

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Danillo Macedo Gonçalves Vitorino da Costa

**“É MENINO HOMEM OU MENINA MULHER?”:
ABORDAGENS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO**

Paranaíba – MS

2020

Danillo Macedo Gonçalves Vitorino da Costa

**“É MENINO HOMEM OU MENINA MULHER?”:
ABORDAGENS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, formação docente e diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro

Paranaíba – MS

2020

C871m Costa, Danilo Macedo Gonçalves Vitorino da
“É menino homem ou menina mulher?” Abordagens de
gênero e sexualidade na educação do/no campo/ Danilo
Macedo Gonçalves Vitorino da Costa. – Paranaíba, MS: UEMS,
2020.
160 f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.
Orientadora: Prof. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro.

1. Gênero e sexualidade 2. Currículo 3. Diversidade I.
Cordeiro, Maria José de Jesus Alves II. Título
CDD 23. ed. – 372.372

DANILLO MACEDO GONÇALVES VITORINO DA COSTA

“É MENINO HOMEM OU MENINA MULHER?”

ABORDAGENS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 29/10/2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Juliana do Prado
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Tiago Duque
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

A Deus por me permitir trilhar essa jornada ao conhecimento, sabendo que há muito a caminhar, a minha mãe Eliana por me ensinar o valor do estudo, do conhecimento e do respeito ao próximo, obrigado por seu amor incondicional e ao meu parceiro de vida, amigo, companheiro de todas as horas, que suportou comigo todos os obstáculos, desafios e conquistas desde o processo seletivo até esse momento, Aristides levarei você comigo sempre, independentemente de onde estivermos. A vocês, dedico esse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Mais uma vez agradeço a Deus por ter me dado esta oportunidade e a minha mãe Eliana por me incentivar, me aconselhar, me dar bronca, e todo o mais, sendo base fundamental para minha formação.

A minha irmã Camilla que mesmo distante sempre esteve me apoiando e incentivando a continuar sempre. A todos da minha família, que de uma forma ou de outra sempre me apoiaram nesse percurso.

A amiga, que o mestrado trouxe, Fabiana, companheira de todas as horas, obrigado pelas discussões acerca de nossos projetos, por compartilhar dúvidas, anseios, frustrações, conquistas e variados sentimentos ao longo desse percurso acadêmico, que sabemos não foi fácil. Sempre disse a você: “é só uma ponte”.

Agradecimentos também à prof^a. Dra. Tânia Regina Zimmermann por compartilhar de seu conhecimento; respeito e admiração sempre. Ao prof. Dr. José Antônio de Souza e à prof^a. Dra. Estela Natalina Mantovani pela disponibilidade em ajudar no que fosse necessário no papel de coordenação. Não menos importante, à secretaria do programa no nome de Neuzeli, Divaina e Gustavo, que nunca mediram esforços as minhas solicitações documentais.

Além mestrado, agradeço a minha amiga profa. Ma. Fernanda Fagundes que me ajudou na construção do projeto de pesquisa e por sempre torcer pela minha conquista.

À Adivana e Rosana, gestora e coordenadora da escola na qual trabalho, que não mediram esforços em me ajudar, quando da ausência em sala de aula. À Alessandra Moreira Sampaio e Cheila Cecília Leão Ribeiro Peres por abrirem as portas das escolas nas quais são gestoras e permitirem a coleta de dados.

Agradeço também à Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde – GO, autorizando a coleta de dados nas escolas selecionadas. Também aos/às professores/as que aceitaram responder ao questionário, fundamental para a finalização dessa pesquisa, e dizer que sem a participação de vocês, nada disso seria possível.

Ao meu grande amigo prof. Dr. Benjamin Lacerda Jr por me ensinar o que é Geografia, minha área de formação e por ter me iniciado na pesquisa. Você é meu exemplo de professor. Aos/Às professores/as de minha graduação que foram fundamentais para minha formação profissional: prof. Dr. Paulo César Mendes, prof^a. Dra. Adriana Olívia Alves, profa. Dra. Gerusa Gonçalves Moura, prof. Dr. Adriano Rodrigues de Oliveira. A vocês, agradeço.

À profa. Dra. Juliana do Prado por sempre estar disposta a ter uma conversa além sala de aula, obrigado pelas indicações de leitura e por seus apontamentos tão generosos na banca,

qualificação que foi de suma importância para a construção do texto para defesa. Junto ao prof. Dr. Tiago Duque que gentilmente fez parte dessa qualificação, contribuindo substancialmente com um olhar crítico e cuidadoso, fazendo observações precisas e pertinentes para a adequação e conclusão desse escrito dissertativo.

A minha orientadora profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro (Maju), que agradeço sempre por suas considerações, sempre pontuais e necessárias, tão valiosas na construção desse texto. Gratidão sempre a ti por me escolher como seu orientando.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – pelo apoio financeiro (código de financiamento 001), que foi indispensável durante todo o processo de pesquisa acadêmica.

Por fim, a esse ser humano incrível que sempre acreditou que seria possível, me fazendo perseverar sempre e a nunca desistir, meu agradecimento eterno a esse amigo, companheiro de jornada, parceiro de vida, homem ímpar de humildade e dignidade, Aristides. Para você todo meu amor é insuficiente.

COSTA, Danillo Macedo Gonçalves Vitorino da. “**É menino homem ou menina mulher?**”: abordagens de gênero e sexualidade na educação do/no campo. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2020.

RESUMO

Nesta dissertação, apresenta-se resultados de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa Currículo, formação docente e diversidade, vinculada ao Grupo de Estudos Pesquisa em Educação, Gênero, Raça e Etnia – GEPEGRE/UEMS/CNPq. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. O gênero e a sexualidade são temas muito recorrentes na atualidade e devem ser discutidos no âmbito escolar. No entanto, é perceptível que grande parte dos/as docentes não estão preparados ou não tem interesse em discutir estes conceitos com os seus/as alunos/as. Assim, essa pesquisa objetivou identificar se e como os conceitos de gênero e sexualidade são abordados na prática pedagógica dos/as docentes nas séries finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, tendo como local de estudo as escolas do/no campo Cabeceira Alta e Monte Alegre, localizadas no município de Rio Verde – GO, haja vista, que é na escola, junto à família, onde os indivíduos mantêm suas relações sociais cotidianas e se constroem como cidadãos. O gênero e a sexualidade são temas da educação e estão inseridos no âmbito da diversidade e nas discussões de reconhecimento e valorização das diferenças. A maioria dos/as professores/as participantes da pesquisa vivem na cidade, contudo realizam suas atividades no campo, em comunidades escolares interpretadas como mais conservadoras que tentam preservar a cultura local. As análises dos questionários foram feitas com base na Análise de Conteúdo, bem como as análises dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cada uma das escolas selecionadas a partir da Análise documental, nos quais não identificou-se nenhuma previsão de ações para se discutir os conceitos de gênero e sexualidade. Os PPPs discorrem pontualmente sobre o respeito e a permanência da diversidade, entretanto não há uma discussão clara sobre como trabalhar essa permanência. Verificou-se também, a importância do desenvolvimento desses conceitos no currículo da educação do/no campo e na formação inicial e continuada dos/as docentes para que sejam instituídas ações que promovam a discussão dos conceitos de gênero e sexualidade, diminuindo ou eliminando, os casos de discriminação e violência de ordem sexual e de gênero, firmando o respeito aos sujeitos inseridos nos espaços escolares, configurando uma educação para a diversidade e cidadania, que reconheça e valorize as diferenças. Também identificou-se, a falta de conhecimento de alguns/mas docentes em relação ao gênero e a sexualidade, fato que se relaciona a um processo formativo inicial e continuado que não privilegiou e ainda não privilegia, a abordagem da diversidade sexual e de gênero, e suas dimensões. Pode-se depreender também, a falta de interesse desses/as docentes na discussão de tais temáticas, mesmo quando afirmam ser importante os diálogos sobre gênero e sexualidade nos espaços educacionais, que são necessários para a construção social dos sujeitos e formação de suas identidades.

Palavras Chave: Gênero e Sexualidade. Prática Pedagógica. Diversidade. Currículo.

COSTA, Danillo Macedo Gonçalves Vitorino da. “**É menino homem ou menina mulher?**”: abordagens de gênero e sexualidade na educação do/no campo. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2020.

ABSTRACT

In this dissertation, we present the results of a research for a Master's degree in Education developed with the Graduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), Unity University of Paranaíba, in the line of research, Curriculum, teachers formation, and diversity, linked to the Group of Studies Research in Education, Gender, Race and Ethnicity - GEPEGRE/UEMS/CNPq. The present work was carried out with the support of the Higher Level Staff Improvement Coordination - Brazil (CAPES) - Financing Code 001. Gender and sexuality are very recurrent themes nowadays and should be discussed at school level. However, it is noticeable that most teachers are not prepared or are not interested in discussing these concepts with their students. Therefore, this research aimed at identifying if and how the concepts of gender and sexuality are being approached in the pedagogical practice of teachers in the final grades (6th to 9th grades) of Elementary School, having as study site the schools of Cabeceira Alta and Monte Alegre, located in the city of Rio Verde - GO, considering, that it is in the school and family environment, where individuals maintain their daily social relations and build themselves as citizens. Gender and sexuality are topics of education and are inserted in the scope of diversity and in the discussions of recognition and appreciation of differences. Most of the teachers participating in the research live in that city, but carry out their activities in the rural areas, in school communities interpreted as more conservative try to preserve the local culture. The analysis of the questionnaires was based on the Content Analysis, as well as the analysis of the Pedagogical Political Projects (PPP) of each of the schools selected from the Documentary Analysis, in which no actions were identified to discuss the concepts of gender and sexuality. The PPPs occasionally discuss the respect and maintenance of diversity, but there is no clear discussion on how to work this maintenance. It was also verified the importance of developing these concepts in the curriculum of education in the rural areas, and in the initial and ongoing training of teachers, so that actions may be instituted to promote the discussion of the concepts of gender and sexuality, reducing or eliminating cases of violence and discrimination of a sexual and gender nature, establishing respect for subjects inserted in school spaces, configuring an education for diversity and citizenship that recognizes and values differences. The lack of knowledge of some teachers about gender and sexuality was also identified, which is related to an initial and continuous formative process that has not privileged and still does not privilege the approach to sexual and gender diversity, and its dimensions. The lack of interest of these teachers in discussing these issues can also be perceived, even when affirming the importance of dialogues on gender and sexuality in educational spaces, which are necessary for the social construction of subjects and the formation of their identities.

