic research that have discussed and articulated countryside education, gender relations and sexual diversity.

Keywords: Gender. Sexual diversity. Countryside Education.

Lista de Figuras

Figura 1: Foto do dia do meu batizado, da esquerda para a direita eu, minha mãe e meu irmão mais velho. igreja católica Planalto-RS	16
Figura 2: Histórico escolar de 1ª a 4ª série. Planalto - RS	18
Figura 3: Lembrança do período que eu passava junto ao batalhão ambiental. Planalto-RS (1994).....	19
Figura 4: Mensagem dedica a mim pelo Sd Pereira. Planalto - RS.....	19
Figura 5: 1ª Eucaristia, minha mais nova, minha mãe, a catequista Leda	23
Figura 6: Crisma, Eu e meu Padrinho “in memoriam” 2002.	25
Figura 7: Disque denúncia criado por deputada catarinense	68
Figura 8: Deputada aciona ministério público contra professor.....	69
Figura 9: Abertura de inquérito para investigar "suspeita de homofobia"	69
Figura 10: Questionamento e exposição realizados por pastores.....	70
Figura 11: Estado de Santa Catarina contornado em vermelho no mapa do Brasil. .	85
Figura 12: Município de Fraiburgo destacado em vermelho no mata de Santa Catarina.....	85
Figura 13: Imagem área da Escola de Educação Básica Vinte e Cinco de Maio	86
Figura 14: Pintura retratando as causas dos movimentos sociais do campo	102
Figura 15: Pintura retratando a união dos sujeitos LGBTs da América Latina	103
Figura 16: Pintura em Homenagem a Ana Primavesi, falecida em 5 de janeiro de 2020.	104
Figura 17: Painel construído pelos estudantes da EEB25deMaio Fraiburgo-SC	105
Figura 18: As questões de gênero presente na EEB25deMaio.....	105
Figura 19: A luta contra o racismo se faz presente na Agroecologia	106
Figura 20: Pintura realizada pelos estudantes, a qual foi alvo de ataques, e apagada em setembro de 2020.	107

Lista de Tabelas

Tabela 1: Cronologia do marco legal da questão de gênero na escola/educação, Brasil e Santa Catarina 2021.....	52
Tabela 2: Cronologia do marco legal da questão de gênero e diversidade sexual na educação do campo	74

Lista de abreviaturas OU siglas

ANTRA	- Associação Nacional de Travestis e Transsexuais
DCNEB	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
EEB	- Escola de Educação Básica
LGBT	- Lésbicas, Gays, bissexuais, Travestis e Transexuais
MESP	- Movimento Escola Sem Partido
MST	- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra ¹
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCSC 2014	- Proposta Curricular de Santa Catarina Atualização de 2014.
PNE	- Plano Nacional de Educação
PEESC	- Plano Estadual de Educação de Santa Catarina

¹ Embora o MST tenha inserido em sua forma de organização a paridade de gênero, o nome ainda permanece como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Porém em alguns eventos e plenárias, na oralidade, também se pronuncia como Movimento dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais Sem Terra.

SUMÁRIO

1 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO CONTEXTO ESCOLAR.....	15
1.1 A EXPERIÊNCIA VIVIDA	15
1.2 A PROPOSTA DE PESQUISA.....	29
1.3 PESQUISAS EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	36
2 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL ..	41
2.1 POR QUE ESTUDAR GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA?	41
2.2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS NACIONAIS E DE SANTA CATARINA?....	47
2.3 O ATAQUE AOS ESTUDOS DE GÊNERO.....	60
2.4 A “ESCOLA SEM PARTIDO” NO COMBATE À “IDEOLOGIA DE GÊNERO”.....	65
3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL.....	71
3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: SEUS MARCOS E REIVINDICAÇÕES.	71
3.2 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA PROPOSTA E NA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	73
3.3 A INCLUSÃO DAS QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO MST E NAS ESCOLAS EM TERRITÓRIOS DE REFORMA AGRÁRIA	77
4 ESCOLA DO CAMPO GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA VINTE E CINCO DE MAIO	84
4.1 A CONSTITUIÇÃO E ORGANICIDADE DA ESCOLA VINTE E CINCO DE MAIO	84
4.2 PROBLEMÁTICAS DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO CONTEXTO DA ESCOLA VINTE E CINCO DE MAIO	89
4.3 AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL.....	95
4.4 RETROCESSOS NAS POLÍTICAS E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS/OS PROFESSORAS/ES DA ESCOLA	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXO – 1 QUESTÕES DE PESQUISA PARA AS/OS EDUCANDAS/OS	122
ANEXO – 2 QUESTÕES DE PESQUISA PARA AS/OS EDUCADORAS/ES.....	123

ANEXO – 3 QUESTÕES DE PESQUISA PARA A/O GESTORA/A ESCOLAR. ...124

1 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO CONTEXTO ESCOLAR

O interesse pelo estudo dos direitos humanos e especificamente das relações de gênero e diversidade sexual no contexto da Educação do Campo, está ligado à minha trajetória de vida. Semelhante a quase todas as pessoas LGBT passei por processos de discriminação, omissão e silenciamento, no período da educação básica nos anos 90 e início dos anos 2000, períodos em que a escola raras vezes tratava dos temas referentes a sexualidade humana. Quando o fazia, era no sentido reprodutivo higienista e na prevenção à gravidez e doenças sexualmente transmissíveis – DST². Já a homossexualidade, quando aparecia na escola ou na sala de aula, era tratada como patologia, mesmo sendo retirada da lista de doenças mentais da Organização Mundial da Saúde OMS em maio de 1990. Para situá-las/os, relato a minha trajetória de vida e como os condicionantes sociais influenciaram em minha construção social, assim como na proposição da presente pesquisa.

1.1 A EXPERIÊNCIA VIVIDA

Nasci no dia 9 de janeiro de 1987, no município de Planalto Rio Grande do Sul, sendo o segundo filho de mãe solo – diferente da “representação da família *típica* constituída por um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos” (Guacira Lopes LOURO, 1997. p.70)³ – não letrada, Sem Terra e Sem Teto e de pai desconhecido. Morávamos em uma casa cedida a qual não tinha água nem luz, localizada na área rural. De um lado da rua era considerado meio rural e do outro lado já era considerado espaço urbano. A casa tinha telhas em apenas um lado e minha mãe com problemas mentais, hoje diagnosticada com esquizofrenia, na época era excluída da sociedade e tratada como louca. Nesta cidade só existia uma creche pública e era destinada às/aos filhas/os das mães que trabalhavam fora. Como minha mãe, mesmo com a doença era considerada “do lar”, eu não tive direito de frequentar essa creche. Minha mãe, mesmo com todos estes problemas, buscou ajuda na Legião Brasileira de Assistência (LBA) onde conseguiram que eu frequentasse uma creche particular mantida pela

² A partir do decreto Nº 8.901, DE 10 DE NOVEMBRO DE 2016 o termo DST já não aparece mais, sendo substituído por IST, Infecções sexualmente transmissíveis. O Decreto Nº 8.901 foi revogado pelo Decreto nº 9.795 de 2019, que manteve o termo IST.

³ Na primeira vez que há a citação de um/a autor/a, transcrevo seu nome completo para a identificar se é uma autora ou um autor e para proporcionar maior visibilidade às pesquisadoras.

igreja católica e coordenada por freiras. Em troca de minha permanência na creche, minha mãe realizava a capina da horta da creche uma vez por mês, e para frequentar eu tinha que ser batizado na igreja católica.

Figura 1: Foto do dia do meu batizado, da esquerda para a direita eu, minha mãe Elide Pinheiro e meu irmão Rogério Pinheiro. Igreja católica Planalto-RS



Fonte: Acervo do Autor

Na parte da manhã até o horário do almoço ficávamos na sala, aprendendo as letras, os números, ouvindo histórias em um aparelho toca discos amarelo em forma de mala. Também desenhávamos e pintávamos desenhos mimeografados. Após o almoço tinha o horário do sono que acredito ia até as 15:00, e após este horário era destinado a recreação no pátio. Nesta creche foi onde tive a primeira curiosidade sobre sexualidade, pois tinha uma casinha no meio da quadra de areia onde muitas

crianças se escondiam das freiras para dar selinhos umas nas outras. Em um certo dia fui até a tal casinha e recebi um selinho de uma menina e de um menino. Isto passou e acabei por guardar essas lembranças, as quais foram rememoradas com a leitura dos textos.

Em outubro de 1992 nasceu minha irmã mais nova e minha mãe não pode mais trabalhar por dia ou por empreitada para carpir⁴, quebrar milho e demais trabalhos agrícolas. Então com muita vergonha, além de buscar água nas casas das/os vizinhas/os, também tive que começar a pedir comida de porta em porta. Não apenas para mim, mas também para minha mãe e minha irmã. Logo aprendi que não deveria pedir apenas comida, mas também pedir se tinha algum serviço para fazer, que era varrer o pátio, fazer capina, cortar grama, cortar lenha, ajudar a lavar o carro, em troca de comida, e assim fui desde cedo conseguindo colocar alimento em casa.

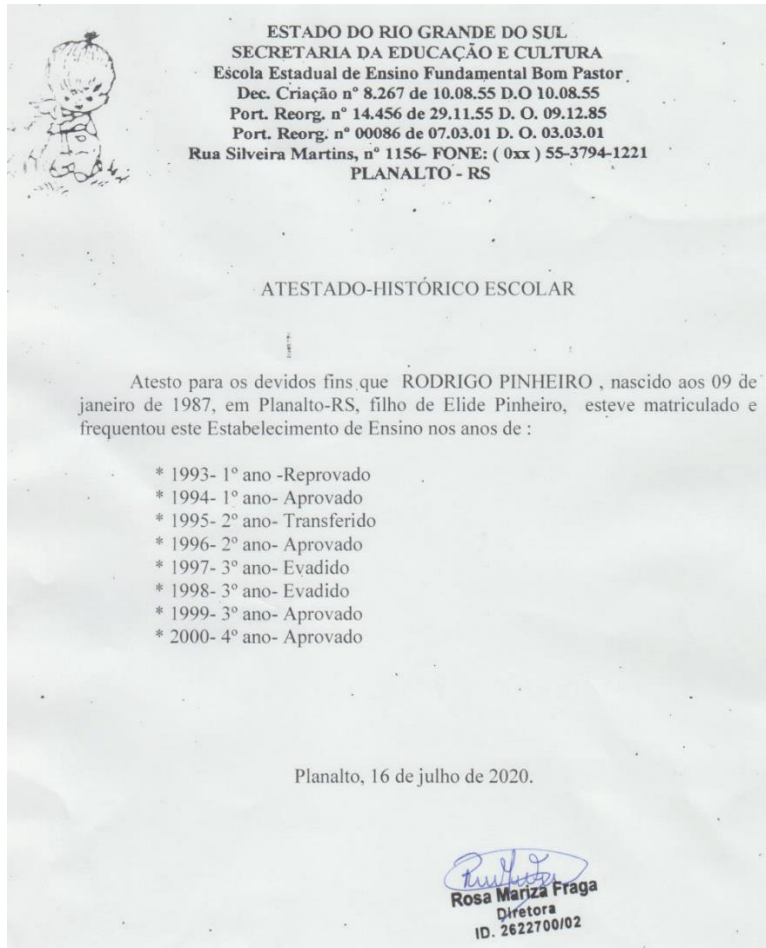
Meu tempo se dividia em cuidar de minha irmã para minha mãe fazer o trabalho da casa, que era limpar a casa, fazer comida e lavar roupa na “sanga”⁵, e depois eu ia realizar os trabalhos com os quais eu já havia me comprometido, e o tempo que sobrava eu ia brincar em um campo, na quadra onde ficava o batalhão da polícia. As 17 horas eu saía para pedir, já que neste horário as pessoas que trabalhavam no comércio já haviam retornado para suas casas e era mais fácil de encontrá-las.

Um dia no início da tarde saí para brincar. Cheguei na casa de um amigo e a mãe dele me perguntou se eu já tinha sido matriculado na escola? E que aquele era o último dia para fazer matrícula. Respondi que não e perguntei como fazia a matrícula. O ano era 1993 eu já estava com 6 anos de idade. Voltei para casa peguei minha certidão de nascimento e fui até a escola mais próxima que tinha da 1ª a 4ª série. Consegui realizar a minha matrícula. Preencheram os papéis da matrícula, e me informaram que para poder frequentá-la, minha mãe teria que passar na escola e assinar a matrícula. Hoje compreendo que eu e minha mãe nos encontrávamos no cruzamento das opressões de gênero e de uma infância marcada pela exclusão escolar onde vivíamos de ajuda e com pouca ou quase nada de assistência do Estado, ou acesso às políticas públicas.

⁴ Termo utilizado nas cidades do noroeste do Rio Grande do Sul para se referir a ação de capinar se livrar do mato nas plantações.

⁵ Sanga é a escavação produzida na terra pela chuva ou por águas subterrâneas formando córregos de água que secam facilmente.

Figura 2: Histórico escolar de 1ª a 4ª série. Planalto - RS



Fonte: Acervo do Autor

Comecei a frequentar a escola, mas como em minha casa não tinha água, e nem luz – por muitas vezes eu ia para a escola, sem banho, com a roupa suja, cheirando fumaça e ainda com piolho –, logo passei a ser discriminado. Deixado de lado, passei a ter mais faltas do que frequência, e a partir de junho não frequentei mais a escola. Saía para ir para a escola e ia assistir TV na casa das/os vizinhas/os ou nas vitrines das lojas.

Em 1994, ingressei novamente na 1ª série, neste mesmo ano ocorreu uma demarcação de terras indígenas e com isso chegou à cidade o batalhão ambiental da brigada militar, com os quais fiz amizade. Recentemente tive a consciência de que recebi de Lembrança uma fotografia (figura 1) e em seu verso uma imposição de norma escrita como conselho (figura 1).

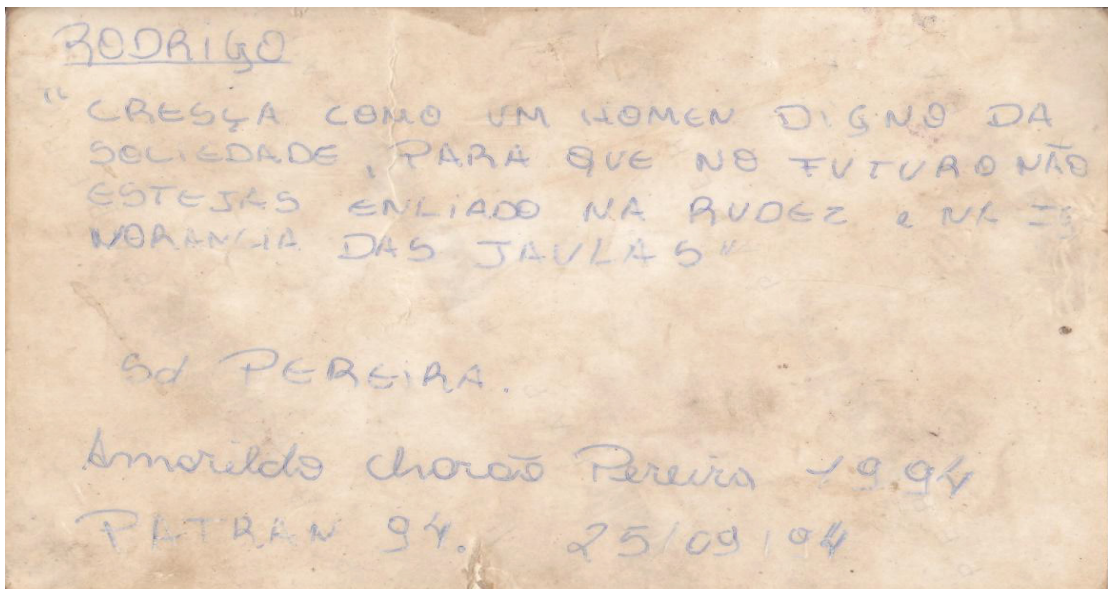
Cabe lembrar que mesmo sendo uma criança branca, o marcador social era ser filho de uma mãe solo⁶, com faculdades mentais comprometidas, vítima do patriarcado e da ausência do Estado que a excluiu da assistência social.

Figura 3: Lembrança do período que eu passava junto ao batalhão ambiental. Planalto-RS (1994)



Fonte: Acervo do Autor

Figura 4: Mensagem dedica a mim pelo Sd Pereira. Planalto - RS



Fonte: Acervo do Autor

⁶ Na época o popularmente chamada de mãe solteira.

Ainda no ano de 1994, com 7 anos, voltei a frequentar a escola e assim que comecei a ler e escrever, escrevia o meu nome em tudo que é lugar que podia e depois ficava lendo as cartilhas da escola. Consegui concluir e ser aprovado na 1ª série. Em 1995, como a casa que habitávamos estava desabando, a assistência social do município doou para nós uma meia água⁷, no bairro mais distante do centro da cidade, onde ficávamos de certo modo invisibilizados. Esta casa, mesmo sendo em um bairro que contava com infraestrutura de energia elétrica e água encanada, nós não tínhamos acesso. A iluminação se dava com velas e candeeiros, a água para beber era buscado nos vizinhos. Neste local tinha mais um agravante, o de não ter a “sanga” próximo para lavar roupa, e os vizinhos só deixavam pegar a água suficiente para beber e cozinhar. Para lavar roupas coletávamos água da chuva, e o banheiro ficava fora de casa, conhecido como “patente”⁸.

Devido a questões de transporte escolar fui direcionado para outra escola denomina de Centro Integrado de Educação Pública Mario Quintana. Nesta escola ingressei na 2ª série a qual não me adaptei, mais uma vez reprovei por frequência. Em 1996 retornei para a Escola Bom Pastor e com 9 anos consegui concluir a 2ª série. Em 1997, a doença de minha mãe se agravou e ela passou a se trancar dentro de casa, não mais indo atrás de trabalho restando para mim e para minha irmã mais nova a tarefa de ir buscar água e ir pedir comida. Neste período realizava a matrícula, mas não frequentava a escola. Passava os dias trabalhando, indo em rios e cachoeiras com o grupo de meninos do bairro, ou pedindo comida. Em uma ocasião, quando cheguei em uma casa me disseram que me arrumavam uma cesta básica, mas eu teria que ir aos cultos todos os domingos na igreja católica do bairro. Espaço este que segundo Michael Foucault (2008) exerce o poder pastoral ao qual passei a ser submetido mais diretamente de forma sistematizada.

⁷ Espécie de casa com telhado em um só lado

⁸ É um banheiro construído todo em madeira, nos locais onde não se tem saneamento básico.

Pode-se dizer que toda organização da igreja, de Cristo aos abades e aos bispos, é uma organização que se apresenta como pastoral. E os poderes que a Igreja detém são dados, quero dizer, ao mesmo tempo organizados e justificados como poder do pastor em relação ao rebanho. O que é o poder sacramental, o que é poder do batismo? É chamar as ovelhas para o rebanho. O da comunhão? É dar o alimento espiritual. É poder pela penitência, reintegrar as ovelhas que se desgarram do rebanho. O poder de jurisdição também um poder de pastor. É, de fato o poder de jurisdição que permite que o bispo, por exemplo com pastor, expulse do rebanho a ovelha que, por sua doença ou por seu escândalo seja capaz de contaminar todo rebanho. O poder religioso é, portanto, o poder pastoral (FOCAULT, 2008, p. 203).

No final do ano de 1998, com 11 anos, passei a cuidar das crianças de um casal, o que me possibilitou de no ano seguinte, em 1999, frequentar a escola, pois deles eu recebia ajuda em alimentos para levar para casa. Também disponibilizaram o banho e água para lavar a minha roupa. E com 12 anos, em 1999, ingressei na 3ª série. Nesta época já não gostava de futebol, mas por pressão, para não ser chamado de “menininha”, ia para o campo e ficava de goleiro; muito ruim por sinal.

O futebol é um jogo masculinizado e excludente, e se você for menino precisa gostar de futebol, caso contrário, não é aceito pela norma. O que eu gostava mesmo era de jogar vôlei e queimada com as meninas, mas a professora não deixava porque aquele era “jogo de menina e não de menino”. Quando eu fugia do campo para ir jogar com as meninas, se era pego eu ficava de castigo na biblioteca. Deste ano em diante passei a não participar das aulas de Educação Física. Sempre que tinha aula de Educação Física eu me direcionava para a biblioteca e ficava lendo. O primeiro livro com maior número de páginas que li foi o livro da novela Roque Santeiro, com aproximadamente umas 200 páginas.

Com o passar do tempo e a mudança de professora, veio a cobrança de eu ter que participar das aulas de Educação Física. Então eu pegava um livro e ia ler perto do campo. Também foi nesta escola que comecei a perceber que minha sexualidade não correspondia a norma, e era considerada “desviante”.

Fortemente "atravessado" por escolhas morais e religiosas, o tratamento da sexualidade nas salas de aula geralmente mobiliza uma série de dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo etc. (LOURO, 1997.p. 133)

Após beijar um colega da mesma idade, pelo qual eu nutria algum sentimento, e após ter tido a primeira experiência sexual com ele, já “tinham inculcado em minha cabeça” que aquilo não era “certo”, que o certo é o casal hetero.

Um homem ou uma mulher "de verdade" deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a "inocência" e a "pureza" das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam "marcados" como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar. De algum modo são indivíduos "corrompidos" que fazem o contraponto da criança inocente e pura. (LOURO, 2016, p. 25-26)

No ano de 2000, já com 13 anos de idade, ingressei na 4ª série turma D⁹, e aquelas piadinhas e xingamentos passaram a pesar ainda mais. Comecei a "vigiar" meu comportamento adotando atitudes que correspondessem ao papel social que ao meu sexo era atribuído. Ao longo do processo da educação básica esta foi a única série em que fui aprovado sem precisar repetir.

Em 2000 também passei a dar sequência aos rituais cristãos, primeira comunhão ou primeira eucaristia, tendo os primeiros ensinamentos, sobre a conduta e os valores cristãos, tidos para mim, naquela época, como verdade única. Aprendi a temer e a negar o desejo por ser "pecado", e a acreditar de que não iria para o céu e sim para o purgatório¹⁰ ou inferno, caso desrespeitasse os ensinamentos religiosos. Assumi os valores ensinados pela igreja, embora a ideia de família propagada não condissesse com a minha condição familiar e a de muitas crianças que não conheceram seus pais ou não recebem nenhum auxílio.

⁹ Pode até não ser assumido pela escola, mas as/os colegas entregam. A organização das turmas pelo abecedário servia para classificar as/os estudantes de acordo com o desenvolvimento dos anos anteriores. Nas turmas A são colocadas/os as/os que, no ano anterior, tiveram as melhores notas e passaram com louvor; nas B, as/os com desempenho mediano; nas C, aquelas/es com "dificuldades de aprendizagem"; e nas D em diante, as/os "desacreditadas/os" pelas/os professoras/es e diretoras/es que fazem esse tipo de divisão. Fonte: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/688/classificar-por-desempenho-e-separar-as-turmas>

¹⁰ "(...) isto é, a existência de um tribunal permanente diante do qual cada fiel deve se apresentar regularmente. Vemos aparecer e desenvolver-se a crença no purgatório, isto é, um sistema modulado de pena, provisório em relação ao qual a justiça, enfim, o pastorado pode desempenhar certo papel. E esse papel vai estar precisamente no aparecimento do sistema das indulgências, isto é, na possibilidade de o pastor, na possibilidade de a Igreja atenuar em certa medida e mediante certo número de condições, essencialmente condições financeiras, as penas previstas" (FOUCALT, 2008. p. 268).

O pastorado no cristianismo deu lugar a toda uma arte de conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de controlar, de manipular os homens, uma arte de segui-los e de empurrá-los passo a passo, uma arte que tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e a cada passo de sua existência (FOUCAULT, 2008. p. 218-219).

Figura 5: 1ª Eucaristia, minha irmã, minha mãe, e a catequista Leda



Fonte: Acervo do Autor

No ano de 2001, com 14 anos, ingressei em outra escola para cursar a 5ª série e as cobranças passaram a ser ainda maiores, por ser o mais velho da turma e de não me encaixar. No tempo que antecedia a entrada na escola as/os adolescentes aproveitavam para dar uns beijos e combinarem onde se encontrariam no recreio. No tempo do recreio muitas/os se escondiam das/os supervisoras/es para “ficar”, beijar e se acariciar ou como dizíamos dar uns “amassos”. Eu me via em um dilema. Se eu

ficar com as meninas vou fazer algo que não é meu desejo, e se eu não ficar vão dizer que sou gay. Ser um adolescente assumidamente gay naquela realidade, uma cidade localizada no interior do estado do RS, marcada por uma cultura machista, que no meu entendimento, na época seria inaceitável. Com isso, passei a odiar e a negar a minha sexualidade.

Há ainda uma difícil barreira de sentido a superar: para que um/a jovem possa vir a se reconhecer como homossexual, será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu a associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não-naturais e ilegais de sexualidade. Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar? Como, estando imerso/a nesses discursos normalizadores, é possível articular sua (homo) sexualidade com prazer, com erotismo, com algo que pode ser exercido sem culpa? (LOURO, 1997, p. 83-84).

Nesta época aprendi uma difícil lição, “a lição do silenciamento e da dissimulação”, como mostra Guacira Louro (1997). Buscando me enquadrar aos padrões impostos pela cisheteronormatividade¹¹, dos 14 anos até os 21 anos, neguei a minha homossexualidade e passei a me relacionar com o sexo/gênero oposto.

Neste ano de 2001, como eu apresentava uma distorção séria idade foi realizada uma prova e de acordo com o resultado avancei em dois anos, e passei a cursar a 7ª série. Tive dificuldades em acompanhar a turma, pois também tinha a questão de ter que trabalhar para sustentar a casa. Abandonei a escola. Fomos morar no interior do município vizinho, nas terras de meu avô onde, devido ao relevo e as condições de trabalho, mal conseguíamos o suficiente para sobreviver. Lá permaneci por 2 anos.

Durante este período segui na catequese e na liturgia, e era constantemente instigado a ir para o seminário, de que lá eu iria “ganhar estudo”, poder fazer uma faculdade, que eu poderia escolher, de que não era obrigatório ser padre, e que depois eu poderia ajudar ainda mais a minha família, entre outros incentivos. Diante das

¹¹ Será utilizado o conceito de cisheteronormatividade para se referir ao sistema cisheteronormativo e heteronormatividade. De acordo com a pesquisa de Eli Bruno do Prado Rocha Rosa (2020.p.68), a “heteronormatividade só pode ter esse título porque antes é cisheteronormatividade. Todo o sistema de relações de poder baseadas na heterossexualidade dos corpos pressupõe, antes, que esses corpos são cisgêneros”. Corpos cisgêneros são pessoas que se identificam completamente com o gênero que lhe foi atribuído de acordo com a genitália em seu nascimento. Assim a heterossexualidade que é a orientação sexual dos heterossexuais, das pessoas que se sentem atraídas por pessoas do sexo ou do gênero oposto é imposta a todos e todas como obrigatória no sistema cisheteronormativo.

propostas passei a me imaginar estudando no seminário, “fazer uma faculdade”, e de não ser padre, mas ir mais para conseguir o curso superior que eu nem sabia qual era, e vi isso como uma possibilidade de fuga, pois para quem está no seminário diminui as cobranças em relação a namoros e ao casamento cisheterossexual.