Keywords: Gender and Sexuality. Pedagogical Practice. Diversity. Curriculum.

ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01 – Município de Rio Verde –GO.....	61
FIGURA 02 – EMREF Monte Alegre – vista frontal.....	64
FIGURA 03 – EMREF Monte Alegre – vista lateral.....	64
FIGURA 04 – EMREF Cabeceira Alta.....	65
FIGURA 05 - Mortes violentas de LGBT+ no Brasil, 2000 – 2019.....	85
FIGURA 06 – Resposta ao questionário – questão (11)	92

QUADROS

QUADRO 01 – Resposta ao questionário – questão (2)	36
QUADRO 02 – Dissertações sobre Gênero e Sexualidade no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS – Unidade Universitária de Paranaíba.....	50
QUADRO 03 – Comparativo das justificativas/objetivos das escolas selecionadas no PPP.....	80
QUADRO 04 – Missão/visão das escolas rurais – do/no campo.....	83
QUADRO 05 – Resposta ao questionário – questão (10)	90
QUADRO 06 – Resposta ao questionário – questão (11)	91
QUADRO 07 – Resposta ao questionário – questão (4)	100
QUADRO 08 – Resposta ao questionário – questão (1)	104
QUADRO 09 – Resposta ao questionário – questão (1)	107
QUADRO 10 – Resposta ao questionário – questão (13)	109
QUADRO 11 – Resposta ao questionário – questão (12)	112
QUADRO 12 – Resposta ao questionário – questão (5)	114
QUADRO 13 – Resposta ao questionário – questão (8)	118
QUADRO 14 – Resposta ao questionário – questão (7)	121
QUADRO 15 – Resposta ao questionário – questão (8)	130
QUADRO 16 – Resposta ao questionário – questão (14)	132

SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DH – Direitos Humanos

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis

EMREF – Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental

FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública

GLS – Gays, Lésbicas e Simpatizantes

IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis

HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, T (travestis, transexuais, transgêneros), Queer, Intersexuais, Assexuais e outros

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição da produção acadêmica por triênio (1995-2015)	48
TABELA 2 – Relação das escolas municipais rurais criadas e extintas.....	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 O GÊNERO E A SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO: HISTORICIDADE, DISCURSOS E REFLEXÕES ATUAIS.....	24
1.1 Os estudos feministas.....	24
1.2 Revisando os conceitos de gênero e sexualidade.....	28
1.2.1 Construindo conceitos a partir das percepções docentes.....	36
1.3 O gênero e a sexualidade na educação.....	39
1.4 O atual cenário político frente ao Gênero e à Sexualidade.....	47
1.5 Breve estado da arte no PPGEDU – UEMS – Unidade Universitária de Paranaíba sobre o gênero e a sexualidade.....	49
2 A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E O CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO DE CONHECIMENTO.....	54
2.1 Diretrizes gerais para a educação do/no campo.....	54
2.2 Cultura, identidade, diferenças e diversidade nos espaços escolares: um olhar para a educação do/no campo.....	57
2.3 História, estrutura e funcionamento da educação do/no campo em Rio Verde – GO.....	61
2.4 Perspectivas curriculares para gênero e sexualidade nos cotidianos escolares.....	67
2.5 Projeto Político Pedagógico (PPP): abordagens possíveis.....	76
2.5.1 Normativas educacionais e os Projetos Políticos Pedagógicos.....	80
2.5.2 A diversidade e o PPP.....	89
3 DIÁLOGOS DOCENTES PARA O GÊNERO E A SEXUALIDADE.....	94
3.1 Formação docente e identificação social.....	94
3.2 Eu pertencço a esse lugar?: Identidade e pertencimento.....	99
3.3 Discutir ou não discutir gênero e sexualidade?: Eis a questão.....	101
3.3.1 É possível abordar esses conceitos?: percepções docentes e formação continuada.....	102
3.4 Machismo e homofobia: apontamentos necessários.....	116
3.5 Influências digitais e a construção da diferença na educação do/no campo.....	125

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICE A – Questionário semiestruturado.....	152
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	155
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP.....	158

INTRODUÇÃO

Como homossexual, e homem cis, fui sempre cercado de regras heteronormativas, ouvindo discursos de cunho machista, misóginos, homofóbicos e sexistas em quase todos os âmbitos sociais nos quais interagia cotidianamente e ainda interajo. Mesmo assim, nunca me questioneei sobre a possibilidade de agir errado quanto a minha sexualidade. Afinal, nunca em minhas construções sociais foi discutido tal tema, tampouco discutiu-se as relações de gênero presente no meio social em que cresci e na sociedade em geral. O que escutava era sempre a piada do “viado”, da “bichinha”, da mulher que só sabe “pilotar fogão”, que tal trabalho era somente para homens, entre outros/as ideias e conceitos, que como já ditos, possuem concepções/visões machistas, misóginas, homofóbicas, sexistas. Em uma cidade de interior, como a que cresci e vivi até a adolescência, esses discursos são amplamente validados em qualquer instituição social ali presente, mascarados como uma cultura imutável.

Geógrafo licenciado, em minha formação acadêmica, em momento algum houve uma discussão mais séria sobre esses e outros temas considerados tabu. Isso acaba influenciando os futuros profissionais a repetir os velhos discursos conservadores, que uma regra heteronormativa, induz a reprodução cotidiana em nossas relações e vivências sociais desse discurso. Neste contexto, com todas as vivências, discriminações, preconceitos vistos e vividos, me instigaram a conhecer e entender mais a fundo as sexualidades e as relações de gênero, que sempre permearam a nossa sociedade. Na contemporaneidade, esses conceitos e suas discussões configuram uma divisão social, que não privilegia o respeito à diversidade e às diferenças, enquanto elemento primordial e permanente de uma sociedade.

Como aluno, atualmente cursando pedagogia e, professor da Educação Básica, no cotidiano escolar, sou testemunha de uma formação pedagógica falha dos/as profissionais docentes, a qual não preza a diversidade dos sujeitos que constituem nossa sociedade e instituições de ensino, do básico ao superior. Quanto ao gênero e a sexualidade, é quase ou totalmente ausente qualquer discussão relacionada a essas temáticas nos ambientes educacionais.

Pensar uma educação para a diversidade, permeada pelo respeito às diferenças em tempos conservadores, é uma tarefa cada vez mais difícil ao passo que as discussões acerca da mesma sofre vigilância constante de grupos sociais distintos. A diversidade que constitui os/as participantes de uma sociedade é o que a torna única, mesmo não sendo reconhecida ao longo dos séculos de sua formação. Constituída à base de suor e sangue, as “minorias” inseridas nas

sociedades humanas vem sendo historicamente massacradas e marginalizadas nas construções sociais e na configuração da diversidade pelas diferenças.

Enquanto segregada pela raça e classe, essas minorias se apresentavam culturalmente enraizadas por uma normativa patriarcal, permeadas pelas relações de gênero, que ainda enxerga a mulher como submissa, e esta, sendo negra, mais ainda. Não se discutia a sexualidade, que ideologicamente era vista como sinônimo de masculinidade e poder na civilização greco-romana. No tempo cristão passa a ser normatizada e vigiada pela igreja e suas vertentes conservadoras. Inserida nessas vertentes, fala-se de uma dominação do corpo feminino, da mulher silenciada por dogmas religiosos e políticos mascarados de tradições e costumes sociais impostos por normativas de poder, que a tornava um ser quase que exclusivamente reprodutivo. Quanto ao homem cabia provar ser verdadeiramente homem. Sobre esse silenciamento e a vigilância dos corpos, Swain (2009) destaca que

O silêncio é um instrumento político de apagamento e assim, o que a história não diz, escapa às narrativas da tradição, da memória social, fundadas em crenças, científicas ou religiosas e desta forma, omite, no imaginário social, a presença das mulheres da vida política em seu sentido mais amplo. Fixadas em seus corpos, tanto para a reprodução quanto para o prazer sexual masculino – casamento ou prostituição – aparecem como moeda de troca, como seres a serem apropriados e utilizados socialmente, já no alvorecer das culturas, segundo algumas tradições. Fica claro deste modo, que o humano é representado a partir de um corpo já-dado, girando em torno de sexo, sexualidade e poder e aos corpos e seus humores são atribuídos valores e criadas normas culturais diferentes, segundo sua definição em masculino ou feminino. (SWAIN, 2009, p. 124)

Além de negros e mulheres, nessa segregação que persiste até hoje encontra-se outros grupos, tais como os indígenas e a comunidade LGBTQIA+; numa sociedade que se torna cada vez mais miscigenada e multicultural. Esses diferentes grupos sociais, com diferentes culturas em uma mesma sociedade, constitui uma diversidade, tanto cultural e humana quanto sexual.