Em 2002, com 15 anos, e depois de passar pela crisma, e diante de tanta insistência e estímulos aceitei a ideia de ir para o seminário. Os responsáveis da comunidade se encarregaram de verificar os processos para dar entrada no seminário.

Figura 6: Crisma. Eu e meu Padrinho Rogério Bergmann “in memoriam” 2002.



Fonte: Acervo do Autor

Nesta busca para ir para o seminário a resposta obtida por eles foi de que, eu não poderia ir para o seminário pelo motivo de minha mãe ser separada do marido com o qual ela se casou na igreja católica, com 16 anos de idade, e pelo fato de eu não ter o nome de meu pai no registro. Naquele momento também foi questionado como eu tinha “sido batizado, realizado a primeira comunhão e a crisma, sem ter o nome do pai” na certidão de nascimento. “Nós crianças que cresceram sem saber quem é o seu pai, ou que as vezes sabem quem é, mas que nunca conviveram com ele, acostumam-se a dizer aos que perguntam de que não faz falta, mas nesse dia senti essa falta, essa discriminação, e de como é doído crescer em uma sociedade cisheteronormativa com pai ausente”.

Depois de perceber que, mesmo eu tendo recebido todos os sacramentos que a igreja católica exige de seus fiéis, e apesar de toda a sua pregação de amor ao próximo, ela exclui quando as pessoas não se conformam à uma norma, decidi não mais frequentar a igreja. Passei então a refletir sobre o que aprendi na igreja neste período sobre a sexualidade na catequese.

Em 2003, com 16 anos voltei para a cidade para trabalhar como garçom. Ganhava por noite trabalhada. Sempre fui muito cordial e atencioso com as pessoas. Certa noite, recebi uma proposta para ir trabalhar como recepcionista no único motel da cidade. Devido ao fato de eu ser menor de idade e as condições de minha mãe, procurei a promotoria pública da cidade e expliquei a minha situação, e foi encaminhado o processo para minha emancipação. Ao lado do motel tinha um bar, que também era uma casa de prostituição e pertencia ao mesmo dono, no qual por diversas vezes, cuidei do dinheiro e das bebidas.

Permaneci neste emprego até completar 18 anos. Aos 18 anos consegui trabalho em uma empresa de estruturas metálicas na cidade de Chapecó SC. Na época, eu tinha o desejo de vivenciar a minha sexualidade, mas tinha muito medo e culpa, pois o trabalho de chão de fábrica era 100% ocupado por homens e extremamente hostil. Para sobreviver, tive que me adaptar as masculinidades hegemônicas, entendidas aqui como constituintes de um “status hegemônico regional dos jovens homens” que “alerta para que eles façam as coisas que seu grupo de pares local define como masculinas – enlouquecer, se mostrar, dirigir bêbado, entrar em uma briga, defender seu próprio prestígio” (Raewyn CONNELL, James W. MESSERSCHMIDT, 2013, p. 252). Fui adotando as expressões, as formas de tratamento, de me afirmar enquanto “homem para impor respeito”. E quando saía com

os colegas de trabalho para bares e festas, fazia questão de ser visto ficando com pessoas do gênero feminino, para afirmar uma heterossexualidade que não era minha. Neste período voltei a estudar e comecei a frequentar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade na qual conclui o ensino fundamental e médio.

O início da vivência ou a assunção da minha sexualidade homoafetiva se dá no final de 2008 junto ao ingresso no curso de gestão ambiental, curso este que mais tarde me traria para a área de educação. Mesmo com todo esse medo e culpa que sentia, com 21 anos já não aguentava mais tentar mentir para mim mesmo. Assim passei a experimentar a minha sexualidade de acordo com o meu desejo, às escondidas, sem que meus familiares e amigos soubessem “que vivia no armário”, até que fui perdendo o medo e contei para minha família, dizendo “sou gay”. A resposta que tive foi, “nós já sabíamos”. A partir deste momento não precisei mais me esconder, pelo menos de minha família. Hoje me questiono: se sabiam, por que nunca tocaram no assunto?

Uma possibilidade de não tocar no assunto diz respeito ao processo de formação familiar histórica de vertente religiosa cristã de moral católica, pelo qual dissemina-se o discurso de salvação do espírito e não do corpo, que cede aos prazeres e paixões. Ao ceder aos prazeres e paixões abomináveis pela religião, ele não corresponde ao “natural”, imposto pela cisheteronormatividade, sendo passível de ser condenado. “A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza” (FOUCAULT, 2004. p. 153). Ainda em relação ao poder pastoral:

O pastorado está relacionado com a salvação pois tem por objetivo essencial, fundamental, conduzir os indivíduos ou, em todo caso, permitir que os indivíduos avancem e progridam no caminho da salvação. Verdade para os indivíduos, verdade também para a comunidade. Portanto ele guia os indivíduos e a comunidade pela vereda da salvação. Em segundo lugar, o pastorado está relacionado com a lei, já que, precisamente para que os indivíduos e as comunidades possam alcançar a sua salvação, deve zelar por que eles se submetem efetivamente ao que é ordem, mandamento, vontade de Deus. Enfim em terceiro lugar o pastorado está relacionado com a verdade, já que no cristianismo, como em todas as religiões de escritura, só se pode alcançar a salvação e submeter-se a lei com a condição de aceitar, de crer, de professar certa verdade. Relação com a salvação, relação com a lei, relação com a verdade. O pastor guia para a salvação, prescreve a Lei, ensina a verdade (FOUCAULT, 2008, p. 221).

Em 2010 fui a Florianópolis prestar vestibular para ingressar no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Santa Catarina, onde conheci meu companheiro Agnaldo Cordeiro Filho, assentado da reforma agrária e militante do Movimento dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais Sem Terra – MST. Neste ano de 2020 completaremos uma década de união, luta, companheirismo e “união estável”. Fui aprovado no vestibular, porém cursei apenas um semestre. Resolvemos casar e eu mudei de Chapecó para Fraiburgo, onde com minha graduação em gestão ambiental comecei a lecionar nas disciplinas técnicas que são da minha área, no curso técnico em Agroecologia da Escola de Educação Básica Vinte e Cinco de Maio.

Para mim, foi muito difícil escrever sobre minha história, mas esta vivência não é só minha. Quantos outros Rodrigos, Josés, Marias, e Cláudias passaram e ainda passam na infância e na juventude a dor da fome, frio e com a sexualidade reprimida, e crescem se escondendo e sofrendo com isso. Essa tese foi problematizada por Foucault na História da Sexualidade I (2017), onde apresenta a sexualidade ligada a quatro conjuntos estratégicos de desenvolvimento de dispositivos de saber e poder a respeito do sexo a partir do século XVIII, sendo eles: “Histerização do corpo da mulher”, “pedagogização do sexo da criança”, “Socialização das condutas de procriação” e “psiquiatrização do prazer perverso” (FOUCAULT, 2017. p. 113-114).

As leituras e o processo de escrita me ajudaram e ainda ajudam a desbloquear muitos sentimentos, traumas e situações vividas. Os sujeitos que passaram por estas situações quando leem os textos reconhecem neles suas histórias de vida. São diferentes marcadores da exclusão que atravessaram a minha história e a de tantas/os outras/os.

Em 2011, além das disciplinas técnicas passei também a lecionar a disciplina de sociologia na EEB Vinte e Cinco de Maio e em uma escola urbana. Ao realizar um seminário com as/os estudantes da escola urbana sobre os temas da diversidade sexual, de gênero e sexualidade, identifiquei que algumas/ns professoras/es ainda os tratavam de uma maneira higienista e patológica. Somado a isto, por diversas vezes, presenciei em reuniões de conselho de classe a atribuição da orientação sexual da/do estudante, como sendo um dos motivos de não atingir os objetivos da aprendizagem. Acredito que há uma grande possibilidade de este ser um dos motivos, visto que a escola, muitas vezes, trata as/os estudantes, com orientação sexual diferente da

norma, como alguém doente. Destaca-se que diante destas problemáticas e conflitos, existiram também opiniões de professoras/es que se opuseram a esse entendimento, mas que foram silenciadas, por serem a minoria.

Fatos como estes demonstram a relevância da pesquisa sobre gênero e diversidade sexual no contexto escolar. Isso traz para a escola o desafio da reflexão sobre a temática, porque quando não se discute, assume-se uma postura de reforço aos estereótipos, de validação da cisheteronormatividade e de apagamento das problematizações que se apresentam no cotidiano escolar.

Foi justamente a minha experiência como estudante e o meu trabalho como docente no contexto escolar, incluindo a escola do campo, que me instigou a investigar as relações de gênero e diversidade sexual no contexto da Educação do Campo.

1.2 A PROPOSTA DE PESQUISA

E por que se faz necessário estudar gênero e diversidade sexual na escola? Inicialmente podemos partir da premissa de que há uma violência estrutural contra as mulheres e as pessoas da diversidade. Segundo os dados do Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV USP) e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), em 2021, o Brasil teve 1.319 mortes de mulheres por feminicídio, o que corresponde em média, a uma mulher vítima de feminicídio a cada 7 horas no país. Para o cruzamento dos dados com os marcadores de raça, não encontramos informações para o ano de 2021. No entanto, os dados de 2019 apontam o assassinato de 3.737 mulheres, sendo que:

“66% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras. Em termos relativos, enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 2,5, a mesma taxa para as mulheres negras foi de 4,1. Isso quer dizer que o risco relativo de uma mulher negra ser vítima de homicídio é 1,7 vezes maior do que o de uma mulher não negra, ou seja, para cada mulher não negra morta, morrem 1,7 mulheres negras” (FBSP, 2021.p.38).

Já em relação as mortes de sujeitos LGBT's, apresentado no relatório “Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2021” (publicado em 2022), elaborado pelo Observatório de Mortes e Violências LGBTI+, formado pelas organizações Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais); ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais,

Travestis, Transexuais e Intersexos). Em 2021 foram assassinadas 316 pessoas LGBT's. Dentre estas:

a população de homens gays, representando 45,89% do total (145 mortes); e as travestis e mulheres trans, com 44,62% dos casos (141 mortes). Foram encontrados ainda casos contra mulheres lésbicas, com 3,80% das mortes (12 casos); os homens trans e pessoas transmasculinas corresponderam a 2,53% dos casos (oito mortes); as pessoas bissexuais equivaleram a menos de um por cento (três mortes); e as pessoas identificadas como outros segmentos também corresponderam a menos de um por cento dos casos (três mortes). Houve, ainda, quatro pessoas cujo segmento (orientação sexual e/ou identidade de gênero) não foi identificado, representando 1,27% do total (Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2021. 2022.p.17-18).

No Estado de Santa Catarina no ano de 2021 foram contabilizadas 55 mortes de mulheres por feminicídio e segundo o relatório "Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2021 (2022), 5 mortes de sujeitos LGBTs por LGBTfobia. Destas vítimas, segundo dados da ANTRA (2022), 2 vítimas eram Trans. Em relação as profissões das 316 vítimas LGBT's do Brasil, considerando as cinco principais, podemos encontrar: Profissionais do Sexo, com 39 mortes, o que equivalente a 12,34%; Professor/a, com 23 mortes, equivalente a 7,28%; Cabeleireira/o com 16 mortes, equivalente a 5,06%; Estudante, com 10 mortes, equivalente a 3,16%; Empresário, com 4 mortes, equivalente a 1,27%.

Considerando a escola como um espaço primordial para a socialização e problematização das relações humanas, os dados acima nos levam a refletir sobre o papel da educação no combate destes crimes em nossa sociedade. Cabe a ela a promoção de uma educação na perspectiva de respeito aos direitos humanos, o que implica problematizar o modelo patriarcal e cisheteronormativo e a constituição das desigualdades de gênero nos mais diversos espaços de convivência humana. A investigação das relações de gênero e diversidade sexual no contexto da escola do campo passa pelo reconhecimento de que os sujeitos do campo, os sujeitos da diversidade sexual e de gênero são minorias políticas, excluídas da sociedade, marginalizadas/os pelo sistema. Argumenta-se que a escola nessa conjuntura precisa ser uma ferramenta de conscientização, de mudanças sociais não somente de cunho material, mas nas relações humanas, com o intuito de formar novos sujeitos críticos com uma postura de exercício da alteridade, comprometidos com a vida, e que se pensam de forma organizada para a resistência aos processos de violação. Este é

também o papel de uma instituição que está para além da produção da ciência e se compromete a formar seres humanos promotores de dignidade.

Um primeiro ponto que se destaca é o princípio humano de uma educação voltada para as várias dimensões dos sujeitos, compreendendo a relação de respeito à diversidade sexual e de gênero presente na escola. A Proposta Curricular de Santa Catarina, na atualização realizada em 2014, traz esta abordagem em seus pressupostos teóricos e metodológicos, a ser trabalhada por meio da interseccionalidade, conceituado por Kimberlé Williams Crenshaw (2002), como

(...) uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam a desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002.p. 177).

Essas e outras opressões, perpassam e cruzam as histórias dos estudantes, relacionadas às identidades, à orientação sexual, à raça, ao gênero, à condição socioeconômica, o que gera quando debatido pela escola uma exclusão da escola bem como uma reafirmação das desigualdades.

No ano de 2013 o Ministério da Educação publicou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (DCNEB). Estas incluíram as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo* (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002), que no Art. 5º assegura que as propostas pedagógicas das escolas do campo, deverão contemplar a “diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (DCNEB, 2013, p. 282). A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei9394/96, em seu Art. 28, institui que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB 9394/96).

As Diretrizes Curriculares Nacionais também incluíram as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que trouxeram a orientação de que as escolas devem fomentar processos pedagógicos e debates que promovam o “respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação” (DCNEB, 2013, p 165).

Neste contexto a Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina promoveu no ano de 2014 a atualização de sua proposta curricular de forma coletiva através de edital seletivo de professoras/es da rede pública e privada do Estado de Santa Catarina. O documento foi concluído e publicado em 2014¹², o qual se denominou Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica 2014 (PCSC 2014), do qual fui um dos professores integrantes do processo da produção textual da modalidade Educação do Campo. Esta proposta passou a integrar os documentos que orientam as escolas e professoras/es sobre o trabalho pedagógico nas escolas do estado.

A PCSC (2014) apresenta a necessidade de que a Educação Básica reconheça e assuma o respeito à diversidade como um princípio formativo e fundante do currículo escolar. Nesta proposta, a diversidade é compreendida como característica da espécie humana e os seres humanos são entendidos como diversos em suas experiências históricas e culturais, considerando que há diferenças constitutivas entre os seres humanos, de organização, étnica, de nacionalidade, de gênero e orientação sexual que nos compõem. Neste sentido, a PCSC (2014) traz a diversidade como um elemento fundante da atualização da proposta curricular para todas as áreas do conhecimento da educação básica, incluindo a educação para as relações de gênero e a educação para a diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero).

¹² Também em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), do qual foi excluído o debate e os temas sobre as relações de gênero e diversidade sexual. Segundo Furlani (2016, online). “Nas discussões e aprovações dos Planos de Educação ficou evidente que combater a “ideologia de gênero” significava retirar de qualquer documento as palavras gênero, orientação sexual, diversidade sexual, nome social e educação sexual”. Esta reação contra os avanços das questões de gênero na educação também foi evidenciada na pesquisa de Alexandre Bortolini e Claudia Vianna. Os autores destacam a contraofensiva católica e sua articulação “com representantes religiosos conservadores de conferências episcopais, dos movimentos pró-vida e pró-família e com setores não necessariamente religiosos da extrema direita”. Essa cruzada, campanha ou ofensiva antigênero, de caráter transnacional e não linear “teve como resultado a exclusão destes termos não só do PNE, como também de parte dos planos estaduais de educação” (2020, p.7).

A PCSC (2014) faz também referência à Educação do Campo como modalidade de ensino, conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica, e define a identidade da escola do campo pela sua “vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (CNE/CEB nº 4/2010, art. 36). Cabe destacar que a Educação do Campo emerge a partir da mobilização e da pressão exercida pelos movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas. Ressalta-se neste processo a experiência de luta das/dos trabalhadoras/es sem-terra pela implementação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária, bem como as lutas de resistência das organizações e comunidades camponesas pela manutenção de suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade camponesa (Roseli Salete CALDART, 2008).

Para a compressão da diversidade sexual no espaço do campo, faz-se necessário o entendimento conceitual do território de que tem início e para onde se objetiva voltar com a proposta do debate. O território de partida do debate é o campo como território político e social onde os sujeitos buscam de forma organizada ressignificar a vida no campo, e o desafio constante da Educação do Campo se apresenta para transformar não somente as formas de produção com a terra, mas também as relações de igualdade de gênero, de respeito a diversidade sexual apreendidos na histórica luta pela terra, pela educação resgatada pelos movimentos sociais.

A importância de trazermos na Educação do Campo o debate sobre gênero e diversidade sexual nas relações humanas nos permite tomá-los enquanto instrumentos teóricos para uma abordagem analítica das relações sociais. A Educação do Campo desenvolvida na escola do campo localizada em área de assentamento pauta não só a escola como direito, mas o que a permeia como formação humana. Então estando a escola do assentamento vinculada ao MST, fez com este movimento social, em específico, o seu setor de educação, também se preocupasse com as práticas pedagógicas da escola, particularmente nas questões de gênero e diversidade sexual. A este respeito, Luciana Olegario da Silva e Sonia Fátima Schwendler (2021) afirmam que.

Para o MST, essa discussão no contexto da Educação do Campo, vem se desencadeando em processos formativos, no quais 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 vinculados à área da educação (DA SILVA; SCHWENDLER. 2021, p.27).

Para a Educação do Campo a contribuição da educação para as relações de gênero e diversidade sexual ajuda a explicar a identidade de “quem somos” que vai se constituindo através das relações com os outros, com o mundo objetivo. Cada sujeito internaliza as relações sociais do seu meio, construindo em si uma identidade pessoal, uma história de vida e um projeto de vida. Neste processo, o fato de se pertencer a um gênero ou outro, também conformam as referências iniciais no mundo.

Conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina 2014 (PCSC 2014, p. 59), “Uma educação para a diversidade sexual reconhece, que nos sujeitos LGBT, a identidade de gênero assume ainda mais importância na medida em que estão sujeitos às discriminações homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas e exclusão social”.

Importante destacar que identidade de gênero está relacionado a percepção que a pessoa tem de si mesma, como ela se vê, não está relacionado ao anatômico, mas sim sua autoimagem. Já a orientação sexual está relacionada ao desejo que uma pessoa sente por outra. Portanto, problematizar estas questões se faz urgente quando o propósito é o combate às formas de preconceito. De certa forma reatualizamos as identidades através de ritos sociais, e elas acabam sendo vistas como algo dado, contrariando essa premissa. Com isso retira-se o caráter de historicidade, aproximando-se mais da noção de um regime de verdade que sustenta e faz funcionar as normas de gênero e sexualidade, controlando as condutas.

Percebemos uma trajetória árdua da luta dos sujeitos que resistiram à repressão (violência física e psicológica), à preconceitos, rejeições, ações não estranhas para estas pessoas, que excluídos do sistema capitalista não aceitam a condição de miserabilidade e através da organização se levantam e encontram na luta organizada pela terra a possibilidade de fazer do campo um espaço liberto de opressões e garantir direitos antes negados, agora em conquista. Milton Santos chama para reflexão quando diz que o “espaço é a matéria trabalhada por excelência.” (Milton SANTOS 1982, p. 18). É o que podemos mudar pelo trabalho. Assim, esta pesquisa assumiu o desafio de compreender e problematizar como o debate da

diversidade se constitui nos espaços formativos da Educação do Campo, e em específicos nas escolas do campo dos assentamentos de reforma agrária.

O espaço reproduz a totalidade social na medida em que essas transformações são determinadas por necessidades sociais, econômicas e políticas. Assim, o espaço reproduz -se, ele mesmo, no interior da totalidade, quando evolui em função do modo de produção e de seus momentos sucessivos. Mas o espaço influencia também a evolução de outras estruturas e, por isso, torna-se um componente fundamental da totalidade social e de seus movimentos (SANTOS, 1982, p. 18).

O espaço aqui tratado é o espaço do campo, no qual a Educação do Campo está inserida, onde transcorrem as lutas das mulheres camponesas e dos sujeitos LGBT, inseridas nos movimentos sociais, os quais vem forjando mudanças nas relações de gênero e sexualidade, seja pela militância, seja pela produção ou pela educação. Frente a esse contexto coloca-se o seguinte problema de pesquisa: Como a escola do campo trabalha as questões de gênero e diversidade sexual na sua prática pedagógica no ensino médio técnico integrado?

O objetivo desta pesquisa está em compreender de que modo gênero e diversidade sexual, presentes na proposta curricular de Santa Catarina (2014) como conteúdos transversais e integrais da formação básica, aparecem na proposta da Educação do Campo e como são trabalhados no contexto da Escola de Educação Básica Vinte e Cinco de Maio, com os estudantes do Ensino Médio/Técnico integrado em Agroecologia.

Esta escola é fruto da conquista das/os trabalhadoras/es do campo Integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Está localizada no Assentamento Vitória da Conquista em Fraiburgo, SC. Município que recebeu processos de colonização que passaram pela Guerra do Contestado, de imigrantes alemães, como parte de uma política de embranquecimento. Sua população originária é cabocla do Contestado que hoje luta para defender sua memória de luta.

De forma específica esta pesquisa tem por objetivos: (a) Identificar as problemáticas de gênero e diversidade sexual no cotidiano pedagógico da escola, na perspectiva das/os educandas/educandos e educadoras/educadores; (b) Analisar em que situações se manifestam as problemáticas de gênero e diversidade sexual no espaço escolar identificando, avanços, limites, contradições e retrocessos; (c) Verificar na formulação do projeto da Educação do Campo como aparecem a questão

de gênero e diversidade sexual (e) Verificar se e como a investida do Movimento Escola Sem Partido para a exclusão da temática gênero e diversidade sexual do currículo escolar tem influenciado a prática pedagógica dos professores da escola.

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio da metodologia de observação participante, da coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com as/os estudantes, educadores/educadoras e gestores da escola do campo, da análise de documentos oficiais, e da revisão de literatura da temática no contexto da educação escolar e, em específico, da Educação do Campo. Foram entrevistados 8 estudantes, envolvendo todos os anos do Ensino Médio e Técnico e 10 professoras/es. As entrevistas foram gravadas com consentimento das/os entrevistadas/os e transcritas.¹³ Algumas foram respondidas por escrito. Com relação ao grupo pesquisado foram adotados alguns critérios como a diversificação da amostra, tais como: paridade de gênero e diversidade sexual, local de origem (assentamentos ou acampamentos), identidade étnico-racial, e ano/turma. A intenção foi de acumular com o conjunto de características individuais e do coletivo. No processo da coleta de dados empíricos, primeiramente foi realizada a entrevista com os estudantes e com professores. Foi optado por realizar a última entrevista com o gestor da escola, com questões mais específicas para função de gestor escolar.

Os dados coletados após as entrevistas foram analisados seguindo alguns segmentos, entrevistas com estudantes, entrevistas com professores/as, análise a partir da orientação sexual, o gênero, o tempo de trabalho na escola ou tempo que estuda na escola. A entrevista semiestruturada possibilitou levantar elementos caracterizado pelo perfil dos sujeitos entrevistados.

1.3 PESQUISAS EM GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A discussão em pauta na Educação do Campo está imbuída de uma trajetória política e de um compromisso social com a transformação do ponto de partida, isto é,

¹³ Neste texto, os depoimentos das/dos participantes da pesquisa serão identificados como sendo de estudante 1, estudante 2 e assim por diante, com a identificação de gênero da pessoa. Em relação as/aos educadoras/es, será utilizada a identificação educadora e educador, acrescido do número de identificação.

da escola. Busca-se assim nos trabalhos de pesquisa já realizados, levantar informações da trajetória da temática em questão e de seus escritos, estabelecendo o recorte de tempo necessário diante de uma conjuntura de enfrentamentos políticos do debate de gênero e da diversidade sexual que não está somente nas ruas, mas na produção intelectual das pesquisas.

Na busca realizada na plataforma do Google Acadêmico, na data de 20/08/2021 com o recorte de tempo de 1990 a 2020 e com os descritores contendo todas as palavras "gênero, diversidade sexual", com a frase exata "educação do campo" nos títulos dos trabalhos, o resultado obtido foi zero trabalhos. Já com os mesmos descritores em qualquer parte do trabalho, as palavras gênero e diversidade sexual e a frase "educação do campo" o resultado obtido foi de 353 materiais com escrita relacionada.

Fazendo subdivisões no período foi iniciado com o recorte de tempo de 1990 a 2005 e o resultado obtido foi de 4 materiais, porém nenhum é trabalho acadêmico. Com recorte de tempo de 2006 a 2010, o resultado obtido foi de 41 materiais sendo 10 trabalhos acadêmicos, 2 materiais orientadores do governo do Estado do Paraná, 4 do governo federal e 25 projetos políticos pedagógicos. Com o objetivo de analisar os trabalhos de pesquisa, a educação do campo aparece poucas vezes e fica restrita a explicações relacionadas às modalidades abarcadas pela SECAD/MEC, um importante secretaria, criada em 2004 no governo Lula, que contribuía com a educação promovendo a inclusão e o respeito às diferenças, a qual foi extinta no dia 2 de janeiro de 2019, sendo um dos primeiros atos do presidente da república recém-eleito.

No recorte de tempo de 2011 a 2015, o resultado obtido foi de 114 materiais, e destes, 59 eram trabalhos acadêmicos nos quais aparecem as palavras gênero diversidade sexual e educação do campo. Destes 59, apenas um trabalho trata especificamente de gênero, diversidade sexual e educação do campo, com o título de Um corpo "encurralado" na escola: gênero, sexualidade e educação do campo (2013), de Priscila Gomes Dornelles.

Com sub recorte de tempo de 2016 a 2018, os resultados obtidos foram de 112 materiais, sendo 84 artigos acadêmicos. Neste recorte de tempo nenhum dos trabalhos acadêmicos apresentaram a educação do campo, gênero e diversidade sexual como foco da pesquisa. Quando se trata da educação do campo, gênero e diversidade sexual aparecem relacionados a SECAD/MEC e quando o trabalho é

sobre gênero e diversidade sexual, a educação do campo aparece também inclusa em citações relacionadas a SECAD/MEC.

No recorte de tempo de 2019 a 2020 o resultado foi de 82 materiais. Destes foram encontrados 2 artigos que correspondem ao tema da pesquisa. O primeiro encontrado foi o Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação do Campo, intitulado “Corpo, gênero e sexualidade: implicações de uma prática pedagógica e uma pauta da educação do campo” de Kátilla Thaiany Stefanos (2019). O segundo artigo encontrado intitulado “Gênero e sexualidade no contexto da escola do campo: limites e possibilidades” de autoria de Luciane Olegário da Silva e Sônia Fátima Schwendler (2020), artigo este produzido na linha de pesquisa Diversidade Diferença e Desigualdade social em Educação do PPGE – UFPR, linha da qual também sou pesquisador.

A pesquisa que ora apresento se aproxima do estudo de Dorneles (2013), nos seguintes pontos: o primeiro é o interesse por gênero sexualidade e educação do campo; o segundo é o de dar atenção aos mecanismos que tentam normatizar uma identidade em detrimento de outra. O afastamento se dá na pesquisa empírica, uma vez que Dorneles (2013) recorre a relatos de discentes, professores/as e gestores/as do campo, assim como de integrantes do movimento social de luta pela terra relacionados ao Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Já a presente pesquisa é realizada em uma escola localizada geograficamente no campo e com uma identidade de pertença ao campo, ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e os sujeitos pertencentes a esta se reconhecem como sujeitos de direitos que, mesmo depois de conquistar a terra e a escola na comunidade não se desvincularam do MST. E a pesquisa se realiza diretamente com as/os educandas/os e educadoras/es no espaço escolar.

Em relação à pesquisa realizada por Stefanos (2019), as aproximações acontecem pelo fato dela se preocupar de que quando trabalhados na escola os temas gênero e diversidade sexual devem ir além de uma perspectiva machista e higienista. No entanto, a pesquisa de Stefanos (2019) foi realizada diretamente com os educandos da escola Machado de Assis localizada na área urbana do município de Timbó Grande – SC, a qual por ser a única escola que oferta o ensino médio atende também os jovens do campo. Esta pesquisa se deu através da realização do projeto

denominado O mundo demanda amor: educação para sexualidade e gênero – OMDA, em que foram trabalhados os temas: gênero, gravidez, prevenção e sexualidade.

Em relação ao texto mais recente, intitulado “Gênero e sexualidade no contexto da escola do campo: limites e possibilidades”, produzido na linha de pesquisa Diversidade Diferença e Desigualdade Social em Educação do PPGE – UFPR, pelas pesquisadoras Luciane Olegário da Silva e Sônia Fátima Schwendler (2020), são muitas as aproximações. A pesquisa se deu em uma escola localizada geograficamente no campo, que tem a identidade de escola do campo, e está localizada dentro de um assentamento no município de Jardim Alegre, no Paraná, e seu público são as/os filhas/os de assentadas/os e as/os educandos e educadoras/es, em sua maioria, são sujeitos Sem Terra.

Nesta pesquisa Luciane Olegario Da Silva e Sonia Fátima Schwendler (2020) contextualizam o surgimento do debate de gênero e das identidades LGBTs no MST, e de como o reconhecimento desse debate no MST demandou cursos de formação nos diferentes setores do MST, especialmente na área de educação, com a formação de educadoras/es das escolas do campo localizadas no Estado do Paraná. E é durante o curso de formação de professoras/es que a pesquisa se realiza, buscando verificar quais são os limites e as possibilidades de se trabalhar gênero e sexualidade em uma escola do campo. O distanciamento da presente pesquisa se dá pelo contexto vivenciado nos últimos anos, que mesmo com diretrizes nacionais e estaduais que orientam o trabalho pedagógico sobre gênero e diversidade sexual no contexto escolar, estabeleceu-se uma vigilância sobre a escola e sobre as/os professoras/es e as/aos estudantes em relação ao debate da temática de gênero e diversidade sexual no âmbito escolar.

Em artigo recente, publicado em março de 2022, na Revista Cadernos Pagu, derivado do projeto de pesquisa internacional “Gênero e educação em áreas rurais no Brasil” [Gender and education in rural areas in Brazil], desenvolvido na parceria entre a Universidade Federal do Paraná e o Queen Mary University of London, as pesquisadoras Sônia Fátima Schwendler e Else Vieira (2022, p. 2) trazem “o *status quo* dos estudos sobre a diversidade de gênero no campo no Brasil”. Elas afirmam haver uma lacuna tanto “na produção de pesquisas sobre a diversidade de gênero nas áreas rurais”, quanto na disseminação do conhecimento sobre a temática no contexto das escolas do campo.

A pesquisa revela que por meio de oficinas pedagógicas, desenvolvidas em duas escolas-piloto de assentamentos de Reforma Agrária no Paraná, as/os estudantes adolescentes tiveram acesso a conhecimentos sistemáticos sobre a temática, bem como coproduziram recursos didáticos, como poemas, músicas, fanzines, desenhos. O estudo apontou para “as diferentes formas de “aceitação”, de punição e as estratégias de resistência adotadas pelas pessoas LGBT no campo”, e que os novos conhecimentos proporcionados pelas oficinas pedagógicas “geraram impactos conceituais, culturais e pedagógicos, notadamente a revisão de preconceitos e de atitudes omissivas ou excludentes em direção à diversidade de gênero por parte do grupo de jovens que participaram da pesquisa” (SCHWENDLER, VIEIRA; 2020, p. 5).

2 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

Este capítulo está organizado com elementos que situam o processo no contexto histórico e político do objeto de pesquisa apresentando a educação para as relações de gênero e diversidade sexual no contexto da educação básica a partir de autoras/es que tem discutido estes temas no espaço da escola. Neste texto consideraremos os avanços e os retrocessos trazidos nos documentos legais, tendo como recorte de tempo os anos de 1990 a 2020. Analisando tais documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação, os planos Nacional de Educação, as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e a Base Nacional Curricular Comum BNCC, busca-se construir uma análise crítica para os estudos de gênero e diversidade sexual na educação básica.

A categoria gênero permeara a análise desses documentos bem como dos dados levantados nas entrevistas, isso porque quando estudamos objetos com a lente de gênero estamos estudando a história das relações humanas entre as pessoas. Gênero já foi sinônimo de homens e mulheres. Hoje alguns cientistas sociais se referem a “gênero como um “fator” ou “dimensão” da análise, ele também é aplicador a pessoas reais como uma “marca” da diferença biológica, linguística e/ou cultural” (Judith BUTLER, 2016. p. 31).

2.1 POR QUE ESTUDAR GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA?

A necessidade de se estudar gênero na escola é amplamente defendida pela professora e pesquisadora Guacira Lopes Louro, uma das precursoras dos estudos da teoria queer na educação brasileira. Em seu livro *Corpo, Gênero e Sexualidade* a mesma afirma que a “escola desempenha um papel importante na construção das identidades de gênero e das identidades sexuais, pois, como parte de uma sociedade que discrimina, ela produz e reproduz desigualdades de gênero, raça, etnia [...]” (LOURO. 1997).

Neste sentido a escola reitera os valores dominantes da cultura, e isso vale especialmente nas áreas de gênero e sexualidade. Desde o primeiro dia em que entram na pré-escola ou no jardim de infância, as crianças são identificadas por sexo/gênero em formulários de inscrição, chamados de 'meninos e meninas', e seu

sexo é reforçado de forma insistente por meio de histórias, brincadeiras e interações com seus professores, professoras e seus pares.

Em relação à escola, afirma Louro (1997, p. 57): “Concebida inicialmente para acolher alguns — mas não todos — ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição.” Em sua concepção, ela passou a desenvolver formas para produzir e reproduzir as desigualdades, e uma delas foi o apagamento das diferenças quando convém.

Sendo a escola, assim como outras instituições, uma importante ferramenta para a reprodução e manutenção do pensamento e da cultura dominante, cabe também a ela, com seu corpo docente e as legislações que a amparam, estabelecer o diálogo com seus estudantes sobre as relações de gênero em uma perspectiva de libertação de dogmas e moral, constituindo-se assim, em espaço de transformação, de desconstrução. O que é comum é a escola contribuir para produção de pessoas ditas “normais”, por meio da imposição e reiteração de normas atribuídas à criança pelo seu sexo designado compulsoriamente ao nascer, como nos mostram os estudos de Louro (1997, 2001).

Ao nascer com o sexo masculino, supõe-se geralmente que a pessoa deverá seguir um padrão de masculinidade, na construção da identidade do homem cisheterossexual sendo considerado “natural”, por exemplo, o seu interesse por esportes (futebol, lutas, corridas) e sua agitação e agressividade. Se Quando a equipe escolar não aborda essas temáticas, em uma percepção de não somente contribuir para o entendimento e conhecimento das pessoas, é provável que ela também não deve sentir remorso da violência cometida contra pessoas LGBT's. Entende-se que o debate precisa ser feito para combater violências e proporcionar o direito de existir sem medo de violência.

Se nasce com o sexo feminino também terá um padrão naturalizado de feminilidades que devem ser seguidas, como a docilidade, a preocupação com a família e a obediência. E tudo que diverge destes padrões é invisibilizado, pois a escola historicamente negou o direito de fala das pessoas considerados desviantes da norma. Ou seja, na escola

A voz que ali se fizera ouvir, até então, havia sido a do homem branco heterossexual. Ao longo da história, essa voz falara de um modo quase incontestável. Construía representações sociais que tiveram importantes efeitos de verdade sobre todos os demais. Passamos, assim, a tomar como verdade que as mulheres se constituíam no segundo sexo. Ou que gays, lésbicas, bissexuais eram sujeitos de sexualidades “desviantes” (LOURO, 2008, p. 20-21).

Percebe-se que a identidade masculina ou feminina não é natural, mas sim naturalizada por um processo que coloca a sexualidade cisheterossexual como norma a ser seguida, a qual tem a família nuclear patriarcal como perspectiva de futuro. Neste sentido, Louro (1997, p. 63), nos chama a atenção sobre como “O processo de ‘fabricação’ dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível”, e que devemos desconfiar do que é tomado como natural na construção da identidade dos sujeitos:

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural". (LOURO, 1997, p. 63).

A escola naturaliza que determinadas brincadeiras são de meninos e determinadas brincadeiras são de meninas, onde são advertidas por se interessar por brinquedos que não correspondem as expectativas de seu sexo. Isso se torna mais presente na educação infantil onde são feitas as filas separadas por sexo, “meninas de um lado e meninas do outro lado” Nessas situações: “(...) orientam-se, fundamentalmente, pelo alcance da "normalidade" (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero)” (LOURO, 1997, p. 80).

No espaço escolar são instituídos sistemas simbólicos de identidades aceitas, e tem a representação de pessoas cisheterossexual como padrões a serem seguidos, pois:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar (WOODWARD, 2019. p.17-18).

Neste sentido Kathryn Woodward (2019, p.19), afirma ainda que: “Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”. Sendo assim quando a escola junto com a sociedade estabelece estes padrões ela está excluindo os sujeitos que tem a sua sexualidade ou identidade de gênero divergente do sexo de nascimento.

Esta exclusão reafirma como modo predominante de relações humanas a cisheteronormatividade que traz nos processos constitutivos históricos o patriarcado como *modus operandi*, e tudo que causa instabilidade é tomado como ameaça ao modelo vigente e precisa ser contido, cabendo à escola fazer essa contenção.

Assim se materializa a LGBTfobia dentro das escolas, ocorrendo através do preconceito e discriminação contra os sujeitos da diversidade sexual, sendo a lesbofobia, a homofobia, a bifobia, a transfobia, formas de violências contra estes sujeitos. Assim a LGBTfobia se torna um meio de oprimir, humilhar e violentar física e psicologicamente as pessoas que divergem da cisheteronormatividade. Daniel BORRILLO nos diz que:

A diferença entre homo/hetero não é só constatada, mas serve, sobretudo, para ordenar um regime de sexualidades em que os comportamentos heterossexuais são os únicos que merecem qualificação de modelo social e de referência para qualquer outra sexualidade. [...] Sexismo e homofobia aparecem, portanto como componentes necessários do regime binário das sexualidades. A divisão dos gêneros e o desejo (hetero) sexual funcionam, de preferência, como um dispositivo de reprodução da ordem social, e não como um dispositivo de reprodução biológica da espécie. A homofobia torna-se, assim a guardiã das fronteiras tanto sexuais (hetero/homo), quanto de gênero (masculino/feminino) (BORRILLO, 2016, p.16).

Mais um ponto importante está em que a homofobia não está sozinha como um fenômeno isolado, seja na escola ou fora dela. A homofobia vem sustentada por uma postura conservadora que permite com que ela aflore e se poste como detentora de uma verdade social, se afirmando pelo julgamento do que não pode ocorrer.

Em uma pesquisa encomendada pela UNESCO e publicada no ano de 2014 com o tema Juventudes e Sexualidade, constatou-se “o tratamento preconceituoso, as discriminações sofridas por jovens tidos como homossexuais, sendo que, muitas vezes, os professores não apenas silenciam, mas colaboram ativamente na reprodução de tal violência” (Mary Garcia CASTRO, Miriam ABRAMOVAY, Lorena Bernadete da SILVA, 2004, p. 277-278). Violência esta que fica mais explícita quando

os professores, além de ocupar o cargo de professor, também atuam como pastores em algumas congregações.

No Brasil quando a escola passa a discutir gênero e educação sexual para além do biológico ou perfil sanitário, movimentos conservadores pautam nas mídias sociais, no legislativo uma discussão moralista sobre a educação para além das relações de gênero, atribuindo à escola a proliferação da chamada “ideologia de gênero”, que será discutida no item 2.3 desta dissertação.

Esses que acusam a escola de promover a ideologia de gênero são os mesmos que culpam as vítimas pela violência sofrida, ou mesmo responsabilizam as adolescentes da gravidez precoce. A exemplo temos a campanha “Tudo tem seu Tempo”, lançada pela responsável pela pasta dos Direitos Humanos Damares Alves, juntamente com o Ministro da Saúde Luiz Henrique Mandetta. A campanha fala da gravidez na adolescência, porém não menciona o uso de camisinha para evitar a gravidez e/ou as doenças sexualmente transmissíveis, caracterizando-se dessa forma como uma campanha moralista.

A escola pública, sendo uma instituição laica, com base no artigo 5º da Constituição Federal que aborda a temática do respeito às religiosidades, bem como um Estado separado da igreja, não deve se prender aos preceitos religiosos e morais que ainda estão fortes dentro dela. A escola precisa estar à frente de seu tempo uma vez que educa para relações humanas e estas relações perpassam processos desde o cuidado com o planeta ao cuidado com o próprio ser humano, por isso precisa estar à frente de seu tempo, precisa abordar temáticas que debatam o direito a pluralidade de existências e a diversidade dos modos de vida.

O debate dos direitos humanos nas escolas, fomentado por políticas públicas e por um histórico de lutas dos grupos identitários como movimento negro, o movimento LGBT, tem fortalecido a contestação do papel social da escola na formação das futuras gerações com uma postura progressista diante do enfrentamento do debate conservador e moralista. Isso coloca a escola em processo de disputa política, o que reverbera a importância de se falar em diversidade.

A educação sexual baseada na abordagem dos direitos humanos é aquela que fala, explicita, problematiza e destrói as representações negativas socialmente impostas a esses sujeitos e as suas identidades "excluídas". Trata-se de um processo educacional que é assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual, mais humana - na totalidade semântica desses termos. (FURLANI, 2016, p. 24)

A escola não pode continuar afirmando posturas de reprodução de exclusões, que cada vez mais a comprometem como instituição. A escola segundo Ana Maria Klein e Cristina Satiê de Oliveira Pátaro (2008, p. 15), “deve educar para ouvir, respeitar e valorizar as diferenças”. Mas ela “deve ir além, pois diante da necessidade de efetiva democratização do ensino, faz-se necessária uma nova escola, que de fato contemple a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero, presente em nossa sociedade. Pensar a diversidade dentro da escola como tema a ser desenvolvido não é impor a crianças e adolescentes orientação sexual ou de identidade de gênero. O debate sobre a diversidade na escola é um debate sobre ser cidadã/ão, exercendo direitos plenos onde a escola cumpre a função de apresentar pelo conhecimento as possibilidades de se viver de forma livre sem medo, sem cometer ou sofrer algum tipo de violação de direitos e para que quando ocorrer se saiba como se defender e denunciar violências e violações que tem ocorrido todos os dias nas escolas.

O medo sobre o debate da diversidade nas escolas é alimentado por setores conservadores que produzem um “pânico moral” (Gayle RUBIN, 2017), ao distorcerem os discursos e afirmarem que a escola e as/os professoras/es irão comprometer a estrutura familiar ao trazerem para os espaços da educação escolar os problemas de gênero, a exemplo das violências contra as mulheres e pessoas LGBT. O pânico moral constitui-se em um medo exagerado, conforme aponta Gayle Rubin (2017, p. 109) que

“(…) Durante um pânico moral, esses medos são projetados sobre uma população ou atividade sexual desfavorecida. A mídia fica indignada, o público vira uma multidão furiosa, a polícia é acionada e o Estado promulga novas leis e regulamentos. Após passar o furor, alguns grupos eróticos inocentes terão sido dizimados, e o Estado terá ampliado seu poder para novas áreas do comportamento erótico” (RUBIN, 2017 p.109).

Na verdade, sabemos o quanto a escola pode libertar corpos de controles sociais ou mantê-los sobre sistemas de opressão. O debate sobre gênero e diversidade sexual sendo realizado na escola faz com que esta instituição cumpra não somente seu papel social de abordar como tema capaz de prevenir violências e combatê-las de forma preventiva, mas de conferir perspectivas às pessoas que dele fazem parte.

E o que é feito para/com aquelas/es que divergem do entendido como “normal” na nossa sociedade? Essa pergunta é respondida através da omissão, do não falar, de não reconhecer a existência dos mesmos, e que só são percebidos no

momento de serem colocados na roda em um conselho de classe, onde sua sexualidade é exposta de uma forma pejorativa, onde é comum ouvirmos: “Esse menino é viadinho né?!”¹⁴ Logo a escola, que deveria se constituir como espaço de segurança para as minorias políticas, ou seja, pessoas que não tem assegurados por parte do Estado e suas leis direitos básicos como o de existir, trabalhar, ter segurança social. O Estado e seus legisladores cometem o equívoco intencional de subordinar as diferenças, reforçando com isto os estereótipos.

2.2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS NACIONAIS E DE SANTA CATARINA?

O recorte de tempo para a construção deste texto é de 1990 a 2020, porém não posso deixar de trazer que anteriormente as questões de gênero e sexualidade já permeiam as produções no Brasil e voltavam as questões para a da educação sexual, como no ano de 1922, em que Fernando Azevedo, defendeu a “importância da educação sexual como matéria de ensino com interesses morais, higienistas e eugênicos. Nesta época, a educação nacional focalizava a educação sexual como matéria para o ensino nas escolas brasileiras” (Maria Rita de Assis CÉSAR, 2009, p.40).

A educação sexual foi formalmente incluída nos currículos escolares nos anos 60, onde “escolas de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte organizaram programas de educação sexual” (CÉSAR, 2009, p.40), embora de alguma forma estivesse presente como uma preocupação educacional oficial antes dessa época.

Quando nos propomos a pensar a educação escolar nos deparamos com multiplicidades de processos existenciais de que a escola e a sala de aula são compostas, substancialmente pelos elementos da diversidade sexual, cultural que dela fazem parte, embora seus *modus operandi* procuram não permitir que esses elementos ricos sejam visibilizados.

Se a escola se permitisse viver sua diversidade ela estaria proporcionando a afirmação do regime democrático, com maior respeito e reconhecimento das diversidades, onde cultura, sexualidade e gênero não seriam problemáticos a serem apenas refletidas. Estas seriam possibilidade de vivências em construção.

¹⁴ Fala de uma professora, em conselho de classe em uma escola na qual já atuei.

A escola, na maioria das vezes, quando aborda a diversidade traz também a ideia de tolerância, e muitas vezes confunde estes conceitos. As sociedades humanas são dialéticas, seus hábitos culturais mudam. Na sua historicidade encontramos possíveis causas. Por isso a tolerância, no sentido atribuído de suportar ou ignorar, tem seus limites. Não pode ser aplicada a ideia de que se tolera a diferença, mas sim que se respeita a diferença, que se permite a conhecer o outro.

No historicizar um pouco para compreendermos as bases legais que sustentam a diversidade na escola precisamos retomar alguns documentos históricos como a Constituição Federal de 1988 onde se determina como características fundamentais do Estado Democrático o direito à dignidade da pessoa humana; o pluralismo político. Essa carta magna traz a dignidade da pessoa humana, uma vez que ter dignidade é também ter o direito de viver a sua sexualidade sem discriminação.

Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reafirmam a diversidade como política pública, dando visibilidade aos temas transversais (1998), que vem a tecer base legal orientando os professores e professoras para promoção do respeito às diversidades. Os cadernos publicados sobre meio ambiente, pluralidade política, orientação sexual e ética fundamentam de forma legal o porquê a escola e o corpo docente precisam exercitar a garantia dos direitos para as/os estudantes.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais no caderno sobre a orientação sexual a escola é permeada por pessoas com sua sexualidade. Deixar para a família essa abordagem, e não a discutir é um equívoco diante tantos casos de violência baseados em pressupostos morais. O debate sobre a sexualidade não pode ser feito somente sobre perspectiva dos métodos contraceptivos ou higienistas, é um debate sobre os Direitos Humanos.

Esse debate sobre a orientação sexual perpassa não somente o conhecimento sobre os aparelhos reprodutivos, mas o conhecimento sobre o próprio corpo, sobre as situações de abuso e violência. Debater o tema sexualidade na escola é proporcionar a compreensão sobre situações de abuso, violência e, ao mesmo tempo, buscar mecanismos para não ter mais violações. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997),

A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e ao explicitar e debater os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio eleger como seus” (MEC/SEF, 1997. p.300).

Uma maneira de efetivação dessa proposição no ambiente escolar é a incorporação destes temas ao conteúdo das áreas do conhecimento. Isso pode levar a possíveis respostas de uma pergunta muito atual sobre a função social da escola e seu papel na transformação social, onde pessoas possam ter nela uma referência, com entendimento mais científico sobre o assunto.

A Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014 se constitui como um documento que respeitou a trajetória das leis que a antecedem e a orientam, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394 de 20 de novembro de 1996) lei que promoveu a criação de instrumentos para que o direito à educação fosse acessado por quem precisa. A PCSC/2014 se desafiou em um contexto que antecede a onda conservadora que se avizinhava a instrumentalizar nos seus textos a garantia da importância de trabalhar a educação sexual nas escolas, em perspectiva libertadora sem o viés moral ou biológico, trazendo a temática de gênero na superação dos estereótipos, o que possibilita pensar outros modelos familiares muito presentes na escola.

(...) A atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, e considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e Direitos Humanos, estão em discussão: Educação para as relações de gênero; educação para a diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero); educação e prevenção; educação ambiental formal; a educação das relações étnico-raciais; e as modalidades de ensino: educação especial; educação escolar indígena; a educação do campo e a educação escolar quilombola. (SANTA CATARINA, 2014, p. 57).

Esse processo se configura na PCSC com uma discussão interdisciplinar, por abordar em relação vários temas, que se configuram no espaço escolar por meio do currículo oculto. Os seja, mais do que o conteúdo explícito, “as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino” ensinam sobre: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo.” (Tomaz Tadeu da SILVA 2019, p. 78). Por exemplo, se na escola vemos sempre a autoridade em pessoas do gênero masculino e cishetero nas funções de poder isso fundamenta e reafirma um estereotipo de poder. Se na limpeza

da escola vemos somente pessoas do gênero feminino, isso reafirma papéis sexuais na divisão sexual do trabalho. Por isso apesar de já existirem iniciativas tímidas na escola, a importância de se assumir abertamente esses debates em sala de aula ganha relevância, pois o conteúdo escolar tem sentido quando estabelece uma relação de aproximação com a vida de estudantes.

Esse documento, assim como a Constituição de 1988, os PCNs e a LDB, só reafirma a legalidade de sair do currículo oculto com os temas gênero e sexualidade e trabalhar o mesmo como conteúdo curricular, assim com a diversidade que precisa compor esta relação no ambiente escolar.

No Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, lei que aprova o PNE, fica subentendido que as temáticas gênero e diversidade sexual podem ser contempladas, conforme Art. 2º, terceira diretriz, leia-se: “III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Como não contempla de forma integrada o tema, limita a sua abordagem na escola, até porque houve como intencionalidade político-ideológica a retirada das temáticas de gênero e diversidade sexual, entendida por muitos pesquisadores como “cruzada antigênero” como afirmam Alexandre Bortolini e Claudia Viana:

Esta cruzada teve reflexos na votação do plano nacional de educação. Em um cenário político tensionado, grupos conservadores – defensores de soluções violentas para questões sociais, ruralistas, religiosos católicos e evangélicos –, com o apoio de outros grupos religiosos (kardecistas e judeus) ou não religiosos reunindo distintos profissionais, mas também o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Movimento Escola Sem Partido (ESP) atuaram de forma coordenada durante a tramitação do plano nacional de educação no Congresso culminando na retirada das menções às questões de gênero. A versão final do plano nacional de educação (2014-2024), sancionada como lei, aprovou como meta o combate às desigualdades educacionais, referindo-se de forma genérica à erradicação de todas as formas de discriminação. (VIANNA; BORTOLINI. 2020, p .7).

Entre o escrito e o consensuado nos processos documentais e a chegada efetiva na escola há um caminho grande a ser trilhado, uma vez que precisa chegar à formação docente. A leitura que faço como pesquisador e professor da rede de educação pública estadual é de limites impostos para que ocorram estes debates necessários, mas também a intimidação aos profissionais que se desafiam a realizar este debate nas escolas por parte de alas conservadoras, deputados e deputadas estaduais e do próprio poder executivo. Essa intimidação em Santa Catarina se

reforçou mais por meio da proibição do uso da linguagem neutra de gênero¹⁵. Isso se aprofunda com o contexto político após 2015, onde vemos uma onda conservadora saindo dos gabinetes e igrejas avançando em direção à educação e as escolas, onde os documentos desses legisladores se voltam para reafirmar dogmas conservadores.

Quando analisamos o Plano Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina PEE/SC-2015, Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015, isso fica evidente, pois a palavra gênero só aparece uma única vez quando se refere aos gêneros alimentícios. No item 6.3, na página 14 do PEE/SC-2015, a palavra diversidade aparece mais vezes, porém nunca assumindo a posição de um substantivo, somente como uma característica generalista sem afirmar quais ou qual diversidade.

Isso fica comprovado quando identificamos que no item 15.13, quando trata da formação de profissionais da educação, o documento assume uma visão generalista por colocar a diversidade solta, sem especificar, conforme revela o documento 15.13: “Implantar programas de formação dos profissionais da educação sobre diversidade, educação ambiental e educação especial, para a promoção e efetivação dos direitos sociais” (PEE/SC-2015) e o item 1.17: “Implementar espaços de interatividade considerando a diversidade da população público alvo, tais como: brinquedoteca, ludoteca, biblioteca infantil e parque infantil” (PEE/SC-2015).

O documento se refere a diversidade da população e não à diversidade sexual da população ou à diversidade sexual presente na escola. O não assumir diretamente de qual diversidade está se falando desobriga a falar de qualquer uma, comprometendo assim o processo educacional, de enfrentamento ao preconceito e as discriminações proposto pelo plano nacional de educação em direitos humanos. Que dentre suas ações programáticas traz a necessidade de

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL, 2007. p.33).

¹⁵ O governador de Santa Catarina, Carlos Moises (PSL) proibiu por decreto o uso de linguagem neutra de gênero nas escolas, nos documentos oficiais e repartições públicas. g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2021/06/18/governo-de-sc-proibe-linguagem-neutra-em-escolas-publicas-e-privadas.ghtml 18/06/2021 16h08, acessado dia 13 de março das 2022 às 18:50.