Somos seres humanos e vivemos em uma época na qual, o estudo da diversidade tem que permear os nossos conhecimentos e processos formativos, pois ela faz parte do nosso cotidiano, de nossas vivências. Segundo Gomes (2008, p. 20) “a diversidade pode ser entendida em uma perspectiva biológica e cultural. Portanto, o homem e a mulher participam desse processo enquanto espécie e sujeito sociocultural”. Nesse contexto, é analisado a importância do seu papel na formação do ser humano.

A diversidade deve ser discutida em todas as instituições sociais, especialmente nos ambientes educacionais. É ali que os sujeitos se constroem e, junto à família, a escola institui valores, educa com respeito às diferenças e forma cidadãos conscientes de seus papéis na

permanência da igualdade e equidade entre os pares de uma sociedade. Na escola, a diversidade deve ser debatida constantemente, refletindo a busca por meio do currículo, de uma sociedade mais harmônica como explica Gomes (2008, p. 22)

A cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas, faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano.

Partindo dessa prerrogativa histórica e social, faz-se necessário entender a importância de se discutir a diversidade nos ambientes educacionais e como se dão essas discussões. Dentro dessa diversidade, a pesquisa e este pesquisador, tem o interesse de observar os desdobramentos e discussões feitas com base em duas categorias: o gênero e a sexualidade.

Compreender a sexualidade e as relações de gênero presentes na nossa sociedade é uma tarefa difícil se pensarmos os contextos em que se encontram esses debates atualmente. Discursos pessoais, políticos e religiosos, influenciados por uma herança heteronormativa tem construído uma indiferença pela diferença, trazendo à luz dessa discussão a exclusão do gênero e da sexualidade – dimensões sociais importantes na formação e construção de identidades sociais – em qualquer debate público que priorize igualdade e equidade entre seus sujeitos.

Nos ambientes escolares, as discussões acerca dessas temáticas são nulas ou quase nulas. É ali que os sujeitos se constroem socialmente e carregam consigo valores que regem e mantêm uma sociedade pacífica ou pelo menos com ares pacíficos. Assim, a discussão dos conceitos de gênero e sexualidade como forma de diminuir as diferenças nos ambientes escolares, bem como tentar acabar com os casos de discriminação relacionadas ao gênero e a diversidade sexual se faz necessária em tempos de obscurantismo.

Os estudos sobre gênero e sexualidade são, em sua maioria atravessados pelo conceito de diversidade. Silva (2013, p. 118) explica a importância desse conceito afirmando que “a existência de uma população diversificada de alunos, desenvolve, necessariamente, uma compreensão das diferentes perspectivas de entendimento do mundo”. Nos ambientes escolares, a diversidade de sujeitos é presente e importante para a formação cultural do ser social, que nas suas interações diárias passa a conviver com o diferente, o que não os torna desiguais, enquanto indivíduos sociais e únicos, e que as relações humanas devem ser embasadas no respeito ao próximo e no respeito às diferenças.

Com o tempo cristão e a idade média e a dominação da igreja, na tentativa de coibir a sexualidade, ela é normatizada, se adequando aos princípios sociais que vigorava nessa época. Isso ocorre graças a uma abertura discursiva sobre a sexualidade, (re)construindo-a de maneira adequada à ordem social e a desconstruindo de um ponto de vista biológico, de um objeto de posse, originada a partir de uma ação desconhecida e individualizada de uma experiência, em que “[...] os sujeitos são constituídos [...]” (SCOTT, 1998, p. 304).

Nesse contexto, fica visível a percepção de um processo de dominação masculina ao qual os membros de uma sociedade, principalmente as mulheres, foram sujeitados durante séculos aos ideais de uma heterossexualidade/masculinidade compulsória.

O “estar no armário” é um momento intimidador, enquanto o sair do mesmo é um momento de “liberdade”. Nessa concepção individual, é preciso se questionar e se posicionar quanto ao papel que devemos exercer perante a sociedade e o que queremos nos tornar e inspirar socialmente. É a partir de uma especialização em Educação para a Diversidade e Cidadania, que me fez entender os caminhos percorridos e dúvidas despertadas, fazendo assim, me identificar como cidadão e como pessoa. É desse conjunto pessoal de construções e momentos vividos e aprendidos, que surge o interesse em pesquisar o gênero e a sexualidade.

Enquanto homem cis, as expressões de gênero sempre foram heteronormatizadas. Contudo, ao se conviver com os diferentes sujeitos, possuindo as mais variadas expressões (ou performances) de gênero, vez ou outra reproduzimos as mesmas, identificando assim, um certo incomodo no meio social em que está inserido. Assim, partindo desse contexto, dentro do âmbito escolar que venho a sofrer a homofobia.

De um trabalho de conclusão de curso sobre homofobia em uma escola do/no campo¹, surgiu o objetivo principal dessa pesquisa, que é identificar se e como, professores/as do segundo segmento do ensino fundamental nas escolas do/no campo desenvolvem práticas pedagógicas que incluem os conceitos de gênero e sexualidade. Trabalhando exclusivamente na zona rural, e todas as experiências ali vividas, entende-se uma necessidade ainda maior de se discutir essas temáticas, pois trata-se de um ambiente – mesmo que conviva com todas as

¹ De acordo com Ribeiro e Souza (2006, apud SOUZA: FERNANDES, 2009, p. 3) O termo educação no campo expressa um vínculo à localização do ensino, especificamente no campo, sendo que, a educação oferecida pode vir a contemplar a didática e a prática balizada por elementos sócio culturais urbanos, aumentando a dicotomia entre campo e cidade. Já o termo educação do campo possibilita a reflexão e construção da escola do campo que valoriza a identidade camponesa e que possua uma pluralidade das ideias e das concepções pedagógicas não só da cidade, mas também do campo. Essa concepção coaduna com a explicação de Souza, M.A.(2006, p.62) no que diz respeito à diferença das preposições do/no relativas ao campo. Para essa autora, educação “no campo” está vinculada à localização do ensino especificamente no espaço do campo. A educação “do campo” é uma proposta que tem sido defendida pelos sujeitos sociais organizados, como forma de garantir interesses culturais, econômicos e sociais da população trabalhadora no campo.

mudanças sociais que tem ocorrido nas últimas décadas – onde ainda existe de forma velada ou explícita, uma insistência em se manter os discursos do machismo, homofobia, misoginia e sexismo como prática social que sempre ali estiveram presente.

É possível pensar esses discursos coadunando com os discursos do/no meio urbano, uma vez que o ensino como sistema educacional se configurou nas cidades, e somente nas primeiras décadas do século XX, que passa a ser ofertado no campo. E as práticas sociais são sempre transmitidas e reproduzidas por meio das relações de poder e dominância de um indivíduo ou grupo sobre outro/s.

Para tanto, optou-se como referência duas escolas rurais situadas no município de Rio Verde - GO, que em uma primeira análise são posicionadas em regiões/áreas diferenciadas, mas, que em sua natureza possuem características semelhantes. Diferenciadas porque a Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental - EMREF Monte Alegre, se situa uma área de grandes fazendas e seus/as alunos/as advindos/as das mesmas em sua grande maioria. Na EMREF Cabeceira Alta, além de grandes fazendas, existem áreas de assentamento rural, cuja escola está disponível também aos/as alunos/as das mesmas, configurando assim, contextos sociais diferenciados.

Definido o objeto de estudo, objetivo principal e o *locus*, a pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, que de acordo com Minayo e Sanches (1993, p. 244) “realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas”, para construir esse diálogo entre o/a professor/a e sua prática pedagógica com o gênero e a sexualidade.

Contribuindo com a ideia de Minayo e Sanches sobre a importância da abordagem qualitativa, Alves e Rossi (2018, p. 191) afirmam que a mesma, “[...]ligada às pesquisas em educação leva à pesquisadora/o refletir sobre a prática educativa, reformulando e analisando as diversas formas metodológicas e a complexidade educacional, não só analisando superficialmente os dados sobre educação”. A escolha dos sujeitos a serem pesquisados levou-se em consideração, que são nessas séries, 6º ao 9º ano, que as marcas das diferenças de gênero e sexualidade são mais expressivas. Afinal, ao se fazer uma análise mais profunda, identifica-se essas marcas desde a primeira infância, possuindo uma representação mais social do que sexual, diferentemente da faixa etária, entre 10 e 14 anos, na qual há uma maior exploração do corpo, sendo esse o produto fundamental da marca. A partir disso, Souza, E.R. (2006, p. 181-182) descreve que “a corporificação é experiência percebida e incorporada, física e simbólica, prática e representação”.

Da ideia inicial de que os marcadores sociais se relacionavam somente com a questão da raça, eles são hoje, bem mais complexos e envolvem conceitos atuais com as discussões sociais que vem ocorrendo na última década, no âmbito da educação e das políticas públicas educacionais como o gênero e a sexualidade. Nesse sentido, Hirano (2019) afirma que

A definição de marcadores sociais das diferenças como um paradigma de análise, também mobiliza a palavra marcador ou marcadores como auxiliares em suas etnografia, quando se referem a dimensões sociais relacionadas a gênero, raça/cor, classe e sexualidade, entre outros. (HIRANO, 2019, p. 49)

Colaborando com a ideia de interseccionalidade dos marcadores ou marcas sociais, mas, fazendo uma interpretação da conceituação de gênero por meio de um processo cultural, Goellner (2013) afirma que é

Desse modo, quando nos dispomos a discutir a produção de diferenças e de desigualdades de gênero, considerando-se todos estes desdobramentos do conceito, também estamos, ou deveríamos estar, de algum modo, fazendo uma análise de processos sociais mais amplos que marcam e discriminam sujeitos como diferentes, em função tanto de seu gênero quanto em função de articulações de gênero com raça, sexualidade, classe social, religião, aparência física, nacionalidade, etc. e isso, demanda uma ampliação e complexificação não só da análises que precisamos desenvolver, mas, ainda, uma reavaliação profunda das intervenções sociais e políticas que devemos, ou podemos, fazer. (GOELLNER, 2013, p. 21)

Assim, dentro dessa abordagem, passando por todos os procedimentos necessários para que a pesquisa acontecesse, foi aplicado um questionário aos/as professores/as das séries escolhidas nas duas escolas tendo por base alguns critérios de inclusão, obtendo nove questionários respondidos dos quinze que foram entregues nas escolas. É importante considerar que desse total de questionários respondidos, apenas dois professores residem na zona rural. O restante se locomove toda semana para realizar seu trabalho no campo, ficando alojados durante a semana nas dependências da escola, chegando na segunda-feira e retornado à zona urbana na sexta-feira dependendo do horário de aula proposto pela escola.

A análise feita dos dados obtidos com o questionário, teve como referência a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Entende-se que essa análise tem caráter objetivo e subjetivo e que por essa razão, utiliza-se da formulação de categorias e subcategorias para entender a mensagem descrita e tratar a informação contida na mesma, e por fim, fazer as inferências necessárias para validar o conteúdo obtido (BARDIN, 2016). Além disso, fez-se o uso de análise documental, do Projeto Político Pedagógico – PPP de cada uma das escolas escolhidas, a fim de identificar como a diversidade está presente ali. Lüdke e André (2012, p.

38) afirmam que “embora pouco explorada [...], a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Considerando o gênero e a sexualidade como temas importantes no atual contexto social e educacional, é preciso entender como estes são abordados em um ambiente escolar. Afinal, subte-se que no campo há uma tendência ao conservadorismo social. Logo, são conteúdos que precisam estar contidos no currículo da escola.

A escola sendo um território de conflitos desde sua criação, envolve diversos atores, que nela querem exercer domínio sobre os métodos e metodologias de ensino, o que, e como ensinar. O poder público (em todas as suas esferas), a comunidade e equipe escolar, o alunado, as políticas públicas educacionais ou não, todos exercem, direta ou indiretamente certa influência no processo educacional. É regido por leis que institui e gere seu funcionamento. Por sua vez, a comunidade tenta impor sua opinião a uma equipe escolar dependente dos currículos educacionais engessados, atendendo a um grupo discente que não muito consciente do seu papel social, tende a reproduzir o conhecimento transmitido e adquirido na escola.

A reflexão serve para contextualizar a formação social das identidades, em especial a de gênero e sexualidade, já que essa normatização se apresenta de forma restrita e que atende aos anseios de pequenos grupos políticos, haja vista que na política brasileira das últimas décadas, esses grupos que se utilizam de ideias conservadoras tem se fortalecido, e não tendo conhecimento sobre como funciona uma ambiência escolar, querem impor essas mesmas ideias nas normas, leis e políticas educacionais. O que observa-se disso, é um total descompromisso com o respeito à diversidade, cidadania e às diferenças que se fizeram e se fazem presentes nos contextos escolares.

Quando se pensa na formação da identidade, percebe-se que não somente a de gênero e sexualidade se tornam inerente ao ser. Além dessas identidades, historicamente o ser humano/social se forma também por outras identidades chamadas de sociais como explica Louro (2018, p. 13)

[...] é, então, no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida que esses são interpelados a partir das diferentes situações, instituições e agrupamentos sociais.

Na constante de se inserir a discussão da formação das identidades sociais, bem como desvelar a configuração do gênero e da sexualidade nas práticas sociais escolares na educação do/no campo, o título desta pesquisa propõe uma discussão a respeito das relações de gênero por meio de uma expressão popular usada comumente quando a mulher está grávida e se quer saber o sexo da criança. Muito mais que uma expressão, ela demonstra o quanto a questão do gênero e da sexualidade, embasada por uma norma heterossexual, ainda é presente em nossa sociedade. O menino-homem e a menina-mulher expressam bem essa normativa que institui aquilo que se dever ser, e não o que se quer ser ou o que se é. Com isso, ocorre uma imposição da normatização dos gêneros masculino e feminino como se fossem imutáveis. Bem mais que entender e romper com essa norma generificada, é preciso identificar e reconhecer o que está fora dela, levando à necessidade de se discutir nesse meio escolar temas tão complexos e necessários como o gênero e a sexualidade.

No campo, é como se não houvesse escolha. Ou você é homem (macho, heterossexual, dominador, etc.), ou você é mulher (submissa, sensível, do lar, etc.). Vale ressaltar que essa caracterização remonta à ideia de gêneros fixos e imutáveis. Butler (2018a) define esses gêneros como “inteligíveis”. Segundo ela “são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantem relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo”, (BUTLER, 2018a, p. 43), assim, mantem-se o que é visto como natural, ou seja, a prática heterossexual. É preciso desmistificar essa ideia da dominação heterossexual, instituída pela heteronormatividade. Sendo assim, a proposta dessa pesquisa, a partir do seu objetivo geral e específicos, reafirma a importância dos estudos de gênero e sexualidade na educação básica, rompendo paradigmas ultrapassados e conservadores que são utilizados na tentativa de impedir ou adiar por maior tempo possível uma discussão, tão necessária, em sala de aula como parte do currículo.

O gênero e a sexualidade são temas relevantes em uma sociedade contemporânea que prega a intolerância e comete atos de discriminação de toda natureza cotidianamente. Assim, a escola por meio dos/as professores/as e suas práticas pedagógicas, pode e deve colaborar e apoiar essas práticas, para que esses temas possam ser discutidos sem imposições e julgamentos, para que cada um/a exerça seu direito de cidadania sobre sua identidade.

Assim, quanto à estrutura dissertativa optou-se, além dos elementos pré e pós textuais, dividir o texto em três capítulos distintos. Cada um deles será precedido de uma breve introdução, projetando o leitor a uma ideia sucinta do que se trata.

No capítulo I foram feitas incursões teóricas acerca do gênero e da sexualidade e suas construções históricas, e como estão sendo feitos os debates atuais sobre a sua inclusão nos

currículos escolares. Além disso, foi feito um breve Estado da Arte sobre o que já foi produzido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS. Foram introduzidas também nesse capítulo também, a análise de alguns questionamentos feitos aos/às docentes pesquisados/as no que diz respeito ao conceito de gênero e sexualidade.

O capítulo II discorre sobre a educação do/no campo e sua historicidade no município de Rio Verde - GO, bem como, discursos referentes a currículo, da diversidade e da cultura escolar ali presentes, e como o gênero e a sexualidade estão ou não inseridos. Aqui também foi feita a análise do PPP de cada uma das escolas na intenção de desvendar se e como a diversidade está inserida nestes, por meio da análise documental. Finalizando o mesmo, foram feitas análises de algumas subjetividades dos/as docentes pesquisados no que tange ao PPP e a sua diversidade.

No terceiro e último capítulo foram abordadas as análises feitas sobre os dados coletados a partir do questionário aplicado aos/às docentes, respondido por nove sujeitos, fazendo-se as inferências necessárias por meio da técnica de Análise de Conteúdo, relacionando essas subjetividades aos documentos oficiais do sistema nacional de educação. Também, ressalta-se mais uma vez, que as análises de alguns questionamentos foram inseridas no primeiro e segundo capítulos para melhor contextualização da discussão aqui proposta.

Nas considerações finais, os resultados obtidos leva-nos a pensar uma educação para a diversidade, a partir do reconhecimento das diferenças, e que essa inclua discussões relativas ao gênero e a sexualidade, bem como outras categorias interseccionais em todos os âmbitos educacionais, pois, tanto na educação do/no campo, quanto na educação urbana, isso será possível por meio de uma formação inicial e continuada que preze a diversidade e o respeito às diferenças.

1 – O GÊNERO E A SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO: HISTORICIDADE, DISCURSOS E REFLEXÕES ATUAIS

Neste capítulo, aponta-se discussões sobre o objeto de estudo e como as mesmas se inserem nos meios educacionais e nas políticas públicas. Para isso, foi feito um breve histórico das discussões do mesmo, que tem o seu início no movimento sufragista, passando pelos escritos de Simone Beauvoir (1967; 1970) e as teóricas feministas norte-americanas, que influenciaram diversas autoras e autores ao redor do mundo. No Brasil, graças aos escritos de Guacira Lopes Louro, tem-se início os debates que envolvem o gênero e a sexualidade. Junto com Michael Foucault, Judith Butler, entre outros/as autores/as, que são referências desses estudos no país e no mundo. Por fim, um breve estado da Arte com as produções do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS – Unidade Universitária de Paranaíba, sobre o que já foi pesquisado sobre o gênero e a sexualidade.

1.1 Os estudos feministas

Quando Joan W. Scott lançou seu escrito máximo sobre o gênero como categoria de análise, o mesmo foi alçado como referência fundamental para os estudos de gênero que se seguiram após. No Brasil, foi com Guacira L. Louro como referência, entre outras/os autoras/es, que as pesquisas sobre gênero, a partir da teoria *queer, bem* como o feminismo negro e suas interseccionalidades ganharam relevância na Academia brasileira.