Para melhor sistematizar os documentos que dão suporte e amparo legal para que o professor possa trabalhar os temas das questões de gênero e diversidade sexual na escola e na sala de aula foi organizado a tabela abaixo.

Tabela 1: Cronologia do marco legal da questão de gênero na escola/educação, Brasil e Santa Catarina 2021.

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO DE CONTEÚDO	INSTITUIÇÃO	ANO
CF/1988	<p>Art. 3º IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.</p> <p>Art. 5º IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;</p> <p>Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.</p>	Governo Federal	1988
LDB 9394/96	<p>Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;</p> <p>III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;</p> <p>IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;</p>	Governo Federal	1996
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Caderno 10 ORIENTAÇÃO SEXUAL	O trabalho com Orientação Sexual supõe refletir sobre e se contrapor aos estereótipos de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social ligados à sexualidade. Implica, portanto, colocar-se contra as discriminações associadas a expressões da sexualidade, como a atração homo ou bissexual, e aos profissionais do sexo	Ministério da Educação	1998
Proposta Curricular de Santa Catarina-1998	A sexualidade, neste documento, é entendida como histórica e culturalmente produzida. Isto é, a compreensão de que só	Secretaria de Estado de	1998

	o homem produz significados e conotações valorativas à sexualidade que, por sua vez, se modifica e se diversifica no tempo e no espaço. p.17	Educação de Santa Catarina	
PARECER CNE/CEB 36/2001	Art.5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.	Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica	2001
Proposta Curricular de Santa Catarina Estudos Temáticos - 2005	O preconceito também é uma das manifestações de violência presente na comunidade escolar e é hora de encararmos abertamente essa questão, tratando-o com a urgência que ele demanda. Nunca se discutiu tanto o preconceito aos(às) negros(as), aos(às) índios(as), aos(às) pobres, aos(às) homossexuais, aos(às) gordos(às), aos(às) magros(as), à religião, as expressões da linguagem popular etc. Paremos de evitar o conflito, trazendo para dentro da sala de aula essas discussões e construindo cotidianamente com os(as) alunos(as) o respeito aos outros. PCSC-2005. p.97. 2005.	Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina	2005
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DECRETO Nº 7.037, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2009.	fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas; PNDH, 2018.p.20.	GOVERNO FEDERAL MINISTERIO DOS DIREITOS HUMANOS 3ª reimpressão	2018
RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Art. 43. § 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico.	Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica	2010
RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Art. 16. O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: XV - Valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com	Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica	2012

	deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas;		
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	Chama a atenção para a necessidade de se implementar processos educacionais que promovam a cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural, de identidade de gênero, de orientação sexual, religiosa, dentre outras, enquanto formas de combate ao preconceito e à discriminação. (DCN. p. 521. 2013.	Ministério da Educação	2013
Proposta Curricular de santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica. PCSC-2014	Nessa Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, e considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e Direitos Humanos, estão em discussão: a educação para as relações de gênero; a educação para a diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero); a educação e prevenção; a educação ambiental formal; a educação das relações étnico-raciais; e as modalidades de ensino: a educação especial; a educação escolar indígena; a educação do campo e a educação escolar quilombola.	Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina	2014
RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 063, de 27 de novembro de 2018. Dispõe sobre normas complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, e estabelece outras providências.	Art.2º São princípios da Educação do Campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero e de etnias;	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina	2018
Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense. 2019	(...) todas as pessoas, independente do seu sexo, origem nacional, étnico-racial, de condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero; faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática". Pág. 43. Identificar e problematizar situações de violências, prevenindo e protegendo crianças e adolescentes do abuso e exploração sexual, bullying, racismo,	Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação.	2019

	<p>machismo, xenofobia, LGBTfobia, entre outros. Pag. 486</p> <p>Problematizar situações de violências, prevenindo e protegendo adolescentes do cyberbullying, racismo, suicídio, discriminações, preconceitos, LGBTfobia, intolerância religiosa, violência doméstica, feminicídio, entre outros. Pag. 487</p> <p>Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. Pag. 488</p>		
<p>Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense Caderno 1 - Disposições Gerais. 2020</p>	<p>De acordo com a perspectiva adotada, criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja tornar no futuro, remetendo fortemente ao conceito de identidade. Por isso, reconhecer e valorizar a identidade dos jovens em seus mais diferentes recortes, tendo em vista suas especificidades étnico-raciais, de classe, gênero, orientação sexual, entre outras singularidades, faz parte do desenvolvimento de sujeitos sociais e de direitos, capazes de gerir o próprio futuro e as aprendizagens que lhes são necessárias, e responsáveis por o fazer. Pag. 65.</p> <p>Compreender o protagonismo e a identidade dos diversos sujeitos históricos (crianças, juventudes, idosos, mulheres, população LGBTQIA+, negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, povos originários, entre outros). Pág. 77</p> <p>Lutas e pautas identitárias (crianças, juventudes, idosos, mulheres, população LGBTQIA+, negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, povos originários, entre outros). Pag. 77</p>	<p>Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação.</p>	2020
<p>3.1 FORMAÇÃO GERAL BÁSICA: ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS</p>	<p>Reconhecer e compreender o protagonismo, os estilos de vida, as identidades dos múltiplos sujeitos históricos, tais como crianças, juventudes, idosos, mulheres, jovens, idosos e população LGBTQIAP+, negros, imigrantes, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência/lesionadas, entre outros. Pag. 82</p> <p>Identificar e reconhecer os protagonismos do movimento feminista e das populações LGBTQIAP+ por meio de representações, narrativas, simbolismos e discursos,</p>	<p>Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação.</p>	2020

	<p>considerando historicidades e territorialidades. Pag. 82.</p> <p>Compreender e estranhar o preconceito, a intolerância, a discriminação, o cyberbullying, o bullying como práticas sociais de violência (física, simbólica e psicológica) contra diferentes sujeitos históricos, especialmente mulheres, negros, população LGBTQIAP+, pessoas com deficiência/lesionadas, entre outros. Pag. 82.</p> <p>Compreender o racismo ambiental e seus impactos nas populações, considerando raça, etnia, gênero, classe social, população LGBTQIAP+, pessoas com deficiência/lesionadas, entre outros. Pag. 82.</p> <p>Desnaturalizar as desigualdades sociais, compreendendo-as como um problema estrutural na construção das sociedades, nas diferentes temporalidades e espacialidades, especialmente interseccionadas pelas desigualdades de gênero, raça e etnia. Pag. 83.</p> <p>Identificar e problematizar as formas de violência de Estado, em suas diversas escalas, espacialidades e temporalidades, territorialidades e historicidades, como elas se interseccionam com os diferentes sujeitos históricos, especialmente mulheres, negros, afro-brasileiros, indígenas, quilombolas, caboclos(as), povos originários, população LGBTQIAP+, população pobre, pessoas com deficiência/lesionadas, entre outros. Pag. 88-89</p> <p>Propor ações que modifiquem estruturas institucionais racistas nos lugares de vivência, considerando interseccionalidades de gênero, etnia, classe, da população LGBTQIAP+, das pessoas com deficiência/lesionadas, nacionalidades, entre outros. Pag. 93</p> <p>Sensibilizar para a diversidade dos sujeitos históricos e os atores coletivos que participam dos movimentos sociais, considerando movimentos de classe - feministas, mulheres, negros, indígenas, caboclos(as), quilombolas, povos originários, imigrantes, LGBTQIAP+, juventudes, pessoas com deficiência, entre outros. Pag. 93-94</p> <p>Reconhecer o protagonismo feminino, o da população LGBTQIAP+, das pessoas com</p>		
--	--	--	--

	<p>deficiência/lesionadas, dos povos afro-brasileiros e dos povos originários, entre outros, por meio da análise de diferentes narrativas, monumentos e documentos históricos e geográficos. Pag. 94.</p> <p>Perceber como as iniquidades sociais impactam a saúde dos indivíduos e grupos sociais, considerando as interseccionalidades de gênero, geração, raça/etnia, da população LGBTQIAP+, de deficientes, entre outras. Pag. 98.</p> <p>Reconhecer as diferentes estratégias de resistência e mobilidade social por meio das lutas de classe, interseccionadas por gênero, da população LGBTQIAP+, raça, etnia, geração, entre outros. Pag. 103.</p> <p>Compreender e avaliar os mecanismos de combate das múltiplas violências, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, com base em argumentos éticos, considerando classes sociais, mulheres, negros, indígenas, quilombolas, povos originários, caboclos(as), imigrantes, LGBTQIAP+, juventudes, pessoas com deficiência/lesionadas, entre outros. Pag. 104-105.</p> <p>considerar as diversidades em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, de gênero, de etnias, políticos e econômicos no processo de construção e organização do trabalho pedagógico. Pag. 125</p>		
<p>Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento. 2020.</p> <p>II TRILHAS DE APROFUNDAMENTO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS</p>	<p>Esta trilha oferece um espaço educativo para que os(as) estudantes possam investigar os motivos pelos quais as práticas ou relações de poder engendram as representações sociais, consideradas legítimas, de comportamentos femininos e masculinos, tendo em vista a constituição social, cultural e histórica. Usa-se a perspectiva de gênero, como ferramenta de diálogo entre campos, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esta perspectiva funciona como integradora de saberes da trilha, pois sua apropriação é usada para desnaturalizar as identidades sexuais. Somada ao debate provocado por Pedro (2005), a categoria gênero no Brasil é útil, assim como o são as contribuições de Scott (1991), que lançou luz sobre gênero, situando-o no âmbito das relações de poder. Pag. 51.</p> <p>A presente trilha operacionaliza as seguintes categorias como forma de ferramenta</p>	<p>Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação.</p>	<p>2020</p>

	<p>educativa: a) conhecimento científico: desenvolver a capacidade de compreensão e reflexão com base em conhecimentos legitimados pela comunidade científica; b) representações sociais: identificar como são produzidos os modos de ver as mulheres, considerando as interseccionalidades de gênero, as populações LGBTQIAP+, etnia, raça, de classe, geracional, entre outras; c) direitos: como campo de emergência e consolidação de direitos da mulheres; d) gênero: como categoria e como perspectiva em destaque, na análise da interseccionalidade, ao gerar conhecimentos científicos acerca das mulheres catarinenses; e) mulheres: diferenças entre os sujeitos históricos, diferentes em suas lutas; f) relações de poder: observar como as práticas sociais legitimam relações assimétricas de poder entre homens e mulheres; g) direitos: campo de lutas sociais para garantir igualdade de gênero. Pag. 52</p>		
<p>Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento. 2020.</p> <p>II TRILHAS DE APROFUNDAMENTO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS</p> <p>2.4 TRILHA 2 – OS MUNDOS DO TRABALHO NO TERRITÓRIO CATARINENSE</p>	<p>Relações de poder e desigualdades; Interseccionalidades; Mulheres rurais; Diferenças salariais entre homens e mulheres; Estereótipos de gênero; População LGBTQIAP+ e Racismo estrutural. Pag. 64.</p> <p>Refletir como as relações de poder são constitutivas das relações de trabalho e contribuem para a reprodução das desigualdades, considerando as questões de classe, raça, etnia, gênero, população LGBTQIAP+, geração e deficiência. - Compreender a centralidade das mulheres no trabalho do campo no território catarinense e nos lugares de vivência, reconhecendo o protagonismo das mulheres rurais e agricultoras na construção do espaço do campo. - Identificar e desnaturalizar as diferenças salariais entre homens e mulheres, inclusive na ocupação das mesmas funções e cargos. - Identificar e desnaturalizar os trabalhos considerados como femininos, em diferentes temporalidades e espacialidades, no território catarinense. - Estranhar e problematizar os estereótipos existentes nos mundos do trabalho da população LGBTQIAP+. Pag. 64.</p>	Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação.	2020
<p>Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento.2020.</p> <p>II TRILHAS DE APROFUNDAMENTO</p>	<p>Reconhecer e valorizar as políticas públicas de acesso universal à saúde, em respeito às interseccionalidades de gênero, etnia, raça, geração, deficiências, entre outras. Pag. 70.</p> <p>Desnaturalizar as desigualdades sociais em saúde, compreendendo-as nas relações com a distribuição de riqueza, acesso à</p>	Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação.	2020

<p>DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS</p> <p>2.5 TRILHA 3: "OBSERVATÓRIO DA SAÚDE PÚBLICA"</p>	<p>educação, a ocupações exercidas e considerando as interseccionalidades de gênero, as populações LGBTQIAP+, etnia/raça, de classe, geracional, entre outras. Pag. 71</p>		
<p>Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento. 2020.</p> <p>IV TRILHAS DE APROFUNDAMENTO DA ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS</p> <p>4.1 TRILHA 1: CORPOS QUE EXPRESSAM SUAS VOZES</p>	<p>Os objetos de conhecimento selecionados, relacionam-se às vozes de resistência (de mulheres, da diversidade sexual, de gênero, e outras), vozes que emergem de grupos étnico-raciais (comunidades originárias de povos indígenas e comunidades de origem afro, quilombolas, migrantes e outros), vozes regionais, locais, o que é fundamental para o (re)conhecimento do contexto no qual o(a) estudante se insere ou do qual está próximo(a). Além disso, vozes outras devem ser ouvidas (de pessoas com deficiência, de pessoas do campo, de idosos, de pessoas privadas de liberdade...), a exemplo das que não se enquadram em padrões identitários definidos a priori, que estão sendo produzidas, sempre em potência. Pág. 155.</p>	<p>Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação.</p>	<p>2020</p>
<p>5 TRILHAS DE APROFUNDAMENTO INTEGRADAS ENTRE ÁREAS DO CONHECIMENTO 5.1 SAÚDE, JUVENTUDES E CUIDADOS DE SI E DOS OUTROS</p>	<p>Reconhecer e refletir sobre a construção dos papéis sociais de Gênero. Conhecer a sexualidade em diferentes tempos, costumes e sociedades. Analisar e interpretar as diferentes linguagens contemporâneas que abordam questões relacionadas ao corpo, à estética e à sexualidade humana. Compreender as causas da violência sexual e de gênero. Analisar dados epidemiológicos relativos à prevalência de violência sexual e de gênero. Violência sexual e de gênero – Reconhecimento das identidades sexuais e de gênero. Pág. 183.</p>	<p>Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação.</p>	<p>2020</p>
<p>Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento. 2020.</p> <p>5 TRILHAS DE APROFUNDAMENTO INTEGRADAS ENTRE ÁREAS DO CONHECIMENTO 5.7 IDENTIDADES E TERRITÓRIOS CATARINENSES: CONCEPÇÕES, AVANÇOS E DESAFIOS</p>		<p>Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação.</p>	<p>2020</p>
<p>Currículo Base do Ensino Médio do</p>	<p>Identificar, reconhecer e respeitar a diversidade dos sujeitos históricos que</p>	<p>Santa Catarina. Governo do</p>	<p>2020</p>

<p>Território Catarinense Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento.2020.</p> <p>5 TRILHAS DE APROFUNDAMENTO INTEGRADAS ENTRE ÁREAS DO CONHECIMENTO</p> <p>5.8 O CAMPO COMO LUGAR DE “VIDAS”, DE RELAÇÕES HUMANAS, DE DIREITOS HUMANOS, DE CULTURAS E DE PRODUÇÃO DE ALIMENTOS SAUDÁVEIS</p>	<p>transitam no espaço do campo com sua pluralidade de ideias e posições, despertando a criticidade baseados na democracia, na igualdade e nos direitos humanos.</p> <p>Diversidades – étnico raciais, de gênero, geracionais, sexuais e territoriais - das populações do campo. Pag. 303.</p>	<p>Estado. Secretaria de Estado da Educação.</p>	
<p>Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento.2020.</p> <p>5 TRILHAS DE APROFUNDAMENTO INTEGRADAS ENTRE ÁREAS DO CONHECIMENTO</p> <p>5.10 EU, JOVEM; NÓS, JUVENTUDES</p>	<p>Nesta unidade curricular, o foco é o (re)conhecimento das diversidades dos jovens catarinenses, relacionadas com os diferentes modos de ser jovem: quilombola, negro, indígena, caboclo, urbano, do campo, LGBTQIAP+, entre outros, e problematizando as diversidades ausentes, silenciadas e/ou marginalizadas na sociedade. Pag. 346.</p>	<p>Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação.</p>	<p>2020</p>

Organização: O Autor

2.3 O ATAQUE AOS ESTUDOS DE GÊNERO

Para compreender o retrocesso nas políticas educacionais, em relação ao debate de gênero e diversidade sexual, analisaremos a invenção do sintagma neológico “ideologia de Gênero” (Rogério Diniz JUNQUEIRA, 2018). Ivanderson Pereira da Silva (2018), em seu artigo, intitulado Em busca de significados para a expressão “ideologia de gênero”, mostra que o termo tem sido utilizado dentro de três categorias: “o machismo e a LGBTfobia como ideologias de gênero”; a “Ideologia de Gênero” como um prelúdio do apocalipse moral (do ponto de vista religioso e do ponto de vista legislativo); e “Ideologia de Gênero” como uma falácia” (SILVA, 2018). Ao termo “ideologia de gênero”, quando usado nesta pesquisa entre aspas será adotado o significado que, segundo Silva (2018), “é sempre movido por um discurso falacioso,

ou seja, está estruturado num raciocínio ou num enunciado falso que simula a veracidade”.

Diversos autores (JUNQUEIRA, 2018; Maria Rita de CÉSAR e André de Macedo DUARTE, 2017; Gabriela Campos dos SANTOS, 2018; Viviane de Melo MENDONÇA, 2017; Priscila FREIRE, 2018; Amanda da SILVA, 2017; Luis Felipe MIGUEL, 2016; Fernanda Marina Feitosa COELHO, 2017) têm demonstrado que o termo “ideologia de gênero” foi de certa forma utilizada para aterrorizar as pessoas sobre o apocalipse moral que aconteceria se fossem mantidos nos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, e conseqüentemente nos debates das escolas, os assuntos relacionados à educação sexual, aos estudos de gênero, o respeito à diversidade sexual, e as abordagens feministas. Na dissertação de mestrado “Por que não falar de gênero? A polêmica da ideologia de gênero e os planos municipais e nacional de educação”, Gabriela Campos dos Santos (2018) realizou uma investigação acerca das relações de poder que perpassaram a aprovação dos planos de educação. No artigo “O Plano Municipal de Educação e a “Ideologia de Gênero”: Cenas e discursos da mídia e a discriminação de jovens LGBTTT nas escolas”, Viviane Melo de Mendonça investiga “as cenas e discursos da mídia durante a discussão do PME em Sorocaba-SP, no ano de 2015, quando os vereadores da cidade decidiram retirar todas as menções as palavras “gênero”, “diversidade sexual” e “LGBT” do documento com forte pressão de parlamentares e lideranças religiosas” (MENDONÇA, 2017, p.4).

O texto ““Ideologia de Gênero” e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo” de Priscila Freire, revela, a partir de uma análise crítica feminista, a manipulação do discurso «ideologia de gênero» em torno da aprovação da Base Nacional Comum Curricular no Brasil”, o que contribuiu para que o documento final da Base Nacional Comum Curricular fosse aprovado sem nenhuma menção aos termos gênero e diversidade sexual. Amanda da Silva (2017), em sua dissertação de mestrado “Da “Ideologia de Gênero” à família cisheteronormativa: uma análise do Plano Municipal de Educação de Curitiba”, faz uma análise do Plano Municipal de Educação de Curitiba, apresentando e examinando como os discursos construídos para a aprovação do plano trazem a reiteração da norma heterossexual e uma ideia de família e valores morais que passam a ser os únicos aceitos e a caminhar lado a lado com a educação. O texto “Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da

mordança no parlamento brasileiro”, de Luís Felipe Miguel (2016), analisa os projetos de lei da Escola Sem Partido, suas justificativas e os debates acerca deles, analisando suas implicações para a educação e para a democracia, e como este discurso se fez presente durante o golpe de 2016 que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, e o impacto que esta ofensiva pode ter na cidadania e nos direitos humanos. Fernanda Marina Feitosa Coelho, no texto “Ideologia de gênero: os porquês e suas consequências no contexto do Plano Nacional de Educação Brasileiro 2014-2024” faz a defesa de uma educação baseada em gênero e diversidade sexual, pois esses temas foram sustentados em diversos eventos relacionados a construção do PNE com a participação das/os professoras/es.

O texto de Rogério Diniz Junqueira “A invenção da ideologia de gênero” analisa o processo de construção do sintagma neológico “ideologia de Gênero” (JUNQUEIRA 2018), que tem sido bandeira de luta de uma ala conservadora em vários segmentos da sociedade brasileira diante dos avanços legais para trabalhar na escola o tema sobre as questões de gênero e diversidade sexual.

O termo “ideologia de gênero” torna-se público em 1998 na conferência episcopal do Peru em uma nota intitulada “*la ideología de género: sus peligros y alcances*” (CÉSAR; DUARTE, 2017), mas a sua construção se deu antes desta conferência, em uma espécie de “contraofensiva” com vistas a reafirmar a doutrina católica e reiterar a naturalização da ordem social e moral (JUNQUEIRA, 2018).

Esta contraofensiva se tratou de uma convocação do Vaticano de dezenas de especialistas para a construção de documentos, que dessem bases de enfrentamento ao feminismo, aos movimentos que pautaram as questões de gênero e sexualidade nas conferências da Organização da Nações Unidas (ONU), Conferência sobre população, no Cairo (ONU, 1994) e a conferência mundial sobre mulheres em Pequim (ONU, 1995). Estes “especialistas cristãos”, convocadas/os pelo Vaticano, passam a construir discursos, encampando bandeiras de enfrentamento às questões de gênero, LGBTs. Surge a cruzada antigênero realizada por meio de marchas em diversos países que colocam a “ideologia de gênero” como uma “forma de doutrinação neototalitária de raiz marxista, atea, mais opressiva e perigosa que o próprio marxismo” (JUNQUEIRA, 2018), entendida pela igreja como uma atuação camuflada.

Essas/es especialistas utilizam-se de discursos simples, diretos, esquemáticos e de fácil assimilação, que são replicados pelas/os integrantes das cruzadas antigênero. Nestes discursos é afirmado que a ONU estaria sendo ocupada

pelas feministas do Gênero e ativistas dos movimentos Gay, extremistas, ambientalistas, marxistas, pós-modernos e desconstrutivistas, uma vez que esse ativismo estaria ocorrendo no seu âmbito e já à teria sob controle. Com estes artifícios buscam despertar o medo na população e conseqüentemente o pânico moral, e com o argumento de que o debate de gênero desestrutura a dita “ordem natural” do casamento, da sexualidade e da reprodução, mesmo quando o debate de gênero explicita a contradição da violência sexual contra crianças e mulheres, cometida na maioria das vezes por pessoas que se dizem conservadoras da moral e dos bons costumes.

Diante de todo este contexto de enfrentamento e espaço de disputa em que a Conferência de Pequim (ONU, 1995) se constituiu, pode se afirmar que as indicações nela aprovadas expressaram “pela primeira vez a clara afirmação do reconhecimento do gênero como cultural, de modo que se entendia ser insuficiente falar em igualdade ou de mesmas oportunidades se não se considerassem os mecanismos produtores das desigualdades” (JUNQUEIRA, 2018, p. 469).

Tal afirmação nos remete a considerar que as relações de gênero são construções sociais, objeto da cultura, necessitando serem revistas, analisadas e ressignificadas, também consideradas na análise de combate às desigualdades sociais. Contrariamente, a igreja reafirma como estrutura única e natural de relações humanas a família entendida como homem e mulher, o que fica expresso com a publicação do documento “*Famiglia, matrimonio e unioni di fatto*”, que marca a investida vaticana contra o que os grupos conservadores denominam de “ideologia de gênero” (JUNQUEIRA, 2018).

Os discursos produzidos pelo e para o Vaticano ao decorrer das últimas décadas deixaram de ser apenas religiosos, ao passo que vão se incorporando nas cruzadas antigênero, cruzadas estas que passam a arregimentar os mais diversos setores da sociedade. Esses discursos construídos têm encontrado muitos adeptos de ideias ultraconservadoras em vários segmentos econômicos da sociedade, formando uma base defensora dessas ideias, mas principalmente promotora de violências físicas contra minorias políticas, entendida aqui não em relação a número, mas sim minorias pelo não reconhecimento de direitos e políticas públicas que reconheçam suas existências.

No Brasil após alguns estudos sobre gênero e sexualidade, as discussões vêm tomando rumos de enfrentamento e combate a LGBTfobia e a discriminações

correlatas. Especificamente, desde o início dos anos 2000, houve o estabelecimento de “certas políticas de enfrentamento do preconceito em relação à orientação sexual e à identidade de gênero, assim como houve um aumento significativo no número e na força política dos movimentos sociais feministas e LGBTI” (CÉSAR; DUARTE, 2017.p.146). Junto a essas demandas de enfrentamento criou-se políticas e programas organizados pelos Direitos Humanos. A exemplo podemos citar o Programa Brasil Sem Homofobia, o qual buscava o combate à violência e a discriminação contra LGBT e promoção da cidadania homossexual.

Essas políticas públicas não passaram despercebidos pelas alas conservadoras da sociedade, que se fundamentaram em discursos que promovem o pânico moral para institucionalizar o “Escola sem Partido”, encampando o discurso de combate a uma suposta “doutrinação marxista” nas escolas, e o combate a presença LGBT na escola, entendida como ideologia de gênero (MIGUEL, 2016. p. 595).

Este tipo de processo político de alas conservadoras pode ser constatado na análise de Junqueira

Não por acaso, o campo da Educação está entre os que recebem atenção prioritária desses movimentos, e parece ser onde eles têm encontrado mais facilidade para obstruir propostas inclusivas, antidiscriminatórias, voltadas a valorizar a laicidade, o pluralismo, a promover o reconhecimento da diferença e a garantir o caráter público e cidadão da formação escolar. Tais propostas são denunciadas como “ameaça à liberdade de expressão, crença e consciência” das famílias, cujos valores morais e religiosos seriam inconciliáveis com as normativas sobre direitos humanos, impostas por governos e organismos internacionais (JUNQUEIRA, 2018, p.453).

Os grupos ultraconservadores têm encontrado afinidades com partes da comunidade evangélica, grupos de deputadas/os estaduais e federais além de juristas, o que trouxe a público que as ideias fascistas não deixaram de existir, apenas estavam esperando uma oportunidade para assumirem seus discursos de ódio e por encontrarem representantes dentro do Estado e assim fomentar discursos que supervalorizam a família, Deus e a propriedade privada, ganhando adeptos a causa.

A escola, a educação pública e as/os professoras/es passam a ser inimigas/os da família, dos valores e ameaçam a sexualidade das crianças, passando a ser alvos de ataques com notícias falsas que fundamentam outras pautas conservadoras, atraindo para escola e em relação a professoras/es uma vigilância constante. Essa pauta também oculta a precariedade das estruturas das escolas, os péssimos salários das/os professoras/es, ausência de formação pedagógica, ou mesmo a própria

expulsão das/dos estudantes da escola, que geralmente perpassa os marcadores de gênero, raça, classe. Para Berenice Bento,

“não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala de escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que "contaminam" o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar "evasão" de "expulsão", pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia” (BENTO, 2011.p.555).