A partir dos estudos feministas e movimentos feministas, começou a luta para o início do reconhecimento a partir de meados do século XX até a atualidade sobre o assunto. Mas, pensar a luta feminista e os estudos de gênero nessa temporalidade, ainda se entende como um território muito restrito. Louro (2014, p. 19) já destacava que “[...] as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado ‘sufragismo’, ou seja, no movimento voltado para estender o direito de voto às mulheres”.

Do movimento sufragista à luta de classes por melhores condições de trabalho, e até mesmo a busca por uma ruptura do modelo tradicional de sociedade, muitas mulheres enfrentaram, e ainda enfrentam os paradigmas sociais institucionalizados. De acordo com o que Costa e Sardenberg (2008, p. 24) relatam sobre o sufragismo, “[...] suas raízes se atrelam aos ideais liberais de igualdade, trazidas pela revolução democrática burguesa, que teve seu auge na Revolução Francesa de 1789”.

Coco Chanel, Crystal Lee Sutton, Marie Curie, Bertha Lutz entre muitas outras, foram mulheres que conseguiram feitos importantes para uma causa feminista ainda pouco reconhecida em tempos longínquos. Falar de feminismo é falar de gênero e suas interseccionalidades: raça, classe, sexualidade, geração. Quando Beauvoir (1967, p. 09) afirma que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, tem início uma discussão teórica em relação a sua fala e o quanto ela marca esses estudos. Butler (2018a) analisa essa fala ao questionar o gênero como uma construção e o significado dessa construção. Ela relata que “a controvérsia sobre o significado de construção parece basear-se na polaridade filosófica convencional entre livre-arbítrio e determinismo” (BUTLER, 2018a, p. 29). É preciso, então, discutir os papéis e as construções sociais às quais pertencemos e vivenciamos no cotidiano. Sendo necessário para isso, atentar-se para os vários movimentos que vêm acontecendo ao longo das décadas do século XX e XXI, dentre as quais pode-se destacar o feminismo negro.

Com o feminismo negro, que traz nomes como Ângela Davis, Bell Hooks e Kimberlé W. Crenshaw, entre outras, surgem diferentes visões e interpretações relacionadas ao gênero, como uma luta social por direitos civis, principalmente das mulheres negras. Hoje não se discute gênero, sem fazer menção ao feminismo negro. No Brasil, Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro, Jurema Werneck entre outras, fazem essa representatividade quanto a disseminar a importância desse movimento para uma sociedade multicultural e miscigenada como a brasileira, em que sua maioria é negra, além de outros/as pesquisadores/as e cientistas.

Atravessadas por uma heteronormatividade reconhecida historicamente, as relações de gênero restringem o papel social das mulheres. Nos meios acadêmicos não haviam pesquisas feitas por mulheres, e quando ocorria, só eram validadas se tivesse a presença masculina na sua organização e experimentação. Esse cenário tem mudado graças a essa luta feminista. Contudo, é preciso sempre analisar o contexto acadêmico. Nas áreas de humanas há uma maior presença feminina, nas exatas, uma maioria masculina. Isso vem se modificando a passos lentos, em consonância com a expressividade das pesquisas sobre gênero e sexualidade, que tem rompido com essa estrutura normativa presente nas relações sociais e laborais. Prevalece ainda a velha premissa/ideia de que algumas profissões ou áreas não são adequadas para mulheres.

A categorização do gênero como objeto de estudo e de análise, tem sua configuração a partir de Scott. Em seu texto “usos e abusos de gênero”, Scott (2012) faz uma crítica ao seu uso, muitas vezes nocivo, ao se discutir o gênero. Gomes (2018) na introdução de seu texto, afirma que o feminismo, como movimento social ou como teoria,

Teve – e ainda tem – diferentes formas de identificar o seu “sujeito” ou de definir os termos segundos os quais organiza sua luta ou teoria: do feminismo que dependeu da essência de uma “identidade feminina” e ou de uma “mulher” que identifica o sujeito em nome de quem se fala, ao feminismo que, diante da crítica de feministas negras e/ou da crítica do transfeminismo e da teoria queer, fala de “mulheres”, suavizando o discurso universalizante; do feminismo que de um lado tem por foco o patriarcado, ao feminismo que tem o gênero como categoria. (GOMES, 2018, p. 66)

Com essa afirmação, a autora questiona o uso da categoria gênero, em detrimento da categoria sexo pois

Tem uma primeira função ou consequência de rejeitar a imposição por um determinismo biológico sobre o que seria “ser mulher” e “ser homem”. Ao utilizarem gênero e ao destacarem o caráter social e construído do gênero, a intenção é a de problematizar a posição da mulher em sociedade ou, mais do que isso, problematizar o “ser mulher”. Assim, o gênero é tomado como pergunta, como categoria que permite colocar em questão os sujeitos – como sujeitos da cultura, como sujeitos sociais, como sujeitos históricos, como sujeitos políticos e como sujeitos de direitos. (GOMES, 2018, p. 66)

É importante visualizar os sujeitos pela ótica da cultura, da sociedade e da história. O gênero de outrora como “sinônimo de mulheres” (SCOTT, 1995, p. 75), já não pode ser mais entendido assim. Nas duas proposições em que Scott faz suas definições de gênero, a autora deixa claro a falta de um aprofundamento teórico, do qual ela se retrata no escrito de 2012. Quando coloca: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Ela subverte essa ideia, colocando o gênero como uma luta política, passando assim, a ser uma ‘categoria útil de análise crítica’. Nesse contexto, a autora afirma que

Se pegarmos gênero como um guia não simplesmente como homens e mulheres tem sido definidos em relação ao outro, mas também que visões da ordem social estão sendo contestadas, sobrepostas, resistidas e defendidas nos termos de definições masculino/feminino, chegaremos a uma nova visão sobre as diversas sociedades, culturas, histórias e políticas que queremos investigar. (SCOTT, 2012, p. 347)

Desse modo, depreende-se a preconização do feminismo nas relações de gênero, compreende-se essas além dos binarismos que são sempre evocados em suas discussões e entende-se a indissociabilidade das interseccionalidades, dentre estas a sexualidade, que vem a ser o objeto dessa pesquisa junto ao gênero.

Os papéis de gênero, as práticas sexuais², as liberdades sexuais, os direitos da mulheres sobre o corpo, os direitos reprodutivos e muitas outras questões são constantes nas lutas feministas, dado o fato que uma parcela de grupos políticos conservadores querem a todo um custo retirar esses direitos e normatizar os binarismos de gênero. Ao discutir as relações de poder, pode-se falar ainda, de uma insistência cotidiana em posicionar a autonomia feminina e as “outras práticas sexuais” como inexistentes ou invisíveis.

A feminização da docência vem dessas lutas. Hoje, elas são maioria na educação básica. No entanto, é possível observar que muitas não tem sequer noção do que trata o feminismo e o quão importante foi para as suas posições. Existem mulheres machistas e misóginas. Quanto às temáticas gênero e sexualidade nos currículos como conteúdo, são questionadas e descartadas. Desse modo, faz-se necessário elucidar mais uma vez a importância e influência das teóricas feministas na formação dos currículos, que hoje deveriam abordar essas temáticas citadas, mas que, ligados a discursos políticos conservadores, estão sendo marginalizadas.

Se Scott (1995) destaca o gênero como um conceito útil para a crítica, cabe àqueles/as que fazem parte de uma nação livre, tendo posse de uma consciência social, lutar para que todas as pessoas de uma mesma sociedade, independente de sexo, classe, geração, raça, gênero, sejam reconhecidas como cidadãos e cidadãs.

O feminismo não morreu. O seu ativismo hoje, abrange grande parte da população por meio das redes sociais e outras tecnologias, e continua fazendo seu papel contribuindo para a formação de uma sociedade igualitária de direitos, tanto para mulheres quanto para homens. Junto a esse movimento, grupos sociais considerados minorias também contribuem e participam das lutas feministas.

O século XIX, com Nísia Floresta Brasileira e suas obras “Conselhos à Minha Filha” (1842), “Opúsculo Humanitário” (1853) e “A Mulher” (1856)”, se torna um marco histórico e teórico no que diz respeito aos estudos sobre o feminino e sua condição na sociedade, que no início do século XX tem sua primeira onda no Brasil, influenciado por estes textos. Nesse sentido,

O feminismo no Brasil vem assumindo várias formas de luta, diversas bandeiras e diferentes facetas. Já foi sufragista, anarquista, socialista, comunista, burguês e reformista. Já lutou no parlamento, nas ruas e nas casas para conquistar e garantir o acesso da mulher à educação formal. E vem lutando pela igualdade de salários e condições dignas de trabalho, pela valorização do trabalho doméstico, pelo direito inalienável de todas ao controle sobre o próprio corpo e gozo de nossa sexualidade, enfim, pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a mulher possa

² Aqui, nomeia-se toda prática sexual que foge à norma heterossexual.

realizar-se plenamente enquanto ser humano e cidadã. (COSTA; SARDENBERG, 2008, p. 32)

Assim, destaca-se novamente a indissociabilidade da sexualidade com os estudos de gênero. Falar de gênero é falar de sexualidade e seu leque de representações que se fazem presentes em nossa sociedade, que cotidianamente são vigiadas pelo conservadorismo, insistindo em permear as relações sociais em todos os aspectos. No próximo tópico, é feita uma reflexão sobre os conceitos de gênero e sexualidade e como eles tem sido propagados nos discursos populares e científicos, como forma de fazer essa ponte entre os estudos feministas e as discussões acerca desses conceitos

1.2 Revisando os conceitos de gênero e sexualidade

Com os estudos feministas em destaque, havia então a necessidade de se caracterizar aquilo que abrangia suas lutas, suas discussões: as relações de gênero; mais especificamente o gênero. Quase sempre caracterizado numa perspectiva biológica, era compreendido como a divisão entre o homem/masculino e a mulher/feminino e suas atribuições pelo sexo de origem.