A universidade pública foi atacada para desqualificá-la e não investir no ensino superior. Esses grupos conservadores não aceitam que cursos superiores antes elitizados passem a receber filhos e filhas de trabalhadoras destituindo os lugares da elite, mas indo além, esses filhos e filhas do povo não somente ocupam a universidade com mérito como também passam a disputar concepções epistemológicas de conhecimento.

2.4 A “ESCOLA SEM PARTIDO” NO COMBATE À “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

O foco de grupos ultraconservadores de direita em combater a “ideologia de gênero” está também associado ao contexto dos planos nacional (Lei 13.005/2014), municipais e estaduais de educação. O objetivo era de que estes planos não referendassem o debate sobre gênero e diversidade sexual nas escolas. E a escola, sendo vista como uma ferramenta de doutrinação de esquerda marxista e como uma instituição que quer tirar dos pais a responsabilidade de trabalhar os temas referentes a crença, a política e a sexualidade, passa a ser o alvo, e a forma encontrada para cercear estes debates foi por meio da proposição do projeto de lei mais conhecido como “Escola sem Partido”. O projeto surge com o intuito de promover uma suposta educação neutra e apartidária que busca proibir os profissionais da educação de trabalhar essas temáticas na escola.

O termo ideologia de gênero, foi construído depois de muitos debates pelo vaticano para que soasse bem, e foi logo agarrado pelos disseminadores da “Escola sem Partido” para dar ao debate de gênero nas escolas um caráter de doutrinação ou imposição de escolhas como aponta Karina Veiga Mottin 2019, "(...) o projeto por trás

das ideologias seria impor uma nova realidade. A palavra ideologia, portanto, é utilizada para referir-se a um plano, uma teoria conspiratória, e a insistência nesse termo é uma tentativa de desqualificar os estudos de gênero, afastando o caráter científico das pesquisas desta área." (MOTTIN 2019, p. 31).

A maior exposição midiática em torno do debate de gênero e diversidade sexual como "ideologia de gênero" se deu no âmbito das conferências pela educação que levantaram as demandas frente ao Plano Nacional de Educação. É neste período que deputadas/os, pastoras/es e pessoas que se dizem conservadoras/es e "cidadãs e cidadãos de bem" começam a se promover atacando os programas e políticas que buscavam garantir os direitos das pessoas LGBTs, a exemplo do material produzido para ser distribuído nas escolas pelo Programa Escola sem Homofobia e que passou a ser denominado por esta ala de "Kit Gay".

Este material, que não chegou às escolas, se tratava de um documento orientador de combate à homofobia, promoção do debate sobre equidade de gênero e diversidade sexual e luta pela cidadania. Porém, políticas/os reduziram o debate sobre relações de gênero e diversidade sexual a uma suposta doutrinação de esquerda marxista e a imposição da "ideologia de gênero", retirando da educação sua dimensão de promotora de direitos humanos. É com o discurso de combate ao "Kit Gay" que deputadas/os começam a se promover, com a produção de panfletos e de "Fake News" provocando o pânico moral. Cabe destacar, como afirma Junqueira, o "discurso adversário, ao ser reconstruído, é deformado e revestido de significados caricatos, grotescos e escandalísticos" (JUNQUEIRA, 2018, p. 460).

Sabendo se que na sala de aula é onde se produzem as conduções" (Marcelo CARRUSO; Inés DUSSEL, 2003), estes movimentos buscam intimidar e perseguir as/os professoras/es que ousam debater estes assuntos em sala de aula. Considerando as salas de aula, e as estruturas que a precederam, como "situações sociais nas quais se produzem as conduções", Carruso e Dussel (2003) revelam como isso ocorre:

Em primeiro lugar, interessa que a criança conduza a si mesma, seja ficando quieta em seu banco ou conduzindo seu próprio pensamento durante a aprendizagem. Em segundo lugar, que conduza a si mesma por meio de e com base em modelos, pautas e normas definidas pelo condutor dessas conduções: o professor e, acima dele, o Estado (CARRUSO; DUSSEL, 2003, p. 46)

Outra forma de ocupação dos espaços da educação e da sala de aula está se dando através do estímulo a cooptação e da formação de quadros, com viés ideológico ultraconservador e de extrema direita, onde estes se encarregam de denunciar as/os colegas professoras/es, e se apresentam como neutras/os nestes espaços. Porém, em suas redes sociais, onde várias/os de suas/seus seguidoras/es são suas/seus alunas/os, estas/es compartilham e fomentam o ataque às/aos colegas através das *fake news*.

Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), no qual foram vetados os temas da diversidade sexual e das relações de gênero, por parlamentares integrantes da “Frente Parlamentar Evangélica”, “Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana”, “Frente Parlamentar em Defesa da Vida e da Família” que para defenderem a retirada destes termos deturparam as teorizações sobre as relações de Gênero e diversidade de sexual, reduzindo-os ao termo “ideologia de gênero” e, de forma pejorativa, alegando o ataque a integridade da família tradicional. (Jimena FURLANI, 2016)

Neste sentido de combater o que denominam “ideologia de gênero”, ganha visibilidade o Movimento Escola “Sem Partido” (MESP) que tem como seu principal representante e fundador Miguel Nagib, autor do texto que deu origem a diversos projetos de Lei que instituem o programa a nível federal, estadual e municipal. “Sem partido” entre aspas porque, segundo Gaudêncio Frigotto (2017, p.18), o MESP é um movimento “autoritário que se afirma [...] em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)”. Junto a estes elementos nutre-se “também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travesti”.

A partir das ações do “Movimento Escola sem Partido” tem havido um estímulo para que os pais denunciem as/os professoras/es, caso trabalhem estes temas, e quando algum professor tenta trabalhar estes temas na escola ou em sala de aula é exposto, perseguido e a ele atribuído os adjetivos de “comunista”, “esquerdista”, “marxista” e colocados como inimigos da sociedade.

As imagens abaixo referem-se a dois casos que ocorreram em Santa Catarina, e que mostram como essa perseguição tem se materializado. O primeiro caso é o de uma deputada que encampou o discurso de perseguição aos professores que trabalhem em sala de aula as temáticas de gênero e diversidade sexual, bem

como problemas sociais relacionados a falta de políticas de estado para enfrentar as desigualdades.

Figura 7: Disque denúncia criado por deputada catarinense

**ATENÇÃO,
ESTUDANTE CATARINENSE!**

Na semana do dia 29 de outubro, muitos professores doutrinadores estarão inconformados e revoltados. Muitos não conseguirão disfarçar sua ira e farão da sala de aula uma audiência cativa para suas queixas político-partidárias em virtude da vitória do Presidente Bolsonaro.

Filme ou grave todas as manifestações político-partidárias ou ideológicas que humilhem ou ofendam sua liberdade de crença e consciência.

DENUNCIE!

Envie o vídeo e as informações para (49) 98853 3588, descreva o nome do professor, o nome da escola e a cidade. Garantimos o anonimato dos denunciante.

DEPUTADA ESTADUAL
ELEITA EM SANTA CATARINA
**ANA CAROLINE
CAMPAGNOLO**
POR UMA ESCOLA SEM PARTIDO

A CRIANÇA E O ADOLESCENTE QUE ESTUDAM
TÊM DIREITOS E LUTAREI POR ELES.

Fonte: catracalivre.com.br, 2018.

O outro caso é como este discurso de combate a “ideologia de gênero” encampado por políticos, com discursos de proteção à “família tradicional” e de preservação da fé cristã, refletiu na escola quando um professor realizou uma atividade de intervenção artística a escolha dos estudantes.

Figura 8: Deputada aciona ministério público contra professor

DIVERSIDADE

Deputada aciona MP após trabalho LGBT em escola pública de Rio Negrinho



DIVULGAÇÃO

Fonte: <https://schoje.news/2021/07/19/campagnolo-questiona-mp-sobre-ideologia-de-genero-em-escola-de-rio-negrinho/>

Figura 9: Abertura de inquérito para investigar "suspeita de homofobia"

g1

SANTA CATARINA

Polícia investiga suspeita de crime de homofobia contra professor em SC

Segundo defesa do educador, ele vem sofrendo ataques de cunho homofóbico. Atividade pedagógica proposta por ele abordava temática da diversidade em uma escola municipal de Rio Negrinho.

Por Caroline Borges e Clarissa Battistella, G1 SC e NSC
29/07/2021 18h52 - Atualizado há 3 meses



Fonte: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2021/07/29/policia-investiga-suspeita-de-crime-de-homofobia-contra-professor-em-sc.ghtml>

Figura 10: Questionamento e exposição realizados por pastores.



Fonte: <http://www.gazetasbs.com.br/site/noticias/pais-e-pastores-questionam-trabalho-lgbtqia-em-escola-de-rio-negrinho-10670>

Devido à grande exposição e ameaças que recebeu e buscando preservar sua integridade física o professor mudou-se de cidade.

Em nota publicada, divulgada pela escola EMEB Henrique Liebl e pelo professor na página da escola na rede social Facebook, ele afirma que:

“A divulgação não autorizada e descontextualizada, do trabalho escolar, acompanhada de uma narrativa totalmente tendenciosa, incita a violência, preconceito e censura da temática, e incitação ao ódio e ataques, pondo em risco a integridade física e emocional dos envolvidos” (EMEB Henrique Liebl, 2021).

3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

Neste contexto em que se ignora uma triste realidade de crimes, *fake news*, distorções de fatos, pânico moral, é que estou analisando a Educação do Campo em específico numa escola de assentamento, buscando com a lente de gênero identificar como as questões de gênero e diversidade sexual vem sendo trabalhadas no contexto da Educação do Campo. Neste texto, buscamos refletir sobre a importância de seus marcos legais, trazendo também as possibilidades e os limites destes em relação às problemáticas de gênero e diversidade sexual.

3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: SEUS MARCOS E REIVINDICAÇÕES.

Na contemporaneidade, vivemos em uma sociedade que proclama ordem social pautada em valores de justiça, de igualdade, de equidade entre as pessoas. O anseio dos povos em fazer valer tais valores é manifestado historicamente através de lutas organizadas por políticas públicas que atentem as reais necessidades da população. A participação coletiva e ativa dos sujeitos é inseparável da luta, que perpassa séculos, por dignidade de vida a todas as pessoas. Neste cenário a concepção dos Direitos Humanos (DH) é eixo da construção real de uma democracia que respeita a vida humana - envolvendo todas as suas especificidades. “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência, devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, Artigo I). Mesmo tendo essa Declaração Universal dos Direitos Humanos completado 70 anos em dezembro de 2018, apenas recentemente, a educação para os povos do campo foi reconhecida como um direito.

O acesso à educação escolar ainda hoje é algo que exclui estudantes, principalmente do campo. A educação básica, na maioria das vezes, não chega a ser ofertada por completo, pois o acesso à educação infantil e ao ensino médio é muito limitado e isso se agrava no acesso ao ensino superior. Sendo a educação para os sujeitos do campo um direito, pode-se afirmar que este, desde a invasão do Brasil, vem sendo negado aos povos do campo, o que efetiva uma lamentável discrepância diante das/dos que tem acesso.

Pensar qual educação deve chegar aos povos do campo é um desafio que demanda a busca pelo reconhecimento destes como sujeitos de um direito fundamental a existência em um mundo que exige não somente saber ler e escrever, mas a capacidade de compreender o mundo em que se vive e, acima de tudo, de reinventá-lo. Neste sentido, o desafio no processo da construção de uma educação do campo passa por construir “processos de formação humana, que construam referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade” (CALDART; CERIOLI; FERNANDES, 1998 p. 6).

A Educação do Campo nasce dos processos de resistência e de afirmação de uma identidade, com experiências construídas nos territórios camponeses. Nessa construção, vem sendo utilizada a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o intuito de gerar uma reflexão “sobre o sentido atual de trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho” (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p.26). Nessa direção, em 1998, a partir das lutas sociais e com destaque para a educação, em áreas de assentamentos do MST, foi constituída a Articulação Nacional por uma Educação do Campo que passa a dialogar com o Estado as políticas educacionais para/das populações do campo.

Cabe destacar que as Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo (1998 e 2004), a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002); a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) (Ricardo HENRIQUES, et al., 2007), juntamente com as lutas por educação, resultaram em materiais orientadores da educação do campo, bem como em um suporte para reivindicar a abertura de escolas e resistir ao fechamento delas em territórios camponeses.

Em 2001 é aprovado o PARECER Nº 36, DE 04 DE DEZEMBRO DE 2001 do Conselho Nacional de Educação que reconhece a luta dos movimentos sociais por uma educação do campo, com identidade própria. É assim que se estabelecem os marcos para a construção das diretrizes operacionais das escolas do campo. Em 2002, é aprovada a RESOLUÇÃO Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002, que “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”. Em 2010, com o DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma

Agrária – PRONERA, as escolas do campo passam a contar com políticas de ampliação da oferta de educação para a população do campo, bem como de formação de professoras/es e o acesso ao ensino superior.

Além da legislação, como a lei de Diretrizes operacionais para a educação básica do campo, instituída pelo Conselho Nacional de Educação, tem havido uma intensa produção teórica sobre as experiências de Educação do Campo, a partir dos movimentos sociais e da academia, com destaque para as produções de Miguel Arroyo (2015), Caldart (2008), Marcos Gehrke (2010), Mônica Molina (2010), Schwendler (2017), Maria Antônia de Souza (2015), dentre outras.

3.2 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA PROPOSTA E NA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Pensar a Educação do Campo¹⁶ na perspectiva de gênero e da diversidade sexual contribui para analisar este território e entendê-lo como político, organizado pelos inúmeros movimentos sociais e considerar os avanços de uma caminhada árdua sobre as reflexões de gênero diante da resistência de homens e mulheres, que impregnadas/os de visões de mundo da sociedade conservadora, reproduzem relações permeadas de contradições identitárias, religiosas, econômicas, geracionais e de diversidade sexual, o que faz pensá-lo como espaço de disputa.

Esta caminhada árdua vem também carregada de avanços promovidos por diferentes setores sociais que vão desde a produção acadêmica (DORNELES, 2013; Catarina Rielli VIEIRA, 2018; STEFANES, 2019; DA SILVA, 2019; DA SILVA; SCHWENDLER, 2021; SCHWENDLER; VIEIRA, 2022), com pesquisas e debates, articulada aos movimentos sociais que tem aberto a discussão em seus territórios políticos no diálogo com suas bases. Isso tem trazido o debate mais próximo do dia a dia das comunidades, uma vez que frente a um cenário lamentável de problemas relacionados às questões de gênero, o simples debate do assunto já revela um avanço.

¹⁶ Como afirma Caldart, citada na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014): a Educação do Campo é a construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo para “sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência”. (CALDART, 2004, p. 17). São agricultoras/es familiares, ribeirinhas/os, pescadores/as, mulheres camponesas, assentadas/os, acampadas/os, sujeitos atingidos pelas barragens, quilombolas, extrativistas, entre outras/os.

Entretanto, como podemos notar na tabela organizada abaixo, as questões de gênero quando explicitadas nos documentos oficiais da educação do campo, que tem sido um conceito recente e em construção, diz respeito ao já referenciado parecer CNE/CEB 36/2001, que menciona que as propostas pedagógicas das escolas do campo deverão contemplar “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”, garantindo o respeito as diferenças e o direito à igualdade. Este conteúdo é repetido nos documentos orientadores da Educação do Campo, o que contribui para dar visibilidade à necessidade do trabalho pedagógico com estes aspectos. Porém, as questões da diversidade sexual como não são contempladas explicitamente, assim como os outros aspectos, pode-se inferir que elas ficaram omitidas como se não existissem sujeitos da diversidade sexual nas escolas do campo.

Tabela 2: Cronologia do marco legal da questão de gênero e diversidade sexual na educação do campo

Documento	Descrição de Conteúdo	Contempla as questões de gênero	Contempla Explicitamente a Diversidade sexual	Instituição	Ano
PARECER CNE/CEB 36/2001 - E RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.	Art.5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero , geração e etnia.	SIM	NÃO	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	2001
PARECER CNE/CEB Nº: 1/2006		NÃO	NÃO	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	2006

PARECER CNE/CEB Nº: 3/2008 RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008:		NÃO	NÃO	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	2008
LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009.		NÃO	NÃO	GOVERNO FEDERAL	2009
DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010	respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero , geracional e de raça e etnia;	SIM	NÃO	GOVERNO FEDERAL	2010
RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 063, de 27 de novembro de 2018.	Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero e de etnias	SIM	NÃO	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA	2018
Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense	Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero e de etnias.	SIM	NÃO	Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação	2019
Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento.2020. 5 TRILHAS DE APROFUNDAMENTO INTEGRADAS ENTRE ÁREAS DO CONHECIMENTO 5.8 O CAMPO COMO LUGAR DE “VIDAS”, DE RELAÇÕES HUMANAS, DE DIREITOS HUMANOS, DE CULTURAS E DE PRODUÇÃO DE ALIMENTOS SAUDÁVEIS	Identificar, reconhecer e respeitar a diversidade dos sujeitos históricos que transitam no espaço do campo com sua pluralidade de ideias e posições, despertando a criticidade baseados na democracia, na igualdade e nos direitos humanos. Diversidades – étnico raciais, de gênero , geracionais, sexuais e territoriais - das populações do campo . Pag. 303.	SIM	SIM	Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação	2020

Durante o processo de elaboração e escrita do documento denominado Currículo Base do Território Catarinense (2019-2020), que foi construído por diversos educadores, também teve a participação de alguns professores de escolas do campo localizadas em área de assentamento. Estes, por já estarem realizando o debate sobre gênero e diversidade sexual através do setor de educação do MST, puderam contribuir para que as questões de gênero e diversidade sexual fossem contempladas tanto no documento base, como no mais específico para as escolas do campo.

A área das ciências humanas foi a que mais contemplou as questões de gênero e diversidades sexual. Na trilha de aprofundamento a ser ofertada nas escolas do campo as questões de gênero são contempladas. Já para a diversidade sexual apareceu, mesmo que timidamente no documento, foram os professores das escolas do campo - que tem acumulado o debate tanto por meio do coletivo LGBT Sem Terra e dos setores do MST, quanto através do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, na linha de pesquisa da Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação - que estavam no processo de escrita desta trilha e que contribuíram afirmando elementos no texto do documento diante das resistências ao tema que se apresentavam.

Mas pelo fato de aparecer já representa um marco de inserção da diversidade sexual como elemento a ser considerado e trabalhado nas escolas do campo em um documento oficial. É a “Trilha de aprofundamento integrada entre áreas do conhecimento”, denominada de “o campo como lugar de “vidas”, de relações humanas, de direitos humanos, de culturas e de produção de alimentos saudáveis, e que contempla as diversidades a serem estudadas no contexto da escola do campo como “étnico raciais, de gênero, geracionais, sexuais e territoriais - das populações do campo” (Currículo Base do Território Catarinense-Caderno 3.p 303).

As trilhas de aprofundamento são compostas por temáticas que podem contemplar uma ou mais áreas do conhecimento:

As Trilhas de Aprofundamento são ofertadas a partir da 2ª série do Ensino Médio. De acordo com a matriz curricular, a trilha apresenta 10 ou 15 aulas semanais. O estudante cursa em cada ano duas trilhas de sua escolha, entre as ofertadas pela escola. Ao todo, são 25 possibilidades, sendo que 14 estão em uma área do conhecimento específica e 11 são integradas entre duas ou mais áreas do conhecimento. Ainda há possibilidade de trilhas ligadas aos 13 Eixos Tecnológicos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Como explica a gerente de Educação do Ensino Médio e Profissional da SED, Leticia Vieira, as trilhas permitem que o estudante aprofunde seus conhecimentos conforme o seu interesse. “Por exemplo, na 2ª e 3ª série, o estudante poderá aprofundar seus conhecimentos em uma área de conhecimento com a qual se identifica mais, ou ainda, poderá mudar para outra área de conhecimento durante seu processo formativo, caso não se identifique com a área escolhida no primeiro momento” (FLORES, sp. 2022).

Para a construção desta trilha foi buscado integrar todas as áreas do conhecimento, que possibilitasse ser realizado o debate na sala de aula de todas as questões que envolvem a vida no campo, possibilitando também o debate da agroecologia nas escolas onde não se tem a formação técnico profissional em agroecologia.

3.3 A INCLUSÃO DAS QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO MST E NAS ESCOLAS EM TERRITÓRIOS DE REFORMA AGRÁRIA

Nos movimentos sociais de campo, como o MST, a inclusão das questões de gênero se coloca institucionalmente a partir dos anos 2000, porém esta organização tem desde seu nascimento a militância ativa de inúmeras mulheres que fizeram e fazem a luta organizativa todos os dias.

O movimento foi avançando na compreensão de que as questões de gênero interessavam tanto aos homens quanto às mulheres. Desta forma, a incorporação do debate de gênero no MST contribuiu para que o movimento amadurecesse a compreensão de sua importância. (CORDEIRO, 2019. p. 36)

Afirmar esse debate como necessário ao processo de luta pela terra abriu caminho para que outros movimentos sociais do campo pautassem nos seus territórios políticos a categoria gênero como forma de compreender a realidade dos assentamentos e a história das sociedades. O processo de estruturar o debate de gênero tem sido um desafio para os movimentos sociais do campo, que buscam ao mesmo tempo superar as mazelas do capitalismo e do patriarcado, cuja estrutura de

atuação se reproduz por várias linguagens e signos que, além de gerar desigualdades de gênero, contribuem para a manutenção e perpetuação do próprio capitalismo.

O MST só oficializa o debate de gênero em sua estrutura organizativa, com a criação do setor de gênero e a institucionalização da igualdade de gênero na organicidade do movimento social, isto porque as companheiras mulheres já estavam em várias instâncias ocupando funções de decisões. Porém o debate precisava chegar mais firme na base com o conteúdo político de que a luta pela terra é feita por pessoas com suas distintas orientações sexuais e identidades de gênero.

No ano de 2015 começa a se estruturar também o coletivo LGBT Sem Terra pautando a diversidade sexual e de gênero e questionando as opressões que limitam a viver de forma mais plena a orientação sexual. Esse debate foi em partes bem acolhido no MST, considerando os quadros políticos de lideranças tanto jovens como mais velhos, porém entre as lideranças e a base não teve um alcance unânime do que está em curso. Como resultado do primeiro encontro, do que seria na sequência o coletivo LGBT Sem Terra, tivemos sistematizações, onde os LGBTs Sem Terra afirmam que:

“a questão da diversidade sexual e auto-organização dos sujeitos LGBTs 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” (MARIANO e PAZ, 2018, p.299)

Esse debate nasce reconhecendo outras lutas vinculadas ao projeto de reforma agrária popular debatido e elaborado pelo MST e reafirma a discussão de gênero e, outros debates ainda não realizados, mas já identificados como necessários a vida.

Ao pautar o debate de Diversidade Sexual e de Gênero afirma-se que até então as contradições do capitalismo eram analisadas pelo critério de classe social como categoria predominante. Porém, outras categorias, fruto de lutas organizadas, como do feminismo negro, também estiveram presentes. Neste sentido, buscar uma aproximação de categorias de análise, de forma interseccional torna-se relevante, pois a interseccionalidade

“(...) visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (AKOTIRENE, 2020. P19).

Este processo de sair de uma única categoria se faz necessário e está sendo um amadurecimento político enquanto organização, que é a de abrir o debate da diversidade sexual e de gênero, o qual, por ser recente, foi precedido de acúmulos anteriores. Inicialmente, o debate se deu no que tange às relações de gênero e à divisão sexual do trabalho. Debate este que levou a buscar a superação cultural, ideológica do que cabe ao “homem” e a “mulher” com a proposição de uma nova relação e de novas possibilidades de realização do trabalho, bem como de outras possibilidades de vivências afetiva e sexual, que superem as impostas pelo patriarcado até então predominante.

“O termo patriarcado foi introduzido para distinguir as forças que mantêm o sexismo de outras forças sociais, tais como o capitalismo. Mas o uso do termo patriarcado obscurece outras distinções. É como usar o capitalismo para se referir a todos os modos de produção (...)” (RUBIN, 2017. p.19).

Inúmeras são as possibilidades de vivência afetiva e sexual que sempre se fizeram presentes nas sociedades humanas, ora como dominação e subjugação dos seres femininos, ora como demonização e justificativa de repressão, o que ainda é muito presente hoje em dia. Falar de gênero e diversidade sexual é ter que ouvir piadas e trazê-las para o debate coletivo diante da utópica educação libertadora na perspectiva de uma nova sociedade de divisão de riquezas, mas também de liberdade de viver e amar, pois malditas sejam as cercas que nos impedem e nos reprimem.

A constituição do debate de gênero e diversidade na Educação do Campo LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) não se pauta desvinculado de elementos históricos e políticos do debate da reforma agrária. Ele ocorre diante de uma caminhada onde o debate de gênero construiu e está construindo a sustentação do processo de emancipação de sujeitos com identidade LGBT Camponesa que vem construindo novas relações de vivência entre seres humanos e destes com a natureza.

A participação de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis no MST não é tão recente quanto a sua auto-organização. Na história do movimento podem ser encontradas(os) militantes e dirigentes LGBTs que tiveram e têm suas trajetórias entrecortadas por uma série de preconceitos e discriminações. (MARIANO; PAZ, 2018, p. 294).

Estar no MST para os sujeitos da diversidade foi por um período um desafio, mas a luta fez com que ocorresse uma emancipação política permitindo avançar para a auto-organização dos LGBTs Sem Terra no espaço do campo, um território marcado por exclusão.

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 LGBT Sem Terra se constituir internamente no Movimento. Concomitante, pode-se dizer que o processo organizativo do MST, possibilitou a militância [dos] 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 (SILVA, 2019, p. 113)

No contexto da Educação do Campo a temática das identidades sempre esteve muito presente uma vez que as pessoas do campo sempre foram reconhecidas de maneira estereotipada, como atrasadas e sujas. Quando nos debruçamos sobre a escola, nos deparamos com uma busca pela superação deste estereótipo. Encontramos afirmações identitárias fortes, renegando os estereótipos e afirmando de maneira forte um Ser do campo com muitas identidades, mas todas inseridas ao contexto do campo.

Essas afirmações identitárias estão voltadas a elementos do ser camponês e camponesa, que foi construído como uma pessoa atrasado, como é retratado na literatura de Monteiro Lobato em seu livro *Urupês 2*. E esse sujeito atrasado está no contexto do campo como espaço de atraso, campo território político que foi sempre pensado pelas elites como fornecedor de matéria prima pela mão de obra escrava, fornecedor de mão de obra barata e nunca como espaço de vida, de pessoas e suas relações, cabendo sempre lembrar que pessoas e espaços julgados como atrasados são resultados de políticas de produção de atraso.

Com a análise do contexto apresentada pelo campo de pesquisa, é possível afirmar que o que ocorre neste espaço é uma desconstrução do estereótipo de camponês criado em partes pela literatura e em partes por um discurso de subalternização em relação às pessoas que vivem no campo. Na desconstrução deste

estereótipo, ao olhar para o campo precisamos entender que este território se compõe de maneira diversa, uma vez que estas/es jovens camponesas/es se afirmam como sujeitas/os de uma diversidade de gênero e sexualidade, rompendo barreiras do binarismo e afirmando outras possibilidades, outras formas de identidades e relações, divergentes da norma imposta e, que o espaço do campo não é ocupado somente por um modelo de sexualidade, pautado na produção e reprodução.