Entretanto, é possível pensar o gênero em uma institucionalização mais ampla. Falar apenas em masculino e feminino conota uma padronização comum histórica. O próprio termo é polissêmico e abrange uma variada gama de conceitos. Para pensar o gênero em uma discussão biologizante, é preciso discutir sua interseccionalidade com a sexualidade e o sexo. A matriz social heteronormativa, ainda predominante e generalizante, nas últimas décadas vem sendo questionada e reconfigurada, mesmo que a passos lentos, nas relações sociais e nas discussões sobre essa interação gênero-sexualidade.

Na contemporaneidade há uma diversa rede de estudos sobre essas temáticas. A descrição desses conceitos ao longo dos anos foram se ampliando, norteados por duas vertentes que cada vez mais protagonizam grandes embates discursivos: a científica e o senso comum. Santos (2010) já discutia essa ideia de ‘sensocomunizar’ a ciência, que foi muito criticada. Contudo, é entendido que os dois são ciências, cada um a seu modo e ambos se auto influenciam.

De um lado, pesquisadores tentam subverter a ideia de gênero como biologizante e imutável socialmente, que ainda está engendrado em muitos discursos científicos. Se Scott nos anos 80 colocava o gênero como diferenciação dos sexos, Butler (2018a) já questionava essa descrição, afirmando que

O gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. Assim, a unidade do sujeito já é potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo”. (BUTLER, 2018a, p. 26)

Ela faz essa afirmação para criticar a ideia de que a “biologia é o destino”. O sexo por si só, já é considerado uma categoria de análise, fora das questões de gênero. E esse, por conseguinte, é campo ilimitado de pesquisa.

Butler (2018b) corrobora com a sua subversão e a ideia de que o gênero é uma mera construção cultural. Até a própria Scott em seu “usos e abusos do gênero” faz uma crítica a essa construção. A pesquisadora norte-americana descreve que

Não se pode, de forma alguma, conceber o gênero com um construto cultural que é simplesmente imposto sobre a superfície da matéria – quer se entenda essa como o “corpo”, quer como um suposto sexo. Em vez disso, uma vez que o próprio “sexo” seja compreendido em sua normatividade, a materialidade do corpo não pode ser pensada separadamente da materialização daquela norma regulatória. O “sexo” é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural. (BUTLER, 2018b, p. 196)

Com esse diálogo, pode-se associar a essa discussão sobre o conceito de gênero as relações de poder que são intrínsecas nessas discussões desde seus primórdios. Butler faz uma relação do sexo com o corpo, e esse corpo que visa constituir o ser, se torna mais importante que o simples gênero ao qual ele está vinculado. Um corpo masculino ou feminino é que vai definir sua constância na sociedade. Nicholson (2000) colabora com essa ideia de Butler, afirmando que nessa relação entre a biologia e a socialização “o corpo é visto como um tipo de cabide de pé no qual são jogados diferentes artefatos culturais, especificamente os relativos a personalidade e comportamento.” (NICHOLSON, 2000, p. 12)

O homem é livre, a mulher é reprimida. Esse binarismo e tantos outros que se inserem nas construções de gênero são entendidos como marcadores sociais. Hirano (2019) reflexiona sobre esses marcadores e a necessidade de entendê-los diante do meio social no qual estamos inseridos e vivenciando diariamente, e mais ainda, o quanto eles estão nos debates interseccionais:

Os marcadores permitem pensar não apenas o entrecruzamento de eixos de diferenciação em diversos contextos. Quando utilizados como auxiliares da análise,

eles têm revelado outras dimensões implícitas ou explícitas, associadas a esses eixos: cor da pele, formato do cabelo, do nariz, vestuário, gestualidade e sotaque, entre outras dimensões, são usados para diferenciar, desigualar e hierarquizar, a depender da situação. Nesse sentido, palavras como marcador ou marca convidam a um olhar mais detalhado e circunscrito, para pensar as dimensões da vida social que são generificadas, racializadas, sexualizadas, classificadas, enfim, nomeadas de modo a afetar a vida das pessoas de distintas maneiras; tornam-se, assim, marcadores sociais da diferença. (HIRANO, 2019, p. 51)

A própria Louro (2018, p. 39) em sua “Pedagogia da Sexualidade” faz uma crítica a esses marcadores sociais afirmando que os mesmos “[...] interferem na forma de viver a identidade sexual; eles são, portanto, perturbados ou atingidos, também, pelas transformações e subversões da sexualidade”. Lembrando que as identidades sociais, às quais destacam-se a de gênero e sexual, estão sempre em uma ação relacional.

Voltando à contextualização das relações de poder na conceituação do gênero, em grande maioria, nas suas definições vão estar descritas o quanto são permeadas pela heteronormatividade e seus binarismos. Para Carvalho e Tortato (2009, p. 24) “o gênero visto como a construção e a prática de papéis dicotomizados considera que as representações de masculino e feminino são aprendidas através do desempenho de papéis determinados socialmente para homens e para mulheres, com características contrárias e opostas”. Pode-se entender essa afirmação, já citado antes sobre uma normatização social na qual os sujeitos são inseridos, instituída por regras sociais fixadas como imutáveis (diga-se a heteronormatividade). Para Louro (2014, p. 41) “os estudos feministas estiveram sempre preocupados com as relações de poder”. Ser feminista ou fazer parte desse movimento é um ato de resistência contra esse poder dominante. Quando insere-se a sexualidade, mais ainda, pois ela está inerente a essa ação de poder para a coibição de suas práticas. Segundo Foucault (2013, p. 105) “[...] onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”.

Essa regulação dos corpos e do sexo, e por entendimento, do gênero, tem contribuído para o aumento das desigualdades sociais, das desigualdades sexuais e principalmente das desigualdades de gênero. Balestrin (2018) discute a importância de se colocar um fim a essas desigualdades, principalmente a de gênero, pois segundo ela

Enquanto houver desigualdade de gênero, não temos dúvidas de que esse debate é mais do que necessário, é vital, porque essa desigualdade mata literal e simbolicamente: mata a potência de vida, a potência de criar e inventar outros modos de ser homem e/ou mulher ou mesmo de ser nem homem, nem mulher. (BALESTRIN, 2019, p. 15)

Compreende-se então, que na desigualdade de gênero também se insere a sexualidade e suas violências que, progressivamente tem aumentado a cada ano no Brasil, enquanto em outras nações essas desigualdades e violências de gênero e sexualidade tem diminuído, ao passo que as pesquisas voltadas aos mesmos tem ganhado importância e reconhecimento. Carvalho (2017) descreve essa relutância da academia em fazer pesquisas de gênero e sexualidade, visto como algo novo, e também pela chegada de novos pesquisadores, algo que apresenta-se como ameaça a uma dominação hegemônica. Percebe-se também como as relações de poder influenciaram essa discussão. Assim,

No campo científico ou acadêmico a luta entre estabelecidos ou dominantes e aspirantes ou novatos é por capital acadêmico: autoridade científica, influência, distinções, conferidas por rituais de reconhecimento, símbolos e posições de prestígio. Como nos demais campos, nos campos de produção de conhecimento o acesso a informações, recursos, oportunidades, conversíveis em poder, é desigual para os indivíduos, conforme sexo, gênero, classe social, raça/etnia/cor, idade/geração etc. (CARVALHO, 2017, p. 96-97)

Não é difícil compreender essa afirmação se observarmos a presença ou a falta de mulheres na docência universitária e em outros campos científicos até final do século XX e começo do século atual. Para os estudos de gênero, a própria Carvalho, relata que “nesse contexto de dominação histórica do campo científico por homens, emergem os estudos feministas e de gênero a partir da década de 1960 em alguns países ocidentais, e a partir de meados da década de 1970 no Brasil”. (2017, p. 97). Esse período é chamado de terceira onda do movimento feminista brasileiro, que segundo Pinto (2010, p. 16-17) foi impulsionada pelo regime militar que “via com grande desconfiança qualquer manifestação de feministas, por entendê-las como política e moralmente perigosas”.

A sexualidade, mesmo sendo indissociável do gênero, só vai permear estes estudos a partir da década de 90, com os estudos da masculinidade, mesmo sabendo que ela já era estudada bem antes do gênero no século XIX e em outros visto como natural. Para Carvalho (2017)

Os estudos sobre sexualidade emergem bem antes dos estudos de gênero, no século XIX, no campo médico e psiquiátrico, e posteriormente, na segunda metade do século XX, adentram o campo da psicologia e das ciências sociais e humanas, encontram-se com os estudos de gênero e com os estudos gays e lésbicos. (CARVALHO, 2017, p. 97)

Por meio da psicanálise, Freud discute a sexualidade e sua inerência ao ser humano desde a infância no início do século XX. No entanto, Foucault já historicizava a sexualidade de muitos séculos antes, onde a mesma era vista como natural, inclusive nas instituições escolares já se falava em educação sexual. Nesse contexto Foucault (2013) descreve que

Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores (FOUCAULT, 2013, p. 36)

Essa afirmação de Foucault contribui para a ideia de Balestrin (2019, p. 13) ao discorrer que “historicamente, a escola tratou de investir em alguma forma de educação sexual, tanto por meio dos mais variados programas educativos, como por meio do silenciamento e da docilização dos corpos escolarizados”, tomando a ideia do autor francês sobre o disciplinamento dos corpos, que os transformam em dóceis. (FOUCAULT, 1987)

Vale-se aqui a afirmativa de que a sexualidade depende do corpo, e assim ambos não se separam. Porém, é preciso entendê-la também fora da matéria e da estrutura biologizante, como afirma Weeks (2018, p. 46) ao dizer que, “[...]embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo”.

Necessita-se pensar na atualidade, a sexualidade como algo natural. No entanto, historicamente ela foi alvo de julgamento das correntes conservadoras que começaram a ganhar força a partir do século XVII, passando principalmente pelo crivo da religião, em especial a igreja católica e os tempos de inquisição que se seguiram por séculos. Das pastorais católicas e do sacramento da confissão discorridos por Foucault, o sexo e a sexualidade se tornaram campo minado para as discussões públicas, se tornando restrito aos adultos em seus momentos de intimidade. Segundo Alves e Rossi (2018, p. 190) “a sexualidade historicamente construída foi modelada a partir de duas preocupações centrais a nossa subjetividade (quem e o que somos?) e, com a sociedade, e nessas preocupações com o corpo e suas potencialidades”

Nesse contexto, Carvalho (2017, p. 100) afirma que tanto o gênero quanto a sexualidade, “passam pelo campo religioso e são disputados atualmente no campo cultural mais amplo. Todavia, não foram devidamente disseminados na cultura popular”. Para entender que ambos são interseccionais e constantemente se situam marginalizados nas discussões públicas.

É interessante que bem longínquo ao nosso tempo presente, junto à psicanálise, a sexualidade não teria problema em ser pesquisada, mesmo para as sociedades conservadoras da

época. Os estudos sobre o corpo na biologia e em outras ciências também não seriam motivos de protestos como ocorrem atualmente na ciência, tanto brasileira quanto mundial. Foucault faz um histórico do momento em que se “proíbe” e ao que se afrouxa sobre a sexualidade e suas temáticas relacionais em duas rupturas:

[...] uma no decorrer do século XVII: nascimento das grandes proibições, valorização exclusiva da sexualidade adulta e matrimonial, imperativos de decência, esquiiva obrigatória do corpo, contenção e pudores imperativos da linguagem; a outra, no século XX; menos ruptura, aliás, do que inflexão da curva: é o momento em que os mecanismos da repressão teriam começado a frouxar; passar-se-ia das interdições sexuais imperiosas a uma relativa tolerância a propósito das relações pré-nupciais ou extra-matrimoniais; a desqualificação dos perversos teria sido atenuada, sua condenação pela lei, eliminada em parte; ter-se-iam eliminado grande parte, os tabus que pesam sobre a sexualidade. (FOUCAULT, 2013, p. 126)

Já no século XVII, constata-se a influência da igreja e o seu cristianismo nessa configuração proibitória da sexualidade. Laqueur (2001, p.73) corrobora com essa ideia ao afirmar que “a cristandade tornou a possibilidade de uma harmonia entre a boa ordem social e a boa ordem sexual muito mais problemática que na antiguidade romana”. De Tilio (2014) faz uma teorização interessante acerca do gênero a partir de perspectivas contemporâneas, no qual relaciona o gênero e a sexualidade em uma discussão psicanalítica, antropológica, biológica, moderna e pós-moderna. Para ele é importante e possível compreender o conceito de gênero por meia dessas perspectivas, já que ambas se diferem em suas críticas, não podendo assim estabelecer hierarquias entre elas, e que suas argumentações e contra argumentações são infinitas.

Balestrin (2018, p.21) fazendo alusão à Foucault afirma que “ainda hoje, vemos essa “vontade de saber” muito associada ao sexo e à sexualidade”. Com isso, essa autora destaca que a sexualidade mesmo em tempos de liberdade e livre-arbítrio como o que se vivencia hoje, é constantemente vigiada, e essa vontade nunca cessa. A sexualidade e o sexo são inerentes aos corpos e fazem deles locais de disputa. É preciso entender não somente suas teorizações, mas suas práticas sexuais como construtoras sociais dos sujeitos. Segundo Bauman (2004)

[...] das muitas tendências, inclinações e propensões “naturais” dos seres humanos, o desejo sexual foi e continua sendo a mais óbvia, indubitável e incontestavelmente social. Ele se estende na direção do outro ser humano, exige sua presença e se esforça para transformá-la em união. Ele anseia por convívio. Torna qualquer ser humano – ainda que realizado e, sob todos os outros aspectos, auto-suficiente – incompleto e insatisfeito, a menos que esteja unido um ao outro. (BAUMAN, 2004, p.27)

Assim, nada mais correto que entender a sexualidade, o sexo e o gênero como indissociáveis ao corpo e vice-versa. Pensar a liquidez e a fluidez das relações sociais de Bauman, não reduz a sua importância nas discussões acerca da indissociabilidade do gênero e da sexualidade. Para Foucault (2013, p. 169) “[...] é pelo sexo efetivamente, ponto imaginário fixado pela sexualidade, que todos devem passar para ter acesso à sua própria inteligibilidade”. Mesmo com toda uma retórica de dominação e vigilância do corpo, historicamente aceita pela ciência e institucionalizada nas sociedades ditas conservadoras, há a necessidade de se desnaturalizar essas teorizações e normatizações de uma sociedade imutável, dependente de dogmas e paradigmas arcaicos.

Quanto a esta desnaturalização ou desconstrução, entende-se que as instituições sociais se utilizavam de vários recursos para mascarar uma igualdade social inexistente desde um período temporal que se caracterizava pela cultura do mérito, onde Bourdieu (2007) contribui para essa desnaturalização do mérito, mostrando que as desigualdades sempre estiveram presentes nas construções sociais dos sujeitos. O autor afirma que “ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2007, p. 41).

É importante refletir essa discussão sobre o mérito em tempos de outrora com a discussão da meritocracia atual. Existe uma falsa ideia de que todos somos iguais e temos os mesmos direitos. Pensar essa igualdade por uma ótica do gênero e da sexualidade é uma falácia, pois há uma oportunidade maior, em todas as esferas sociais, para o homem masculino, branco, heterossexual. Nesse contexto, é preciso preconizar a discussão do que é igualdade e como ela está inserida nas sociedades.

Somos indivíduos e estamos agregados ao coletivo. E é nesse coletivo que se configuram as diferenças permeadas pela cultura, sendo possível assim, se identificar com um ou outro, no individual ou no coletivo. No entanto faz-se necessário ser aceito/a. Aqui vale essa discussão pelo fato de mulheres, negros e homossexuais (aqui pode-se incluir todos da comunidade LGBTQIA+) em/nas ações sociais cotidianas como indivíduos/cidadãos. Por vezes são “aceitos/as” por fazerem parte de um determinado coletivo, sendo invisibilizados/as e marginalizados/as em suas individualidades.

Nesse contexto, que Scott (2005) discute a validade de um coletivo, que para a autora, ao ser parte de um grupo, o ser individualizado é marginalizado em detrimento do grupo/coletivo, que geralmente possui características comuns a todos/as que dele fazem parte. Assim, para a ela, “os indivíduos devem ser avaliados por eles mesmos, não por características

atribuídas a eles como membros de um grupo. A igualdade só pode ser implementada quando os indivíduos são julgados como indivíduos.” (SCOTT, 2005, p. 13)

A partir dessa discussão, pode-se identificar uma ideia engessada que ainda permeia o cognitivo das/nas sociedades em geral, onde as mesmas são inócuas e imutáveis. Essa inofensividade e imutabilidade em que se situam, levou e ainda tem levado à normalidade das discriminações de gênero e sexualidade durante séculos – para não falar em milênios - até a atualidade. Assim, desconstruir/desnaturalizar essa concepção de sociedade imutável e hereditária é fundamental para a discussão do gênero e da sexualidade. Para Balestrin (2018, p. 22) é preciso “desconstruir aquelas concepções enviesadas de sexualidade que foram produzidas por diferentes discursos localizados tanto no âmbito religioso como no campo considerado “científico””. Romper com os binarismos que permeiam esses estudos, principalmente o que diz respeito ao masculino e feminino, é preciso e necessário, pois, como afirma Parisotto et al. (2003, p. 81) “a noção de feminilidade e masculinidade ultrapassa o sexo biológico do indivíduo”. Nesse contexto, as/os autoras/es discorrem a ideia de que

Cada um de nós é um ser único que durante seu desenvolvimento físico e emocional atravessa “processos” muito semelhantes, mas também com diferenças muito significativas, principalmente no desenvolvimento sexual. As características genéticas de cada indivíduo, nossas vivências, nossas sensações e emoções tornam-nos absolutamente distintos. (PARISSOTO ET AL. 2003, p. 86)

Para essa contextualização do gênero e da sexualidade, tem-se a necessidade de identificar nos diversos ambientes sociais, como esses conceitos vêm sendo trabalhados e discutidos diante do crescimento de uma onda conservadora que vem (re)codificando as relações sociais para não dizer humanas, (re)significando preconceitos e tornando-os aceitos nos debates públicos e nos coletivos sociais. Muito se fala em educação para mudar o mundo, portanto, deve-se pôr em prática essa educação. E isso, faz tanto sentido numa visão contemporânea de sociedade na qual estamos inseridos que para isso, o

Gênero e sexualidade precisam ser legitimados como campos de produção de conhecimento em geral, e sensocomunizar os seus conceitos. São campos desenvolvidos por mulheres e pessoas LGBTQI, sujeitos políticos com visibilidade recente, novatos no campo acadêmico e ainda em posições subalternas. Ademais, precisam ser legitimados no campo educacional, como estratégia fundamental para impactar as práticas pedagógicas de igualdade e equidade em todos os níveis escolares e, sobretudo, na educação superior, e não apenas nos cursos de formação docente, mas em toda a formação profissional. (CARVALHO. 2017, p. 106)

1.2.1 Construindo conceitos a partir das percepções docentes

Diante dessa revisão dos conceitos de gênero e sexualidade, tentou-se compreender do ponto de vista subjetivo dos/as docentes pesquisados/as, as suas percepções e concepções do que seria gênero e sexualidade. Conforme o quadro 01, observa-se descritas essas subjetividades quanto a esse questionamento.