A afirmação da identidade supunha demarcar suas fronteiras, e implicava numa disputa quanto as formas de representá-la. Imagens homofóbicas e personagens estereotipados exibidos na mídia e nos filmes são contrapostos por representações “positivas” de homossexuais. Reconhecer-se nessa identidade é questão pessoal e política. (LOURO, 2001, p. 543)

Neste sentido as afirmações de identidade presentes no espaço escolar também se fazem de maneira política, em busca da afirmação e pela acolhida na comunidade, entre seus pares. A questão da construção da identidade de pertencimento de ser jovem camponesa/camponês, vinculada/o ao um movimento social de luta pela terra, se faz presente no espaço escolar, quando se reconhecem como pessoas de direito à terra, de viver sua sexualidade, à moradia, à educação, à saúde e ao lazer.

A escola como nos lembram Da Silva e Schwendler (2021, p. 26) é uma instituição que “reflete nos corpos que ela educa as imposições que a sociedade almeja estabelecer, ou seja, aquilo que deve ser seguido como o correto, como o normal”. E tudo que foge dessa reiteração desestabiliza as afirmações de conservadores que exigem que a escola atenda seus interesses de reprodução de normas. A escola sempre foi um espaço de disputa de interesses, revelando aquilo que Freire (1991, p. 20) afirma:

(...) a educação é um ato político. Não há prática educativa indiferente a um certo projeto, desejo ou sonho de sociedade. Ninguém é educador ao acaso. Ninguém forma por formar. Há objetivos e finalidades, que fazem com que a prática educativa transborde dela mesma.

Portanto ao colocar o tema na agenda da escola estamos fazendo uma opção política de formação de seres humanos com valores libertários, e quando falamos de ato político não é partidária e sim uma prática democrática, uma atitude de ação democrática, assim como outros sujeitos coletivos presentes na comunidade escolar

que contribuem com a escola na perspectiva do fortalecimento da dignidade e dos direitos humanos.

A escola do campo é uma instituição pública das redes estaduais e municipais, e essas/es buscam superar uma imagem disseminada pelos meios de comunicação de massa e *fake news*, de que os sujeitos que têm qualquer ligação com os movimentos sociais e o MST, são invasoras/es de terra, violentas/os e criminosas/os. Quando estes sujeitos ocupam as terras improdutivas, reivindicando o acesso à terra, mas também um direito de identidade com a terra, e constituem territórios de re-existência, suas essas nestes territórios também precisam reconhecer os processos educativos que aí se forjam na produção material e simbólica da vida campo, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu artigo Art. 3º, institui que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...) III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; (...) X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (...) XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (LDB 9394/96).

Esta legislação pressupõe para a escola uma postura também de respeito a identidade local, o reconhecimento do saber local, e os elementos que o compõem como sujeitos educativos em relação a diversidade humana. A escola como uma instituição pública deve reconhecer e dar garantias ao processo de ensino aprendido considerando seu contexto, temas que afirmem os direitos humanos e principalmente a valorização das liberdades individuais.

A relação que busquei construir até aqui é dialogar com a discussão de como o 'outro' é constituído questionando as estreitas relações do eu com o outro (LOURO, 2001). Isso para afirmar que ser jovem do campo não é uma questão somente identitária, mas que o/a jovem do campo se constitui de uma diversidade de identidades, "a diferença não está lá fora ela estaria dentro integrando e constituindo o eu" (LOURO, 2001, p 550).

Nessa trajetória de estudo, entender que o resultado e a análise de qualquer pesquisa não pode ser um manual a ser seguido no trabalho escolar por professores/as, mas sim uma análise que possa contribuir com as problematizações de cada escola que tem um processo próprio diante das vivências das relações de

gênero e diversidade sexual presentes, podendo problematizá-las na perspectiva de superar limites em relação ao entendimento. Como nos lembra Louro, de que “desconstruir não significa destruir”, mas sim “desfazer”. Portanto, a ideia da desconstrução implica assumir metodologicamente um modo de análise “para desestabilizar binarismos linguísticos e conceituais (ainda que se trate de binarismos tão seguros como homem/mulher, masculinidade/feminilidade” (LOURO, 2001, p.548).

Cabe a escola sim, e esse Sim de afirmação sobre o papel de uma instituição pública que recebe a tarefa da educação, desenvolver a compreensão sobre muitos temas, longe de doutrinar, cabe a escola mostrar a existência. Não impor ideias, mas trazer as mesmas para a sala de aula baseada nos princípios da ética e da autonomia do pensamento crítico, da cidadania plena em convergência com os direitos humanos.

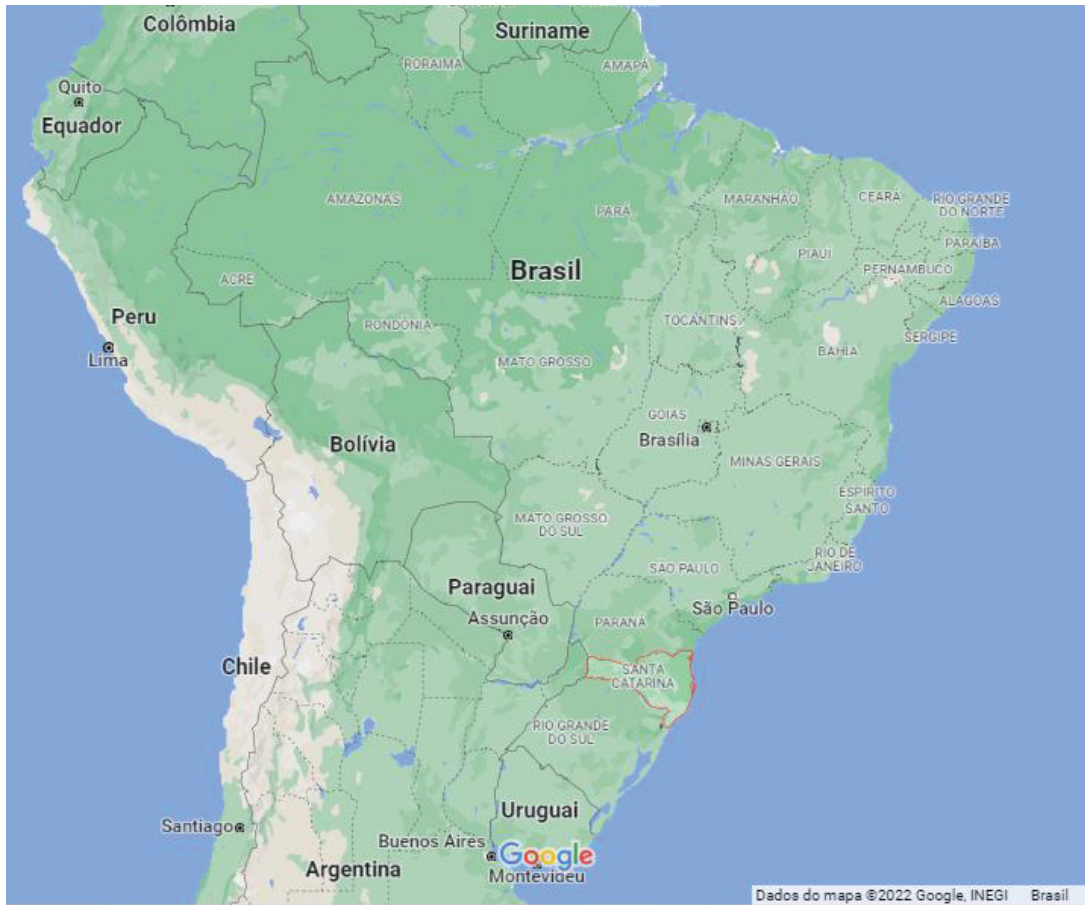
4 ESCOLA DO CAMPO GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA VINTE E CINCO DE MAIO

Nesse capítulo busco responder à pergunta inicial do como está sendo trabalhada a educação para as relações de gênero e diversidade sexual na Escola de Educação Básica Vinte e Cinco de Maio, considerando o contexto político-pedagógico da educação do campo. Foi feita uma análise dos dados coletados durante a realização da pesquisa. Buscamos analisar as problemáticas de gênero e diversidade sexual no contexto escolar na perspectiva dos/as educandos/educandas e educadores/educadoras; examinar como o Projeto Político Pedagógico da Escola Vinte e Cinco de Maio dialoga com a proposta curricular de Santa Catarina no trabalho com a temática gênero e diversidade sexual; identificar avanços, limites e contradições no trabalho pedagógico sobre gênero e diversidade sexual no espaço escolar identificado; compreender os impactos dos retrocessos nas políticas educacionais e na prática pedagógica das/os professoras/es da escola.

4.1 A CONSTITUIÇÃO E ORGANICIDADE DA ESCOLA VINTE E CINCO DE MAIO

A Escola Vinte e Cinco de Maio, localizada em área de assentamento da reforma agrária, é conquista da luta das/os Trabalhadoras/es Rurais Sem Terra que, no ano de 1985, realizaram uma das primeiras ocupações de terras no oeste de Santa Catarina. No processo de assentamento dessas famílias, um grupo foi assentado em Fraiburgo – SC, no Assentamento Vitória da Conquista. Uma das primeiras demandas da comunidade foi a conquista da escola. Organizou-se assim, de forma coletiva, um espaço que se consolidou em 1989 com a criação da Escola Agrícola 25 de Maio.

Figura 11: Estado de Santa Catarina contornado em vermelho no mapa do Brasil.



Fonte: O autor

Figura 12: Município de Fraiburgo destacado em vermelho no mapa de Santa Catarina



Fonte: <http://mail.fcj.org.br/www.fcj.org.br/FENAJ2009-anexo.html>

Figura 13: Imagem área da Escola de Educação Básica Vinte e Cinco de Maio



Fonte: O autor via Google Earth

Do seu início até os dias atuais a escola tem sido pauta das reuniões do assentamento, das reuniões do setor de educação e do todo do MST de Santa Catarina, já que pensar a escola e a Educação do Campo é um processo contínuo e necessita do envolvimento de todos e todas os sujeitas que defendem uma educação libertadora. A educação libertadora (FREIRE, 1970), é aquela que busca discutir uma nova relação com a terra, através da agroecologia, e novas relações humanas, pautadas no princípio da igualdade de gênero e respeito às diversidades, sejam elas de gênero, culturais, políticas e étnicas.

A infraestrutura da Escola Vinte e Cinco de Maio também abriga duas escolas municipais que no processo de fechamento (disfarçado de nucleação) de escolas do campo ocorrido em Fraiburgo nos anos 2000, a comunidade se organizou para que estas escolas ao invés de serem fechadas e os estudantes dos anos iniciais fossem estudar em escolas do centro da cidade, para que fossem nucleadas na escola do assentamento e assim estas duas escolas passaram a funcionar no mesmo prédio da Escola de Educação Básica Vinte e Cinco de Maio, ofertando a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Os anos finais e o ensino médio técnico em agroecologia são atendidos pela escola Vinte e Cinco de Maio, no caso do ensino médio, parte dos estudantes que fica alojados no espaço escola organizados em alojamento por gênero

Frente a este processo de fomentar a Educação do Campo com qualidade exigindo do Estado a responsabilidade de garantir o direito constitucional à educação formal, a Escola Vinte e Cinco de Maio, ao longo de sua história, enfrentou várias ações de desmonte da proposta. Houve a tentativa de fechamento da escola do campo com a política de nucleação, com ofertas de linhas de ônibus para escolas urbanas e com a negação de ampliação das linhas de comunidades próximas para a escola. Foi junto com a comunidade organizada que as equipes da escola lutaram pela sua permanência. Conforme Dalmagro (2003, p.15) “o fechamento indiscriminado de escolas rurais e a inevitabilidade da ‘educação urbana’ são políticas das quais o MST não compactua”. Além disso, o MST, com base nas legislações que amparam a Educação do Campo, defende o acesso à educação pública e de qualidade como um direito e dever do Estado para os trabalhadores e as trabalhadoras de acordo com seus territórios, sejam urbanos ou rurais.

A escola Vinte e Cinco de Maio, nesses 30 anos de existência, teve sua trajetória marcada por luta antes mesmo de sua existência aprovada pelo conselho estadual de educação. A partir da chegada das famílias na área desapropriada no ano de 1986 as primeiras escolas reivindicadas e conquistadas foram as escolas municipais Nossa Senhora Aparecida e a Escola 24 de junho que atendiam aos anos iniciais, isso levou a busca pelos anos finais e mais tarde 1989, conquistando a Escola de Educação Básica Vinte e Cinco de Maio, ampliando a possibilidade da formação com o Ensino Médio Técnico em Agroecologia em 2009. Este é procurado e frequentado por jovens de várias regiões do Estado de Santa Catarina: são filhas/os de pequenas/os agricultoras/es, em sua maioria, assentadas/os e acampadas/os da Reforma Agrária.

A escola Vinte e Cinco de Maio é fruto da luta da luta das trabalhadoras/es rurais Sem Terra, e estes participavam das decisões do acampamento através dos núcleos de base. De acordo com o texto disponibilizado no site do MST:¹⁷

¹⁷ <https://mst.org.br/quem-somos/>

(...) “as famílias assentadas e acampadas organizam-se numa estrutura participativa e democrática para tomar as decisões no MST. Nos assentamentos e acampamentos, as famílias organizam-se em núcleos que discutem as necessidades de cada área. Nesses núcleos, são escolhidos os coordenadores e as coordenadoras do assentamento ou do acampamento. A mesma estrutura se repete em nível regional, estadual e nacional. Um aspecto importante é que as instâncias de decisão são orientadas para garantir a participação das mulheres, sempre com dois coordenadores/as, um homem e uma mulher”.

Na escola, os “núcleos de base” tem o nome de redutos, devido a escola também estar em um território de luta pela terra, protagonizada na resistência por caboclas e caboclos, que foi a Guerra do Contestado e ficar próximo do reduto do Taquaruçu, espaço de resistência durante a Guerra do Contestado. Essa organicidade tem como um de seus objetivos o de trabalhar a auto-organização das/os estudantes e participação na gestão da escola.

A EEB Vinte e Cinco de Maio por se tratar de uma escola que oferece o curso Técnico em Agroecologia tem as unidades didáticas, que são laboratórios a campo em que as/os estudantes contribuem na manutenção destes espaços, com a participação de meninos e meninas.

A escola também oferece estrutura de alojamento para as/os estudantes, que são separados por gênero, alojamento feminino para as estudantes que se identificam com o gênero feminino e alojamento masculino para os estudantes que se identificam com o gênero masculino. Por se tratar de adolescentes, quando se tem uma/um estudante Trans, fica a critério da/do estudante e, em diálogo com a família, para decidir em qual espaço ficará alojada/o.

Nesta pesquisa também foi analisado o Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Vinte e Cinco de Maio, com o intuito de examinar em que medida há uma intencionalidade refletida e assumida pela escola de abordar as questões de gênero e diversidade sexual. Constatamos no PPP que a palavra gênero apareceu apenas três vezes. Destas, duas vezes foi na apresentação da escola e fazendo referência as diretrizes nacionais para a educação básica, e a terceira onde faz referência ao Tempo Escola, período em que os estudantes estão em aulas presenciais na escola.

Já a expressão diversidade sexual aparece apenas duas vezes no PPP. A primeira vez na apresentação da escola e fazendo referência as diretrizes curriculares nacionais, e a segunda vez aparece na referência ao Tempo Escola, período em que as/os estudantes estão em aulas presenciais. A palavra sexualidade aparece uma vez

fazendo referência ao “Núcleo de Educação e Prevenção (NEPRE), estrutura criada pela Secretaria de Estado de Educação que visa gerar discussões acerca do uso e abuso de substâncias psicoativas, educação sexual e as violências, na ótica da educação e prevenção” (PPP.EEB25DEMAIO, p.29. 2021).

Na análise do PPP é possível constatar que ele faz referência a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) apenas uma vez. Já no Projeto pedagógico do Curso (PPC) onde está explicitado o currículo do Curso Técnico em Agroecologia, a palavra gênero aparece 11 vezes. Destas, a primeira vez que aparece se dá na apresentação do curso, e faz referência a resolução nº 63 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina CEE/SC que dispõe sobre a educação básica nas escolas do campo, e traz em seu “Art.2º São princípios da Educação do Campo: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero e de etnias;” (RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 063, 2018).

Seis vezes fazem referência, juntamente com sexualidade, a conteúdo específico das questões de gênero e sexualidade a ser trabalhado pela disciplina de sociologia, que entre as competências ou objetivos a serem desenvolvidos nos estudantes da 1ª série do ensino médio está o de: “Compreender como a definição cultural e histórica de gênero e de orientação sexual é construída socialmente.” E o de “Reconhecer as variações de gênero e de sexualidade em diferentes culturas e momentos históricos.” E no conteúdo específico de “Gênero e Sexualidade” (PPC AGROECOLOGIA EEB25DEMAIO, p.40. 2021). As mesmas competências ou objetivos, e conteúdos se repetem para serem trabalhados com mais aprofundamento na 3ª série do ensino médio. As demais vezes que o termo aparece refere-se a gêneros textuais.

O que se percebe é que no PPP estes conteúdos ficam voltados mais para se trabalhar em forma de seminários como conteúdos transversais, e no PPC estes temas aparecem nos objetivos e conteúdos apenas no componente curricular de Sociologia, ficando a cargo da/o professora de sociologia trabalhar.

4.2 PROBLEMÁTICAS DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO CONTEXTO DA ESCOLA VINTE E CINCO DE MAIO

Em se tratando de um olhar específico para o território e para as/os sujeitas/os da escola, objeto desta pesquisa, percebemos que nos debates de planejamento o tema gênero tem sido um tema a ser considerado, uma vez que permeia os conteúdos que têm sido abordados com aspectos relacionados aos papéis sociais de gênero no trabalho, e nas atividades da escola, questionamentos sobre tarefas que não podem ser realizadas só por meninas como cozinhar, ou só por meninos como roçar com máquinas, e ou dirigir a tobata¹⁸ da escola. A exemplo dessa reflexão, está a fala da Estudante 1, (pessoa do gênero feminino) sobre a contradição que ela percebe nas atividades práticas da escola em relação a divisão de tarefas e o uso de equipamentos quando diz:

“eu tipo, vamos supor é tipo nas máquinas, os professores não deixam as meninas usar, tipo pilotar, mas sim os pia¹⁹ já. Mas a gente tem vontade de pegar a tobata e dirigir tipo, mas eles deixam mais os piás, por que eles pensam que a tarefa é dos pia entende” (Estudante 1, 2021)

O fato de grande parte do grupo na escola ser composto de profissionais das ciências agrárias, grande número, na época da entrevista, de homens, engenheiros agrônomos e de outras formações, pode contribuir para explicar dois elementos: (1) a ausência do debate nos cursos de formação profissional dessas áreas sobre gênero, o que precariza o trabalho pedagógico em uma escola; (2) que há uma reprodução de privilégios de gênero na relação com o trabalho e os saberes, pois em uma possível contratação o profissional mais preparado terá mais possibilidade do que alguém que não domina determinadas técnicas, ou não teve oportunidade na escola de saber como conduzir um trator ou uma tobata.

Na coleta de dados desta pesquisa uma das perguntas diz respeito a operação de máquinas agrícolas e apenas a **Estudante 2** (pessoa do gênero feminino) respondeu que sabe operar trator. “Eu sei operar trator sim, mas aprendi em casa com meu pai”. Ao ser questionada sobre qual a sua opinião sobre a escola estar ensinando a operar o trator, ela afirma que “Eu acho muito importante a escola disponibilizar as máquinas para os alunos, não só trator, mas as outras máquinas

¹⁸ É um micro trator de 2 pneus utilizado na agricultura, para puxar cereais bem como para preparar a terra para o plantio.

¹⁹ Termo utilizado para se referir a um jovem com identidade de gênero masculino.

também, e não só os meninos operar, ter diretos iguais para todos (as) os alunos (as)” (Estudante 2. 2021).

Já em relação aos conhecimentos da área da agricultura e agropecuária a **Estudante 3** (pessoa do gênero feminino) afirma que aprendeu a fazer a castração de animais na escola. E ao ser questionada de se esse conhecimento contribuiu com ela responde: “Contribuiu muito, né! Porque eu posso ajudar também no meu assentamento, né onde somente pessoas do sexo masculino faziam essa atividade”.

Seguindo no diálogo, eu perguntei o que mudou e ela afirmou: “Cada vez que eu acabo o tempo escola e vou para o tempo comunidade. Eu vou para casa e aí eu que faço a castração desses porquinhos, dos leitões e antes não tinha nenhuma mulher ou menina que fazia essas atividades”. E como ela afirma de que no seu assentamento não tinha nenhuma outra mulher que fazia está atividade, pergunto se ela encontrou resistência, e de como a comunidade reagiu ao saber que era ela que estava fazendo as castrações. Ela sorri e diz que no começo diziam: “Há vai morrer, eles questionam, né!”. Mas em seguida ela complementa: “mas a gente aprendeu bem, né!” (Estudante 3.2021). Cada vez que esta estudante retornava para a sua comunidade ela realizava a castração dos suínos do assentamento - uma média de 40 a 60 leitões a cada tempo comunidade. Isso demonstra a importância de trabalhar os conhecimentos técnicos, estimulando e ensinando as meninas a não aceitar a divisão generificada do trabalho.

Situação semelhante pode ser observada em outra escola de ensino médio e técnico integrado, com formação em agroecologia - o Instituto Educar, no Assentamento Nossa Senhora Aparecida (antiga Fazenda Anoni), no município de Pontão. Em artigo publicado sobre a educação no MST, com foco na agroecologia e em uma pedagogia orientada para a igualdade de gênero, a partir de pesquisa empírica realizada com estudantes e professores do Instituto Educar, as pesquisadoras Sônia Schwendler e Amaranta Thompson (2017) mostram que como o aprendizado do uso das máquinas agrícolas que ocorre na família geralmente é direcionado aos filhos homens, a escola, ao proporcionar conhecimentos tecnológicos e na área da agricultura e pecuária para as jovens mulheres, contribui para o seu empoderamento e para o enfrentamento das assimetrias de gênero no trabalho do campo. As autoras também mostram, com base nas entrevistas, que apesar das segregações de gênero que as meninas enfrentam, na escola agroecológica (no período educativo Tempo-Escola), os maiores problemas surgem quando elas

retornam para as suas famílias e comunidade (no período educativo Tempo-Comunidade). Esta situação ocorre justamente em função de uma cultura patriarcal que “resiste a mudanças na divisão sexual do trabalho nas comunidades locais e famílias” (SCHWENDLER; THOMPSON, 2017, p. 110) e que cultiva o mito de que as mulheres não seriam capazes de executar determinadas atividades vistas como sendo masculinas.

No enfrentamento desses estereótipos, as autoras mostram a importância da dessa alternância pedagógica dos diferentes tempos-espacos educativos, como geradora de processos reflexivos sobre o trabalho generificado no campo. Nesse sentido, uma “pedagogia orientada para o gênero cria espaços para capacitar as gerações mais jovens a resolver as desigualdades sistêmicas”. Ela inclui “discussão e implementações concretas de práticas de igualdade de gênero com o intuito de desafiar concepções de gênero das/os estudantes”, especialmente ao fornecer à estas/estes, “ferramentas para construir novos relacionamentos e avaliar criticamente as estruturas que podem subordinar certos grupos sociais” (SCHWENDLER; THOMPSON, 2017, p. 112).

Outro aspecto também relacionado à divisão generificada do trabalho, é o fato de ter identificado que quando se aborda a temática gênero como conteúdo específico de alguma disciplina há um anseio por discutir este tema por parte das/os estudantes que também veem na escola a instituição que vai descortinar a compreensão sobre muitos temas que fazem parte das suas vidas. E aí cabe uma pergunta: A escola como instituição precisa debater os temas de maneira ética e comprometida com as liberdades humanas, pois o debate também tem sido feito e acumulado fora dela, pelos movimentos sociais que estão produzindo possibilidades que não podem ficar de fora do diálogo escolar, pois isso também nos ajuda a entender por que as escolas e as/os professoras/es que fazem o debate são atacadas/os.

Na visão do **estudante 4** (pessoa do gênero masculino), é “uma forma de passar uma visão de mundo para uma pessoa que não tem entendimento sobre isso, entendeu? Eu acho que seria bom sim tipo abrir a mente das pessoas [para mostrar] que não é bem aquilo que elas acham”. A visão de mundo que o estudante se refere está relacionando a leitura de mundo, como compreendemos os acontecimentos, de sair do achismo. Com isso ele reafirma a importância da temática gênero e diversidade sexual na superação de determinadas visões misóginas e LGBTfóbicas. A tarefa das/os educadoras/es está em possibilitar que as/os estudantes saibam e

compreendam o contexto e a existência da diversidade sexual e de gênero na vida das pessoas.

Cabe a escola a condição da liberdade de conhecimento pois saber compreender não é possibilitar saber o que somos, mas para além compreender que a existência humana não se resume a rótulos ou caixinhas, é uma fluidez de possibilidades que envolvem desejos, sonhos, identidade e respeito.

Compreender, respeitar a diversidade é entender que ela faz parte das sociedades humanas, e que deve ser um princípio da escola, instituição do Estado que trabalha de forma organizada os conhecimentos científicos e empíricos das várias áreas com processos pedagógicos, considerando sua função social de educar para a cidadania e para o exercício político. Esse direito à educação emancipatória não pode ser violado por grupos ou sujeitos que se julgam superiores ou não aceitam a outros seres humanos.

Nessa perspectiva que a **Educadora 1** (pessoa do gênero feminino) da escola e mãe de estudante traz um elemento a ser refletido, quando diz que “busquei ler sobre isso, né, mas até então, não sabia que tinha formação pedagógica sobre gênero e diversidade, eu não tive”. Essa fala revela que embora ocorram formações na rede estadual no início do ano letivo, dividido em dois semestres, a temática gênero e diversidade sexual não é abordada. Sempre se deixa essa discussão para datas específicas e pontuais, o que pode até ocorrer, porém a Secretaria de Estado da educação não apresenta o estudo da temática nas formações pedagógicas.

Do outro lado, a escola precisa dialogar com as famílias e dialogar sobre o tema, pois a dimensão da sexualidade precisa acompanhar a formação político pedagógico das/os estudantes como um direito, como um conteúdo socialmente necessário²⁰, que é aquele que para além do teórico envolve o processo prático seguido não somente de síntese reflexiva dos aprendizados, mas da capacidade de recriar no fazer, que envolve o contexto político de compreensão dos processos organizativos coletivos. A pergunta que precisa ser refletida pelo conjunto da escola é qual o conteúdo que precisamos abordar em sala de aula? Consequentemente seu

²⁰ De acordo com o PPP da Escola Vinte e Cinco de Maio, página 19, no item 4.2.3 Conteúdos formativos socialmente úteis: Como todo conhecimento sistematizado foi produzido socialmente, torna-se necessário perceber que a eles são incorporados aos interesses sociais e posições políticas. Portanto, há questões mais ou menos importantes a serem incluídos num currículo. É preciso selecionar conteúdos que venham ao encontro aos interesses da classe trabalhadora e que estejam na perspectiva da distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

impacto na vida dos estudantes e na sua comunidade. Já a professora **Educadora 2** (pessoa do gênero feminino) em sua fala sobre se é papel da escola trabalhar a temática, ela afirma que:

“sim, porque nós somos transformadores sociais e está dentro do nosso papel modificar a visão, muitas vezes machista, homofóbica. Então sim é. Muito importante o nosso trabalho, porque em casa muitas famílias não abordam isso, na imprensa, nos noticiários, nas novelas muitas vezes é passado de uma forma totalmente sem logica, uma realidade as vezes bem conturbada até para trazer mais ibope, abordam de forma humorística. (Educadora 2, 2021).

Essa maneira de abordar o tema na perspectiva de fortalecimento de estereótipos precisa ser analisada de forma crítica. A ideia de bixa, por exemplo, nos lembra que o corpo da bixa pode existir de sua forma escandalosa, é um corpo que afirma sua existência diante de uma sociedade em que se aceita o gay se for de forma velada, sem desequilibrar os padrões; aquele gay cis com perfil masculino, da boate e não das ruas, onde se coloca o desafio de transformação de uma realidade de dores e estigmas. Não dá para naturalizar, de forma humorística, as dores de ser quem se é. Não dá para aceitar que se resuma a vida dos e das pessoas da diversidade sexual em humor, pois com isso se afirma que essas pessoas podem existir desde que se for para diversão, humor, para risos dos demais.

Outro ponto importante que a entrevistada **Educadora 2** traz está relacionado ao que é considerado aceito como violência:

“As pessoas pensam as vezes que violência doméstica é quando homem bate em mulher, mas ninguém vê pai que não aceita o filho gay dentro de casa, que bate no filho, que manda, muitas vezes, estuprarem a própria filha, faz isso para ensinar que mulher deve gostar de homem, ninguém vê isso como violência doméstica” (Educadora 2, 2021).

A reflexão da **Educadora 2** traz um ponto preocupante sobre a prática de violências contra as pessoas LGBT e a não aceitação disso como violência. Inclusive busca-se responsabilizar muitas vezes a própria vítima por ter sofrido, sendo acusada de provocar tal prática. A **Educadora 3** (pessoa do gênero feminino) compreende que a escola por ser um ambiente de aprendizado precisa trabalhar sim, olhando sempre para o processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

“visto que é um ambiente de aprendizagem e que poderá explicar da melhor maneira para os estudantes, porém é necessário que os professores tenham formações sobre esses temas, para termos embasamento teórico e que não vire uma discussão rasa sobre o tema” (Educadora 3, 2021).

A ausência de formação sobre o tema para os professores e professoras tem sido fragilizada nesse momento, como nos lembra a **Educadora 3** “Estudar e debater a temática ajuda superar a discussão rasa, pequena sobre o assunto”. Embora tenha alguns documentos como a proposta curricular de SC em que a

“A diversidade, entendida como enriquecimento, possibilidade, processo de construção, é própria dos seres humanos. É o tema que se impõe para que possamos construir uma escola pautada no direito à educação e no direito à diferença e na formação integral do sujeito como movimentos que impulsionam a superação de perspectivas monoculturais, etnocêntricas e hegemônicas que determinam os modos de fazer educação escolar” (PCSC 2014. Pág. 56).

E como foi demonstrado no item 2.4 desta pesquisa, assim como as outras escolas, a escola do campo não está isolada da sociedade. Ela sofre interferência da sua comunidade e de outros grupos e atores sociais. Pela falta de formação e pelo momento político que estamos vivenciando como constatado na pesquisa de Da Silva e Schwendler (2021. P.27), que “embora sejam demandas emergentes, estas temáticas, na maioria das vezes, não são trabalhadas na escola, principalmente por falta de formação dos/as professores, insegurança, medo, entre outros obstáculos”. Acrescentaria ainda a palavra perseguição, pois as/os professoras/es que têm abordado estes temas têm sofrido represálias.

4.3 AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

Os avanços identificados referente a esta temática são perceptíveis nas falas tanto dos educadores como nas dos educandos entrevistados, que consideram estes temas de suma importância de serem trabalhados na escola.

A entrevistada **Estudante 3**, ao ser questionada se considera importante que os temas gênero e diversidade sexual sejam trabalhados na escola ela responde que:

“com toda a certeza por que somos nós as crianças e adolescentes que seremos a sociedade de amanhã, para termos uma sociedade livre de todos esses preconceitos que ainda atualmente existem com muita frequência, precisamos da conscientização de todos” (Estudante 3, 2021).

Nesta fala, a entrevistada considera que ao trabalhar estes temas na escola, viabiliza-se a conscientização que pode contribuir na diminuição dos preconceitos sofridos pelas pessoas LGBTs. A perspectiva de que a escola precisa formar pessoas críticas aqui é apresentado como a busca pelo acesso a um determinado tipo de conhecimento, nesse caso o do direito de saber, compreender sobre o tema.

Conhecer por mais básico que seja sobre um tema já é um mínimo de acesso a saber e isso nos permite antes de ajuizar valores construir uma opinião crítica sobre um tema e, como nos lembra Freire (2002, p. 39): "Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia."

Uma das perguntas da entrevista diz respeito a formação das/os professoras/es, buscando evidenciar se as/os mesmas/os tiveram alguma formação sobre gênero e diversidade sexual no período de curso de graduação. Apenas duas entrevistadas, a **Educadora 4** e a **Educadora 5**, afirmaram que tiveram formação. A entrevistada **Educadora 4** afirma que esta formação se deu no seu primeiro ano de graduação em ciências biológicas. No ano de 2014, “fiz uma disciplina sobre gênero e sexualidade nos espaços educativos, em uma universidade pública Federal, na modalidade optativa, onde tive acesso a alguns temas e discussões a respeito da importância da abordagem deste tema no ensino formal” (**Educadora 4**, 2021)

Ao realizar a disciplina de maneira optativa a professora optou em buscar conhecimento sobre a temática e afirma sua importância para o trabalho pedagógico, quando destaca que “essa formação sobre gênero e diversidade sexual foi de grande importância para a minha formação e para meus olhares a respeito deste tema dentro da escola” (**Educadora 4**, 2021). Isto evidencia que quando as/os estudantes de licenciatura buscam contato com esta temática na graduação, sua chegada na escola e a abordagem que assumem traz um viés de compreender a natureza humana nas suas múltiplas dimensões.

Olhar para o processo das escolas do campo e no caso em questão, a Escola Vinte e Cinco de Maio, que nasce de uma afirmação democrática do direito a

educação, vinculada a afirmação da luta pela terra. Sendo resultado de uma conquista, a sua condição de pública e reconhecida pela rede estadual, é a marca que as escolas do campo têm no seu histórico. Quando suas comunidades não estão na luta para lhes dar vida, estão na luta para garantir sua existência diante do Estado a partir do êxodo rural na vê importância de ter escolas nos territórios do campo e isso tem sido uma marca forte de afirmação de nascimento e existência da educação do campo.

Quando uma comunidade luta de forma organizada para o nascimento de uma escola do campo ou defesa de sua existência é porque reconhece nela a possibilidade de gerações atuais e futuras de sonharem, de construir mundos possíveis. Mas quando vemos um Estado, um governo buscando pelo seu enfraquecimento e fechamento, estamos vendo o genocídio de ideais, de liberdades e conseqüentemente de morte. Por isso no MST temos um lema: " A escola é vida na comunidade." Se é vida precisa discutir as dimensões que compõem a vida, as dimensões que compõem a natureza humana. Por isso não devemos privar os estudantes de acesso ao debate sobre as questões de gênero e da diversidade sexual. Isso é discutir a natureza humana.

A professora **Educadora 3** em sua entrevista coloca que apesar de não ser abordado em sala, pela escola, ela já presenciou comentários relacionado as questões de gênero em relação aos papéis de gênero e a divisão sexual do trabalho com os estudantes nas atividades de campo, onde elas e eles têm mais liberdade para conversar. Talvez a sala de aula esteja sendo um tanto silenciadora dos nossos estudantes, em parte porque o atual contexto tem intimidado, perseguido quando se aborda o tema de gênero e sexualidades. Trabalhar com a temática é uma forma de enfrentamento, de resistência e como diz o poema "pedagogia dos açoes" "se calarmos as pedras gritarão" (Pedro Tierra, 1996), e gritarão em nome das vítimas, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais.

Embora a escola possua representação dos estudantes no conselho deliberativo, e ocorram encontro dos redutos (nome esse dado em homenagem ao território da luta do Contestado) a cada quinze dias, espaço este em que os estudantes debatem o trabalho da escola, está sendo necessário provocá-los a pensar sobre outras temáticas e suas curiosidades, pois não dá para sair da escola com dúvidas, e acreditar que em outro espaço estes jovens são ouvidos.

Um elemento perceptível nas falas e a sua abordagem sobre o tema, percebi que não teve falas relacionadas a uma abordagem biológico-higienista ou uma abordagem moral tradicionalista.

A abordagem biológico-higienista é aquela considerada por muitas/os prevalente (e até mesma única) nas ações educacionais voltadas à discussão do desenvolvimento sexual humano no contexto, sobretudo da escolarização formal. Costuma conferir ênfase na biologia especialista (baseado no determinismo biológico) e é marcada pela centralidade do ensino como promoção da saúde, da reprodução humana, das DSTs da gravides indesejada, do planejamento familiar Etc. (FURLANI,2016, p. 16).

Em Zanatta (2016), a reflexão sobre a abordagem do tema nos coloca diante de um desafio constante nas escolas, o de não resumir o tema da sexualidade a disciplina de ciências, mas de colocá-lo no conjunto da escola, principalmente de abordá-lo para além de datas ou momentos, de modo a organizar o processo de forma contínua e interdisciplinar.

(...)que a educação em sexualidade não deve ser tratada apenas em ações pontuais e em dias previamente demarcados. Os(as) educadores(as) deveriam estar prontos(as) para acolher as dúvidas dos(as) educandos(as) sempre que surgissem. Isso possibilitaria a troca de saberes e aprendizados com orientações que promoveriam a conscientização e problematização de suas concepções pessoais, de tabus, mitos e preconceitos arraigados na sociedade. (ZANATTA, 2016 p452)

Zanatta (2016) ainda aponta para um elemento importante do qual Freire também nos chama a atenção, o da humildade pedagógica ao não saber responder as dúvidas dos estudantes. Em sua pesquisa constatou que.

“a curiosidade quanto ao saber sobre sexualidade foi expressa por todos(as) os(as) educandos(as) de igual maneira, independentemente da idade, sexo e religião. A negação dessa curiosidade é o mesmo que contrariar três fundamentos importantes da pedagogia apresentada por Paulo Freire (1996) ao longo de toda sua produção: 1) ensinar não é transferir conhecimentos; 2) o respeito aos saberes dos(as) educandos(as) e; 3) o(a) educador(a) nunca poderá ser o(a) opressor(a) de educandos e educandas” (ZANATTA.2016. p.454).

Por muitas vezes estes questionamentos chegam ao professor que não teve nenhuma formação sobre gênero e sexualidade e não sabe responder a estes questionamentos, e este acaba silenciando. Considerando “que faz parte da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (FREIRE. 2002. p.32), destaca-se o

compromisso enquanto educador que é o de buscar saber e trazer para a sala de aula a resposta sobre a curiosidade levantada, o que possibilita construir uma relação de respeito com o conhecimento e do conhecimento com a/o ou as/os estudantes.

A formação é um ponto que chama atenção na maioria das entrevistas de forma geral, pois não percebi uma aproximação de linguagem com terminologias da literatura do tema. Na entrevista o **gestor escolar** afirma que: "já tivemos mais formação sobre gênero, sexualidade para trabalhar com crianças e adolescentes, mas isso a sete ou oito anos atrás. Parece que está tudo mais careta". Esta fala reflete muito o atual contexto que estamos passando no Brasil, mas o desafio de retomar essa construção se faz urgente, incluindo a função social da escola.

Apesar do pouco acúmulo percebido no palavreado das/os estudantes e das/os professores, mas a uma característica importante a ser apontada aqui foi a abordagem relacionada aos direitos humanos, ou seja:

"A educação sexual baseada na abordagem dos direitos humanos é aquela que fala, explicita, problematiza e destrói as representações negativas socialmente impostas a esses sujeitos e as identidades "excluídas". Trata-se de um processo educacional assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual, mais humana na totalidade semântica desses termos" (FURLANI, 2016, pág. 24).

No processo de auto-organização dos estudantes, os chamados redutos são organizados nas turmas com uma paridade de gênero. Eles escolhem a coordenadora e o coordenador, suas reuniões acontecem a cada 15 dias em que debatem problemas do cotidiano da escola e propõe ajudar a criar alternativas para situações do cotidiano escolar. Esses redutos também fazem a coordenação do tempo formativa que ocorre no palco todos os dias no início de cada período. Nota-se uma postura proativa das meninas que sempre se colocam a frente para realizar as atividades.

Esse processo de paridade de gênero nas reuniões é afirmar e assegurar uma cultura de participação de direito a palavra, de empoderamento das meninas, ou mesmo dos meninos mais tímidos. Porém como afirma Catarina Vieira, 2018:

“A paridade de gênero nas coordenações dos Núcleos Setoriais não dá conta, sozinha, do empoderamento das educandas e da conscientização do coletivo escolar sobre as desigualdades e a luta da mulher. Ela precisa ser problematizada pelos conteúdos trabalhados no percurso da escola. Conforme revela a pesquisa, as práticas da Pedagogia do Movimento na Escola que orientam para igualdade de gênero precisam ser apoiadas em fundamentação teórica com todo o coletivo escolar, para que a lacuna da desinformação sobre as desigualdades de gênero não gere espaço para contestações das práticas de igualdade” (VIEIRA, 2018, p.168).

As atividades que possibilitam maior relação com o tema de gênero e diversidade sexual estão relacionadas as datas, onde é planejado intervenções como místicas, apresentações. Essas atividades feitas pelas/aos professoras/es e estudantes buscam refletir sobre problemáticas sociais como violência, discriminação, ao mesmo tempo que propõe posturas, atitudes, buscando a promoção do respeito.

Como afirmam Schwendler e Thompson:

“Apesar de seus limites, a educação tem sido vista pelos ativistas do MST como um importante espaço para a nova geração de trabalhadores Sem Terra para desenvolver habilidades e adquirir o conhecimento necessário para produzir uma cultura contra-hegemônica baseada na igualdade de gênero e de uma agricultura camponesa sustentável” (SCHWENDLER; THOMPSON. 2017, p.111)

Ao trabalhar essa temática na escola, no caso da EEB Vinte e Cinco de Maio, com diferentes estratégias, ocorre a aproximação do debate que os movimentos sociais como o MST têm feito de articular diversos temas ao tema diverso da agroecologia revelando uma concepção político-pedagógica de não reiterar normas, mas contribui para que ocorram mudanças não somente no papel social da escola, mas principalmente no projeto de sociedade. “A escola do campo só se legitima quando sua prática é pensada junto ao projeto de desenvolvimento do campo conforme o ponto de vista da classe trabalhadora. E aí está o primeiro desafio, o de constituir essa forma escolar” (VIEIRA, 2018, p. 109).

Na fala de **Educador 6** (pessoa do gênero masculino), professor da escola, esse desafio é reafirmado. Ele atribui a escola a condição de " (...) ser um espaço aberto para dialogar sobre esses temas que são parte de um processo de formação humana dos estudantes e que estão presentes na relação cultural do seu dia a dia."(Educador 6, 2021). Quando escutamos soar os termos espaços abertos, referindo-se à escola, compreendemos uma instituição de seres em construção, mas em diálogo com o seu território. Se não ocorre diálogo há uma relação pedagógica

limitada e, no caso de uma escola do campo, o pertencimento não existe, o que existe é somente uma escola no campo, que não tem pertença.

A professora entrevistada **Educadora 5**, acredita que não somente esses temas precisam ser discutidos e compreendidos pela escola como um todo e diz isso quando afirma que ao trabalhar permite ter " (...) uma clareza de onde a gente está, do que a gente pode fazer, como a gente pode identificar a discriminação que tem e como enfrentar os preconceitos todos os dias". (Educadora 5, 2021).

Na escola quando se sai das caixas se cria uma reacomodação de estruturas, e já se enfrenta o preconceito ou descredito do trabalho ali mesmo, mas pedagogicamente o resultado já está sendo perceptível. Por isso dizemos que a escola precisa preparar para a vida. É o espaço onde os preconceitos podem ocorrer, mas é preciso combatê-los, discuti-los, enfrentá-los. Isso é mudança que a escola provoca. As escolas em assentamentos nasceram para não serem espaços de preconceitos como nos diz o **Gestor Escolar** (pessoa do gênero masculino):

Precisamos que a escola que é feita por e de gente, discuta as identidades, os preconceitos e ainda mais sendo uma escola conquistada, isso precisa estar latente. Sempre escutamos que a Vinte e Cinco de Maio foi buscada pela comunidade para que nós, os filhos de assentados, estudássemos aqui na escola do Assentamento, para não sermos discriminados como nossos pais e mães foram por serem Sem Terras quando chegaram aqui em 1986. Na época nós íamos a cavalo para escola. Não tinha ônibus, e nem merenda. Nós íamos com a roupa que tinha e nunca fui discriminado pela roupa. Já na vida adulta e como professor de uma escola urbana sofri tentativas de discriminação pelo calçado sujo. Revidei na hora e não aceitei ser motivo de chacota. Fico pensando, para uma criança, o quanto é difícil se defender e se impor. Por isso precisamos dialogar sobre inúmeros temas da condição humana. (Gestor Escolar, 2021)

Esse diálogo com o **Gestor Escolar** traz o quanto a escola precisa debater, possibilitar aos estudantes elementos para uma relação de respeito consigo mesmo, com suas identidades diversas. Se escola precisa formar para vida, nas mais diversas dimensões, gênero e sexualidade são determinantes, pois como nos lembra Freire em entrevista a Cortella e Venceslau em 1992, de que não viveremos bem se não estivermos de bem com nossa sexualidade. Acrescentaria de bem com nosso corpo, nossos desejos e sonhos. E aí a escola, que dialoga com a vida e não legitima a condição de estudante sem luz, está se permitindo a ser vida na comunidade.

4.4 RETROCESSOS NAS POLITICAS E SEUS IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS/OS PROFESSORAS/ES DA ESCOLA

O impacto dos retrocessos nas políticas educacionais, como o da retirada das menções a gênero, orientação sexual e identidade de gênero no Plano Nacional da Educação (aprovado em 2014) e, conseqüentemente nos planos estaduais e municipais, bem como da perseguição e criminalização dos docentes que trabalham as temáticas nas escolas e universidades, também pode ser observado na Escola Vinte e Cinco de Maio.

Em janeiro de 2020, ocorreu no espaço da escola o Estágio Interdisciplinar de Vivência EIV realizado em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina. Durante o período de estágio foram realizadas algumas pinturas na escola. As pinturas abordavam temas sociais, como gênero, racismo, diversidade sexual, agroecologia, a questão da água, reforma agrária, e a saúde pública.

Figura 14: Pintura retratando as causas dos movimentos sociais do campo, está localizada na sala do segundo ano, e pela distribuição dos desenhos faz menção a festa junina com perfil emancipatório.



Fonte: O Autor

Figura 15: Pintura retratando a união LGBTIA da América Latina, localizada na entrada do prédio do refeitório da escola, o punho representa resistência da América Latina.



Fonte: O Autor

Figura 16: Pintura em Homenagem a Ana Primavesi, falecida em 5 de janeiro de 2020. Localizada na parede da sala do segundo ano.

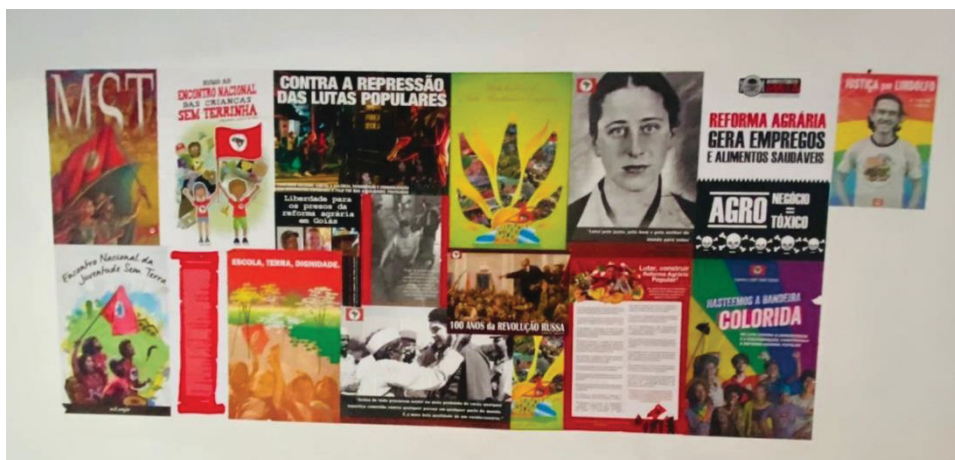


Fonte: O Autor

Em fevereiro de 2020 começou o ano letivo, os estudantes ao chegarem na escola e se depararem com as pinturas, mostraram interesse em também estar realizando uma intervenção artística na escola.

Juntamente com a professora residente que acompanhava as/os estudantes nos finais de semana realizaram a intervenção artística com as pinturas. Além disso foi montado um painel pelos estudantes em uma oficina realizada pelo setor de comunicação do MST.

Figura 17: Paineis construídos pelos estudantes da EEB25deMaio Fraiburgo-SC, se encontra no corredor do prédio dos laboratórios próximo a entrada do auditório.



Fonte: O Autor

A imagem acima foi desenvolvida por meio da técnica de Lambe-Lambe em uma oficina realizada pelo setor de comunicação do MST, com os estudantes do Ensino Médio. Ela expressa diferentes perspectivas das lutas dos movimentos sociais que vão desde o confronto, as conquistas, a celebração e a memória.

Figura 18: As questões de gênero presente na EEB25deMaio, localizada na sala do primeiro ano, próximo ao refeitório da escola.



Fonte: O Autor

As frases nesta pintura representam as questões de gênero, e reafirmam para as estudantes de que “lugar de mulher é onde ela quiser” referindo-se à emancipação

da mulher como um todo, mas lembrando também de que persistem as desigualdades de gênero e que elas devem ser fortes e corajosas.

Figura 19: A luta contra o racismo se faz presente na Agroecologia. Esta pintura foi feita em uma das paredes da sala dos professores e professoras, na frente tem uma calçada que permite aos estudantes se sentarem e descansarem diante da pintura que lembra esta relação muito importante.



Fonte: O Autor

Esta pintura foi realizada pelos estudantes junto com a professora residente no ano de 2020. A professora é formada pela Licenciatura em Educação do Campo. O debate da professora com as/os estudantes, que juntou elementos da agroecologia com questões de raça, provocou uma reflexão direta e afirmativa sobre a agroecologia, ampliando seu conceito como matriz produtiva ecológica, sem uso de veneno, para uma compreensão das relações interpessoais e sociais, incluindo a não aceitação da discriminação racial.

Figura 20: Pintura realizada pelos estudantes, a qual foi alvo de ataques, e apagada em setembro de 2020. Estava na parede do prédio da secretaria da escola próximo da porta de acesso.



Fonte: O Autor.

A pintura acima foi realizada pelas/os estudantes na intervenção artística no início de 2020. Elas e eles afirmaram de que era uma homenagem ao diretor.

A foto que vemos foi tirada minutos antes de ser apagada totalmente. Este processo de apagamento já representa o impacto dos ataques de que qualquer trabalho sobre gênero e diversidade sexual na escola é visto como uma ameaça. Esses ataques são divulgados através de um discurso falacioso. Devido a insegurança para trabalhar estas temáticas como também as ameaças de fechamento das escolas do campo pelo atual presidente, foi tomada a decisão por membros do conselho deliberativo escolar que naquele momento o melhor a se fazer era de apagar a pintura.

Estes espaços onde foram realizadas as pinturas, os estudantes passaram a utilizar como cenário para fotos. Porém no dia 17 de março de 2020, o governo do Estado de Santa Catarina decreta a suspensão das aulas presenciais no estado de Santa Catarina a partir do dia 19 de março, devido a pandemia de COVID-19. Com a suspensão das aulas presenciais, as atividades passaram a ser remotas. A merenda passou a ser distribuída em forma de kits de alimentos que as famílias vinham buscar na escola. Como no espaço da escola Vinte e Cinco de Maio, funciona mais duas escolas da rede municipal de ensino, para a distribuição dos kits da rede municipal passou a vir um funcionário da prefeitura motorista do carro que trazia a alimentação, que mora próximo dos assentamentos para fazer a entrega.

Este mesmo funcionário, é membro de uma igreja evangélica, e não tendo nenhuma ligação com a escola, passou a ir à casa dos pais dos estudantes da comunidade para questionar as pinturas e a conversar para que eles retirassem os filhos desta escola e o motivo seria a pintura com a frase “O patriarcado destrói, o capitalismo faz a guerra, o sangue LGBT também é sangue Sem Terra.

Na entrevista com o **Gestor Escolar** ele traz um elemento forte sobre a temática gênero e diversidade sexual nas escolas como traz na sua fala:

“Eu lembro que, logo que eu iniciei trabalhar com o professor esse tema ele era mais trabalhado nas regionais, havia mais espaços para formação, nos últimos 5 ou 6 anos aí houve uma espécie de recuo né, dessas temáticas nos processos de formação dos professores” (Gestor Escolar, 2021).

O recuo ou a retirada da pauta de formação de professores, está relacionando a ascensão de ideias conservadoras e a ocupação de espaços no legislativo por

grupos reacionários de extrema direita. O **Gestor Escolar** lembra também que em alguns momentos chegou ter formação de professores e de um grupo representativo de estudantes da escola. O que atualmente seria motivo de intervenção do ministério público, de exposição distorcida nas redes sociais.

Sabemos que a formação não se trata de processo pontual. Precisa ser algo permanente na escola, pois assim como as/os estudantes passam um período na escola, há uma rotatividade do corpo docente. Deste modo, debates contínuos sobre temáticas como gênero e diversidade sexual são importantes. Mas só ter formação seria suficiente para que a escola mudasse práticas, discursos, atitudes com seu corpo docente e discente. Mais do que formação é preciso comprometer-se com o debate, assumir uma postura de respeito para com a diversidade humana e compromisso em combater as opressões.

A escola tem sido um território de disputa, entre aqueles que querem a escola para reafirmar estruturas patriarcais e arcaicas, que não reconhecem os direitos civis e aquele que buscam na escola o espaço para promoção de direitos, para diálogo sobre a cidadania. Porém cabe lembrar que o papel escola é com a ciência e com as legislações que promovem o respeito incondicional.

No momento das entrevistas, ao questionar as/os estudantes sobre a pintura que elas/eles fizeram e foi apagada, elas e eles demonstraram estarem desapontadas/os pois foram eles que pintaram, como é possível verificar na fala da **Estudante 1**.

“No meu ponto de vista, eu achei bem errado, porque, tipo, todos os alunos concordaram em fazer a pintura, tipo todos os alunos no final de semana, ajudamos a fazer que foi que nós até brincamos que foi uma homenagem para o nosso diretor e tipo, nós concordemos a fazer e daí, tipo, nós saímos da escola no ano e quando nós chegamos de volta, não estava mais a pintura” (Estudante 1, 2021).

Já na fala da **Estudante 3**, ela afirma que teve um sentimento de indignação,

“o sentimento de indignação né, porque teve tantas outras pinturas né, tanto o feminismo, a questão indígena, a do SUS e tudo mais né! Mas a questão LGBT né, trouxe toda esta situação. Então é por isso que a gente tem que trabalhar mais nas escolas, para não acontecer mais essas coisas né!” (Estudante 3, 2021).

Na escola também encontramos uma diversidade de pessoas com suas identidades expressadas no processo de socialização e interação, seja nas brincadeiras, na fila do lanche, no banheiro, e o que cabe a escola fazer com os significados das diferentes presenças no seu interior se não o de reconhecer que são responsáveis pela igualdade ou pelas desigualdades sociais ainda muito forte atualmente.

Esse reconhecer a existência pela escola pode ser seguida de direitos a palavra ou ao silenciamento, como nos lembra Paulo Freire que

“Uma das tarefas importantes da prática educativo-crítico é propiciar as condições em que educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva por que capaz de amar”. (FREIRE, 2002 p 46)

Quando a escola não permite esse assumir-se ou silencia, cala, ela reafirma a postura de instituição a serviço de camadas dominantes que precisam da subordinação do silenciamento, do armário para manter o controle, pois assim como a condição de pobreza e exploração deturpam o ser humano, não reconhecer seu eu, ou viver seu eu, também o apagam.

Em relação as escolas do campo, não somente na Escola de Educação Básica Vinte e Cinco de Maio o debate sobre a diversidade tem sido um desafio, pois como afirmam Schwendler e Vieira (2022, p. 3) “no ambiente das escolas do campo, há uma marcante lacuna no tratamento da questão da diversidade de gênero”. As autoras, citando a pesquisa de Fabiano Zanella et al (2016), mostram que “a sexualidade, quando trabalhada, o é de forma biologizada e medicalizada” (SCHWENDLER; VIEIRA, 2022, p 3). Esse processo acima revela não somente uma ausência de conhecimento por parte dos professores sobre o assunto, o que facilita trabalhar com viés biologista ou higienista, a ter que buscar uma ampliação do debate para um viés dos direitos civis e humanos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio que foi colocado nessa pesquisa é o pensar a escola do campo a partir das pessoas que dela fazem parte e neste trabalho de buscar compreender como a Escola de Educação Básica Vinte e Cinco de Maio tem trabalhado as questões de gênero e diversidade sexual na prática pedagógica com seus estudantes do curso técnico em agroecologia, ambas propostas que compõem a educação do campo.

As escolas do campo tem sido a afirmação mais digna da luta pelo direito a educação diante de um Estado descomprometido com os povos do campo, que por centenas de anos foram ignorados e discriminados diante de uma sociedade controlado por elites. As pesquisas nesse território têm não só o papel de revelar os fatores que o dificultam como espaço de vida, mas o de problematizar os limites e poder contribuir com seu processo de transformação em espaço de vida que seja digna para as pessoas que nele vivem.

Pensar a escola do campo é fazer parte da luta da sua criação a sua existência em territórios do campo, como também pensar o seu cotidiano pedagógico. Por ter nascido em condições contrárias a política de educação ela precisou ser uma constante afirmação e sua construção foi exigindo abordagem não convencionais das que as escolas criadas pelo estado faziam. Discutir temas diversos e transformar as práticas pedagógicas é atividade constante pois para as pessoas envolvidas a escola do campo tem se constituído como uma espécie órgão vital à vida no campo.

Esta pesquisa se propôs a compreender as questões pedagógicas de documentos da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, e a prática pedagógica na escola, sua integração de conhecimentos no desafio cotidiano de não somente fazer agroecologia, mas de ampliar o conceito emergente de agroecologia que hoje já passou a fronteira da produção de alimentos saudáveis e se envolve com as relações humanas mantendo sua perspectiva desintoxicadora.

Na trajetória da pesquisa sempre somos surpreendidos com elementos que nos colocam mais próximos do real e não do ideal, e como dizemos no MST, temos a realidade na produção do conhecimento. Ao buscarmos recolher elementos começamos a perceber que conhecemos pouco sobre o nosso objeto a ser pesquisado.

Nessa caminhada podemos constatar que a temática gênero e diversidade sexual vem sendo abordada na escola, porém de maneira frágil, tímida, isso pode ser

explicado por uma das razões quando se trata de compreender o momento político atual, onde quem se propõe a dialogar nas escolas de maneira mais aberta está sendo perseguido por alas conservadoras empoderadas e que ocupam atualmente espaços no poder do Estado no âmbito do legislativo, do judiciário e do executivo.

Na entrevista com o **Gestor Escolar** ele relata que já participou de muitas formações promovida pelas coordenadorias regionais subsecretarias da Secretaria Estadual de Santa Catarina. Obviamente que os anos eram outros e o governo também. Porém preocupa-se que não somente o orçamento da educação fica à disposição do governo, como os avanços feitos. Esse recuo pode ser entendido como uma cautela de preservação das escolas e dos professores até que chegue uma nova estação.

As escolas do campo conquistadas ou resistidas nos territórios de assentamento, são públicas e mantidas pelo Estado ou municípios, mas compartilha de uma marca em comum a de pertença a uma comunidade organizada, uma pertença calorosa e afetiva, pois a comunidade se preocupa com a escola, e ela precisa se preocupar com a sua comunidade. Se ela tem conhecimento do processo formativo dos seus estudantes, isso pode ser um elemento favorável a abordagem das temáticas, pois o tema gênero e sexualidade é parte também da vida humana.

Em relação ao trabalho sobre o tema, pode se constatar que acontece uma distância entre o conteúdo da sala de aula e a divisão de tarefas nas atividades de sobrevivência, a exemplo das máquinas, que na maioria das vezes, são dirigidas pelos estudantes masculinos, por mais que tenham estudantes femininas que utilizam o maquinário em casa para ajudar os familiares. Esse limite só é possível de superar com a análise avaliativa-crítica da situação, bem como com formações sobre a temática.

Pensar as relações de gênero e diversidade sexual na escola é um processo que permite se encontrar com avanços e desafios: avanços quando vemos que é preciso considerar a diversidade presente na escola como processo pedagógico e não como ameaça as normas; desafios porque a escola e o corpo docente precisam olhar para fora de suas paredes e contribuir de forma humana para as mudanças que fortalecem os direitos humanos.

Por ser uma escola do campo pública, conquistada pelos trabalhadores e trabalhadoras, identifica-se que ela é vigiada sobre a abordagem do tema diversidade sexual, bem como outras temáticas, inclusive que deram origem a escola, como a luta

pela terra. Essa postura de criminalizar tem sido adotada por grupos conservadores que juntaram política e religião na perseguição de professores, alimentados por um presidente conservador de ultradireita avesso as políticas públicas acessada por pelos mais pobres.

Nas entrevistas com estudantes foi identificado que gênero e sexualidade precisam ser trabalhados na escola nas suas mais diversas dimensões, pois não é um tema avesso a escola. É na escola que a socialização acontece e nela que precisamos ter acesso a conhecimento, para decodificar e codificar o mundo, para desconstruir tabus sobre nosso corpo, sobre nossos desejos.

A pergunta que me incomoda é, se na escola não trabalharmos gênero, sexualidade onde os e as adolescentes vão apreender? Não faltam exemplos de violação e abusos sofridos pelos adolescentes por pessoas do círculo familiar, como mostra a reportagem de Pedro Rafael Vilela (2019) para a agência Brasil de direitos humanos destacando que 70% das violações são cometidas pelos pais, mães e padrastos. E o que significa a escola na vida dessas vítimas, se não a possibilidade de denunciar, de buscar ajuda e de identificar quando está ocorrendo a violação? Mas indo além, a possibilidade de compreender-se como ser humano que possuem uma orientação sexual, desejos, e uma identidade de gênero. Quantos de nós poderia ter evitado a dor e o sofrimento da dúvida, e ter vivido mais se a escola tivesse trabalhado o tema. Quantos casos de abuso poderiam ter sido evitados. Quantos crimes de preconceito poderiam ter sido evitados.

Percebe-se que o Projeto Político Pedagógico não contempla de maneira abrangente a temática, tornando-se assim, um instrumento frágil. Percebe-se com a pesquisa a necessidade de trazer de forma mais precisa e ampla a abordagem das questões de gênero e diversidade sexual, para assim, dar suporte legal aos professores que se propuserem a trabalhar a temática.

Um ponto que essa pesquisa e a escrita desse trabalho me fez pensar é que mesmo com acúmulo de trabalhos acadêmicos sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual, nas escolas do campo ainda não encontramos documentos mais públicos, como cadernos, escritos como orientadores gerais, ou a incorporação do tema em legislações para termos um marcador em comum sobre um assunto que apesar de referendado por inúmeras pesquisas acadêmicas sobre a educação do campo, sobre a diversidade sexual no campo, que é o que as pesquisas apresentam.

Precisa ser assumido de forma geral e não por quem somente se identifica ou pesquisa a temática.

O processo de pesquisa sempre é um desafio, se tratando dessa temática não foi diferente, uma vez que o tema não é desconhecido, porém não é aprofundando, o que se torna um limite quando precisa ser falado. E aí vem a dificuldade dos entrevistados em conseguirem se expressar, discursar sobre as ideias, revelando ausência de diálogo com o tema como também o limite de formação pedagógica ou sua importância para o cotidiano escolar, mesmo para organizações de defesa da educação do campo. Reitero que esse tema precisa passar a romper a cerca de ser pesquisa acadêmica na relação com a educação do campo. Esses e outros temas precisam estar no sumário e nos textos dos cadernos sobre educação do campo, produzidos pelos movimentos sociais e pelo setor de educação do MST que chegam nas escolas dos assentamentos, comunidades de agricultores. Se faz urgente esta produção sistematizada e coletivizada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. 426 p.

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Comissão aprova projeto que exige manifestação do Ministério Público para fechamento de escolas rurais**. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/780919-comissao-aprova-projeto-que-exige-manifestacao-do-ministerio-publico-para-fechamento-de-escolas-rurais>> acessado em: 21/11/2021

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo. Ed. Jandira, 2020.

ANTRA. **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Bruna G. Benevides (Org). – Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2022. 144f. Disponível em: <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2022/01/dossieantra2022-web.pdf>>. Acessado em 17/06/2022

Atlas da Violência 2021 / Daniel Cerqueira et al., — São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/12/atlas-violencia-2021-v7.pdf>>. Acessado em 17/06/2022.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2011, v. 19, n. 2 [Acessado 15 Março 2022], pp. 549-559. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>>. Epub 10 Out 2011. ISSN 1806-9584. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>.

BORRILLO, D. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências**. Brasília: 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC SEB DICEI, 2013. 562 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão --Brasília: SECADI, 2012. 96 p.

CALDART, Roseli. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA; MDA. 2008.

CALDART, Roseli; CERIOLI, Paulo Ricardo; MANÇANO, FERNANDES, Bernardo Mançano: **CONFERÊNCIA NACIONAL: Por uma educação básica do campo – texto base**. Organizadores: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UNB. Brasília: 27 a 31 de julho de 1998.

CARRUSO, Marcelo; DUSSEL, Inés. A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar. SP: Ed. Moderna, 2003.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". *Educar em Revista* [online]. 2009, n. 35 [Acessado 19 Junho 2021], pp. 37-51. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300004>>. Epub 10 Mar 2010. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300004>.

CÉSAR, Maria Rita de Assis.; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, v. 33, p. 141-155, 2017.

COELHO, Fernanda MF. **Ideologia de gênero: os porquês e suas consequências no contexto do Plano Nacional de Educação Brasileiro 2014-2024**. *Mandrágora*, v. 23, n. 2, p. 247-279, 2017.

CONNELL, Robert W., James W. Messerschmidt, and Felipe Bruno Martins Fernandes. **"Masculinidade Hegemônica: Repensando o Conceito."** *Estudos Feministas*, vol. 21, no. 1, Instituto de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina, 2013, pp. 241–82, <http://www.jstor.org/stable/24328045>.

CORDEIRO, Agnaldo. A construção do debate de gênero e diversidade sexual no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 27/11/2019. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69808>> Acessado em: 15/09/2021.

CORTELLA, Mario Sérgio; VENCESLAU, Paulo de Tarso. Paulo Freire. In **Rememória Entrevistas sobre o Brasil do século XX**. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fpabramo.org.br/xmlui/handle/123456789/294>> Acessado em 22/03/2022.

DA SILVA, Luciane. Olegario.; SCHWENDLER, Sonia. Fatima. Gênero e sexualidade no contexto da escola do campo: limites e possibilidades. **Revista Periódicus**, [S. l.], v. 2, n. 14, p. 15–40, 2021. DOI: 10.9771/peri.v2i14.30420.

Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/30420>. Acesso em: 20 ago. 2021.

DALMAGRO, Sandra. 25 de Maio: vida e luta de uma escola do Campo. In **Cadernos do ITERRA: ALTERNATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES EM ASSENTAMENTOS E ACAMPAMENTOS DO MST**. Ano III, nº 8, novembro de 2003.

DORNELLES, Priscila G. Um corpo "encurralado" na escola: gênero, sexualidade e educação do campo. In: GIVIGI, Ana Cristina; DORNELLES, Priscila G. **O recôncavo baiano sai do armário: universidade, gênero e sexualidade**. Cruz das Almas: EDUFRB, 2013.

EMEB Henrique Liebl. Carta de Esclarecimentos do professor que desenvolveu a atividade dos 9º anos e que causou polêmica. Rio Negrinho, 2021. Facebook. EMEB Henrique Liebl. Disponível em: <<https://www.facebook.com/emebhenriqueliel/posts/pfbid08h68dUo5MMwDE1RYFTy7i8Zi5idAGosZiZBUHUuRhLTAjJTUf9rDdxtR2kygirFYI>>. Acessado em 21/09/2021.

FERNANDES, Bernardo Marçano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. "Primeira Conferência Nacional 'Por uma educação básica do campo': texto preparatório". In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FLORES, Ana Paula. **SAIBA COMO VAI FUNCIONAR O NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA**. 17 de janeiro de 2022. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31417-saiba-como-vai-funcionar-o-novo-ensino-medio-em-santa-catarina>> acessado em: 25/03/2022.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

_____. **Segurança, Território e População**: curso no Collège de France (1977-1978) São Paulo: Martins Fontes, 2008. 573p

_____. **História da sexualidade**: Volume I: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. - 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Priscila. **'Ideologia de gênero' e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo**. Ex aequo, Lisboa, n. 37, p. 33-46, jun. 2018. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-

55602018000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 18/07/2019. <<http://dx.doi.org/10.22355/exaequo.2018.37.03>>

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira/organizador Gaudêncio Frigotto**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 p

FURLANI, Jimena. **Existe “ideologia de gênero”**. Pública, São Paulo–SP, v. 30, 2016. Disponível em: <https://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>. Acessado em 18/07/2019.

GEHRKE, M. Formação de infâncias ledoras-escrevedoras: desafios da Escola do Campo. Educação, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 195–218, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1597>. Acesso em: 20/12/2021.

HENRIQUES, Ricardo et al. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: Secad/mec, 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero**. In: Rev. psicol. polít. vol.18 no.43 São Paulo set./dez. 2018.

Klein, Ana Maria; Cristina Satiê de Oliveira Pátaro. “A escola frente às novas demandas sociais: educação comunitária e formação para a cidadania.” (2008).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-Posições, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, agosto de 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072008000200003&lng=en&nrm=iso>. acesso em 14 de junho de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

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) **Hasteemos a Bandeira Colorida**. 1ª Ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MENDONÇA, Viviane de Melo. **O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A “IDEOLOGIA DE GÊNERO”: CENAS E DISCURSOS DA MÍDIA E A DISCRIMINAÇÃO DE JOVENS LGBTQ+ NAS ESCOLAS**. Itinerarius Reflectionis, v. 13, n. 2, p. 01 - 21, 11 ago. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/45206>>. <<https://doi.org/10.5216/rir.v13i2.45206>>. Acessado em 18/07/2019.

MIGUEL, Luis Felipe. **Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro.** Revista Direito e Práxis [en línea] 2016, 7 [Fecha de consulta: 5 de agosto de 2019] disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350947688019>>.

Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2021 / Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais); ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos). – Florianópolis, SC: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2022. Disponível em: <<https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/wp-content/uploads/2022/05/Dossie-de-Mortes-e-Violencias-Contra-LGBTI-no-Brasil-2021-ACONTECE-ANTRA-ABGLT-1.pdf>>. Acessado em: 17/06/2022

MOTTIN, Karina Veiga. **A "ideologia de gênero" através das narrativas da Assembleia Legislativa do Paraná: o caso do Plano Estadual de Educação.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 01/03/2019. Disponível em: < <https://hdl.handle.net/1884/62045>> Acessado em: 05/02/2022.

Rosa, E.B.P.R. (2020). **Cisheteronormatividade como instituição total.** Cadernos PET Filosofia UFPR 18(2) disponível em <<https://revistas.ufpr.br/petfilo/article/view/68171>> Acessado em: 15/04/2022.

RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo.** São Paulo, SP: Ubu Editora, 2017. 144 p.

SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica.** Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. 2014.

SANTOS, Gabriela Campos dos. **Por que não falar de gênero?: a polêmica da ideologia de gênero e os planos municipais e nacional de educação.** 2018. 1 recurso online (123 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/333287>>. Acessado em 18/07/2019

SANTOS, Milton. Espaço e sociedade: ensaios. Petrópolis: Vozes, 1982.

SCHWENDLER, Sônia Fátima; THOMPSON, Lucia Amaranta. **An education in gender and agroecology in Brazil's Landless Rural Workers' Movement, *Gender and Education*, 29, (2017) 100-114, DOI:10.1080/09540253.2016.1221596**

SCHWENDLER, Sônia Fátima e Vieira, Else R. P. Diversidade de gênero e educação nas áreas rurais do Brasil. **Cadernos Pagu** [online]. 2022, n. 64 [Acessado 21 Março 2022], e226404. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/18094449202200640004>>.

SILVA, Amanda da. **Da "ideologia de gênero" à família heteronormativa: uma análise do plano municipal de educação de Curitiba**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 14/12/2017. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/1884/54692>> Acessado em: 18/07/2019.

DA SILVA, Luciane Olegário da. **Gênero e sexualidade como dimensões da formação humana na Escola Estadual do Campo José Martí, Assentamento Oito de Abril, Jardim Alegre-PR**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 26/03/2019. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/64170>> Acessado em 20/06/2020.

SILVA, Ivanderson Pereira da. **“EM BUSCA DE SIGNIFICADOS PARA A EXPRESSÃO “IDEOLOGIA DE GÊNERO”**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 34, e190810, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100186&lng=pt&nrm=iso. Epub 13-Dez-2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698190810>. Acessado em 12/05/2019.

Souza, Maria Antônia de. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Educação & Sociedade [online]. 2008, v. 29, n. 105 [Acessado 20 Junho 2021], pp. 1089-1111. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008>>. Epub 10 Fev 2009. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008>.

STEFANES, Kátilla Thaiana. **Corpo, Gênero e Sexualidade: Implicações de uma prática pedagógica e uma pauta da Educação do Campo**. TCC (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Educação do Campo. 115p. Florianópolis 2019. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/203417> . Acessado em 20/08/2021.

TIERRA; PEDRO. **A pedagogia dos aços**. Brasília, 1996. Disponível em: <<https://mst.org.br/download/a-pedagogia-dos-acos/>>. Acessado em: 20/03/2022.

VIANNA, Cláudia e BORTOLINI, Alexandre. **Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas**. **Educação e Pesquisa** [online]. 2020, v. 46 [Acessado 12 Março 2022], e221756. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046221756> . Epub 30 Set 2020. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046221756>.

VIEIRA, Catarina Rielli. **Semeando a igualdade de gênero na Escola Itinerante Caminhos do Saber: uma relação entre movimento social e educação**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 22/03/2018. Disponível em: < <https://hdl.handle.net/1884/67231> > Acessado em: 01/03/2022.

VILELA, Pedro Rafael. **Mais de 70% da violência sexual contra crianças ocorre dentro de casa**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-05/mais-de-70-da-violencia-sexual-contra-criancas-ocorre>

ANEXO – 1 QUESTÕES DE PESQUISA PARA AS/OS EDUCANDAS/OS

- 1) Como estudante de uma escola do campo você compreende que estudar gênero e diversidade sexual é importante no processo formativo? Por quê?
- 2) O que você entende por relações de gênero?
- 3) O que você entende por diversidade sexual?
- 4) Na sua compreensão é papel da escola trabalhar esses temas?
- 5) Como acontecem as divisões das tarefas na casa de vocês?
- 6) Quais disciplinas ou áreas de conhecimento já discutiram o tema em sala de aula relacionado a algum conteúdo?
- 7) Em algum momento você conversou com seus familiares sobre o assunto discutido na escola? Percebeu alguma reação nos comentários delas/es?
- 8) Na escola em sala de aula, em algum momento você presenciou alguma situação que envolveu LGBTfobia, sexismo ou misoginia, (piadinhas sobre as meninas ou sobre a sexualidade das pessoas? Foi dialogado sobre? O que foi dito?
- 9) Como estes temas são trabalhados durante o ano letivo no dia a dia da sala de aula? Tem alguma data na qual a escola trabalha com mais frequência estes temas? É trabalhado apenas nestas datas?
- 10) Na escola uma parte da vivência é o trabalho prático nas unidades didáticas. Como são divididas as tarefas entre meninos e meninas?
- 11) O que você acha dessa forma de organização com meninos e meninas nas mesmas unidades? E você sabe operar trator? Onde você aprendeu? O que você acha de a escola começar a ensinar todo mundo a operar o trator?
- 12) Você participou da aula prática de castração? Qual a importância de todo mundo participar desta tarefa? E a Cozinha no final de semana, qual a importância dela na sua formação?
- 13) Estes temas já foram debatidos em sala de aula, diversidade sexual e as relações de gênero? Você já utilizou dos debates em alguma situação no seu dia a dia? Você acha estes temas importantes para a sua formação? Por quê?
- 14) Você sabe que tem um movimento que se chama escola sem partido que quer proibir o debate destes temas na escola? E que isso vai contra a constituição?
- 15) E sobre a pintura que foi apagada, qual o seu posicionamento referente a isso?

ANEXO – 2 QUESTÕES DE PESQUISA PARA AS/OS EDUCADORAS/ES

1) Enquanto docente da rede pública estadual você sabia que a proposta curricular de Santa Catarina 2014 traz o tema gênero e diversidade sexual como parte dos princípios formativos? Você já teve formação pedagógica sobre gênero diversidade sexual? E como foi? Essa formação contribuiu em sua prática pedagógica?

2) O que você entende por relações de gênero?

3) O que você entende por diversidade sexual?

4) Na sua compreensão é papel da escola trabalhar esses temas?

5) Há quantos anos você trabalha na rede estadual de educação?

6) Com que frequência é trabalhado o tema das relações de gênero diversidade sexual na escola? Tem formações pedagógicas sobre isso?

7) Na escola, em sala ou em outro espaço de convivência aparecem situações que envolvem gênero e diversidade sexual? Quais?

8) Você sabe se existe e quais são os documentos que asseguram trabalhar o tema na escola?

9) No calendário do ano letivo tem alguma data específica que a escola discute com todos/as esses temas?

10) Você sabe se gênero e Diversidade sexual aparecem no Plano Nacional de Educação – PNE e no Plano Estadual de Educação PEESC?

11) No seu entendimento é importante trabalhar estes temas na escola? Por quê?

12) No conteúdo da disciplina que você trabalha é possível discutir esses temas? Como?

13) Você sabe que foi solicitado que retirassem os estudantes da escola por causa da frase o patriarcado destrói, e o que você acha depois que foi apagado?

14) E sobre a pintura que foi apagada, qual o seu posicionamento referente a isso?

15) Considerando que é um curso técnico em agroecologia que valoriza a diversidade, como que você vê a diversidade sexual no contexto escolar?

16) Você percebe algum avanço desde que começou a lecionar em relação a temática de gênero e diversidade sexual nas escolas?

ANEXO – 3 QUESTÕES DE PESQUISA PARA A/O GESTORA/A ESCOLAR.

Faz quantos anos que você atua como professor?

Para ser diretor na rede estadual de educação tem que ser professor efetivo, faz quanto tempo que você é efetivo da rede estadual?

E a quanto tempo você exerce a função de diretor?

Enquanto docente/diretor da rede pública estadual você sabia que a proposta curricular de Santa Catarina 2014 traz o tema gênero e diversidade sexual como parte dos princípios formativos?

4.1 Você já teve formação pedagógica sobre gênero diversidade?

4.2 Em que ano ou quais anos? E como foi?

4.3 E essa formação contribuiu em sua prática pedagógica?

4.4 Atualmente está sendo oferecido formação pedagógica referente aos temas gênero e diversidade sexual aos diretores e professores? Por quais motivos?

Sendo um sujeito LGBT, você poderia me falar se você teve alguma dificuldade para assumir a gestão da escola?

E atualmente você sofre algum tipo de discriminação no espaço no espaço escolar?

O que você entende por relações de gênero?

O que você entende por diversidade sexual?

Na sua compreensão é papel da escola trabalhar esses temas?

Você sabe me dizer com que frequência é trabalhado o tema das relações de gênero diversidade sexual na escola? Tem formações pedagógicas na escola?

Atualmente na escola tem estudantes, e professoras que se reconhecem como sujeitos LGBTs? Você saberia dizer quantos?

Já ocorreu situações de discriminação devido a orientação sexual dos estudantes dos professores? E quais foram os encaminhamentos se teve algum encaminhamento ou não?

Na escola, em sala ou em outro espaço de convivência aparecem situações que envolvem gênero e diversidade sexual?

Você sabe se existe e quais são os documentos federais/estaduais que asseguram trabalhar o tema na escola?

No calendário do ano letivo tem alguma data específica que a escola discute com todos/as o tema?

Você sabe se gênero e Diversidade aparecem no Plano Nacional de Educação PNE e no Plano Estadual de Educação PEESC?

No seu entendimento é importante trabalhar estes temas na escola? Por quê?

Nos conteúdos da disciplina que você trabalha quando está em sala de aula é possível discutir esses temas?

Eu soube que foi solicitado que retirassem os estudantes da escola por causa da frase o patriarcado destrói, que nas entrevistas os estudantes afirmaram que fizeram esta pintura em homenagem a você, como você soube dessa situação?

E sobre a decisão de apagar a pintura, de quem partiu a decisão de apagar? E por que foi decidido de apagar?

Qual o seu posicionamento referente a isso? é

A escola por ser do campo ligado aos movimentos sociais do campo, como que é o quadro de professores referentes a estas temáticas?

Considerando que é um curso técnico em agroecologia que valoriza a diversidade, como que você vê a diversidade sexual no contexto escolar?

Você percebe algum avanço desde que começou a lecionar/trabalhar em relação a temática gênero e diversidade sexual nas escolas?