QUADRO 01 – Resposta ao questionário semiestruturado – questão (2)

Pergunta 2 – Descreva sob seu ponto de vista, o conceito de:		
Docente 1	Gênero	Pela definição masculino/feminino
	Sexualidade	Preferência de cada indivíduo
Docente 2	Gênero	Pode ser definido como aquilo que identifica e diferencia os homens e as mulheres ou seja o gênero masculino e feminino
	Sexualidade	É um conceito baseado na atração sexual e na afetividade compartilhado entre as pessoas
Docente 3	Gênero	Afeição ao qual se enquadra qualitativamente
	Sexualidade	Está relacionado a determinado gênero que se declara no indivíduo
Docente 4	Gênero	Conjunto de seres ou coisas que apresentam qualidades semelhantes
	Sexualidade	Gênero a que se declara o indivíduo
Docente 5	Gênero	Característica atribuída/sexo/ masculino e feminino
	Sexualidade	A escolha que é feita conforme o ser humano vai desenvolvendo-se
Docente 6	Gênero	Essa é uma eu leva todos os seres a terem uma opinião particular. Eu não me submeteria a essa transformação, pois estou feliz e se o outro faz, eu respeito
	Sexualidade	É um assunto que gera um certo desconforto ao ser abordado, mas quando se fala com seguridade e transparência é compreendido e aceito de bom grado.
Docente 7	Gênero	Tem relação com as característica humanas do masculino e feminino
	Sexualidade	Está relacionado a opção sexual do indivíduo
Docente 8	Gênero	Afeição a “modalidade” ao qual se enquadra qualitativamente
	Sexualidade	Está relacionando a determinado gênero que se declarar o indivíduo
Docente 9	Gênero	Masculino e feminino
	Sexualidade	Termo abrangente ligado a sentimentos que engloba vários fatores

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

À primeira impressão, é possível identificar uma visão biologizante/binária do que se entende por gênero, e consequentemente a concepção de sexualidade. Mas, de onde vem essa percepção quanto a essas temáticas? Qual o modelo de educação inclusiva que esses/as docentes têm proposto em suas práticas pedagógicas? São questionamentos importantes ao se pensar a escola e seu cotidiano como produtores de conhecimento e formadores dos sujeitos sociais que se inserem na nossa sociedade.

Afirmar essa visão binária pode parecer generalizante. No entanto, faz sentido ao se identificar em, pelo menos, cinco questionários esse binarismo masculino/feminino como compreensão do conceito de gênero. Isso, mostra uma percepção e concepção conservadora e

heteronormativa dessa categoria, enquanto sujeitos sociais viventes de uma sociedade. Essa, dotada de mecanismos que reforçam esse conservadorismo e seus ideários baseados nessa heteronormatividade. Enquanto docentes, formadores/as de opinião, é uma percepção tradicionalista imposta por normativas educacionais que ainda estão engessadas no âmbito dessa discussão e pela falta de uma formação continuada que privilegie a inclusão dessa e de dezenas de outras temáticas e categorias ainda marginalizadas nos currículos, dentre elas, a sexualidade.

Se o conceito de gênero possui essa visão binária, com a sexualidade a percepção conceitual é entendida como um misto de subjetividades que apontam as ideias de preferência (docente 1), opção (docente 7) e escolha (docente 5), passando por questões sentimentais e de afetividade (docentes 9 e 2) e compreendido como sinônimo de gênero (docente 4), e por fim, o não entendimento, nem do que é gênero e nem do que é sexualidade, mas sabendo da importância de se ter o conhecimento adequado para se discutir esses conceitos em qualquer âmbito social, principalmente na escola (docente 6).

São subjetividades que, pela simples observação devem ser discutidas no âmbito da diversidade de sujeitos que se inserem nas ambiências escolares. Sujeitos esses que são diferentes entre si, mas situados no coletivo social. E esse coletivo é exposto a um processo de subjetivação, que junto a ele adiciona-se as subjetividades, que “[...] se constituem de acordo com o que acontece em determinados espaços e tempos históricos” (LOPES; DAL’IGNA, 2012, p. 859).

Espaços-tempo esses, que os sujeitos a partir de suas vivências e relações sociais cotidianas se constituem e se (re)significam como indivíduos e por meio da experiência, como as próprias autoras explicam sobre esses processos de subjetivação que “[...] estão associados ao que poderíamos denominar de *modus operandi* das relações imanentes entre os contextos e as próprias experiências que constituem os indivíduos.” (LOPES; DAL’IGNA, 2012, p. 859)

É nesse espaço-tempo que se faz necessário entender esse *modus operandi* das discussões teóricas e práticas que envolvam o gênero e a sexualidade e suas intersecções. Nesse sentido, ao observar essas percepções conceituais de gênero e sexualidade engessadas, para não repetir conservadoras, infere-se nessa constante uma visão higienista/biologizante que a pedagogia tradicional tendia a reproduzir nas ambiências escolares como verdade absoluta e o seu ideário de preparar o alunado para a vida, exemplificadas nos valores e realidades sociais em que essa pedagogia foi concebida.

A sociedade ocidental vigente no século XX não se difere muito da sociedade contemporânea no que se refere a esse binarismo ainda instituído como norma em muitos/as

docentes da/na educação básica e porque não afirmar, da/na educação superior. Voltando esse olhar para o campo, é ainda mais constante e permanente. Sobre essa contemporaneidade societal e a permanência compulsória dos binarismos de gênero, Wolff e Saldanha (2015) afirmam que

As normas da sociedade ocidental contemporânea, embora estejam em constante transformação, ainda criam a expectativa de que uma pessoa que nasceu com características físicas e biológicas reconhecidas como “fêmea”, comporte-se de maneira “feminina” e tenha desejo sexual por “homens” e aqueles que, por sua vez, tenham nascido com características físicas de “macho”, comportem-se de maneira “masculina” e tenham desejo sexual por “mulheres” (WOLFF; SALDANHA, 2015, p. 30)

Essa normativa é compreendida ao observar as respostas dos/as docentes quanto aos conceitos de gênero e sexualidade, precisando assim, ocorrer um rompimento desse binarismo. O pretendido/ideal é uma escola inclusiva, permeada pela diversidade e que valorize as diferenças que sempre estiveram presentes, mas que foram e ainda continuam sendo invisibilizadas por discursos produzidos socialmente e que são absorvidos como verdade. Sobre esses discursos, Foucault (2015) afirma que a sociedade os “[...] acolhe e faz funcionar como verdadeiros”. (p. 52)

A invisibilidade das diferenças nos espaços escolares, principalmente as de gênero e sexual, que tem o corpo como elemento fundamental dessa diferença por meio de ações consideradas normalizadoras, deve ser suprimida havendo assim, uma valorização social das mesmas. Nessa conjuntura, essas ações devem ser problematizadas, “[...] questionando os usos das normas regulatórias de biopoder e de governabilidade nos corpos nesses espaços”. (DIAS; CARDOSO, 2016, p. 355). Quanto a essas normas regulatórias de biopoder, faz-se necessário haver o enfrentamento das mesmas, pois é esse enfrentamento, “[...] que colabora para as desconstruções e enfraquecimento das normas de gênero”. (DIAS; CARDOSO, 2016, p. 355)

Normas essas que se situam no imaginário heteronormativo dos/as docentes que estão inseridos/as na educação do/no campo e também na educação urbana. Silva (2010) ao discutir a relação entre cultura, educação e formação docente reforça essa ideia de biopoder discutida por Foucault (2015), tendo o corpo como elemento de controle. Essa autora reflete que

[...]a produção de uma diferenciação assimétrica que gera processos de dominação e exploração, portanto, excludentes, é, em certa medida, reforçada pela escola. Nela, é estabelecido quem pode falar e quem tem que calar, quem é dotado de cultura e quem não é detentor de cultura alguma nem de conhecimento também. Evidencia-se, assim,

a relação entre cultura e conhecimento, perpassados por relações de poder. (SILVA, 2010, p. 212)

Essa mesma autora, ainda discorre sobre um processo homogeneizador que tem permeado as propostas e normativas educacionais e é articulado com o poder, como único e exclusivo, não permitindo a possibilidade de qualquer mudança e sendo marcada por um modelo eurocêntrico que sempre privilegiou o homem branco, de classe média e heterossexual como detentor do conhecimento, e assim, construtor de tais propostas e normativas. (SILVA, 2010)

Assim, os apontamentos sobre os conceitos de gênero e sexualidade e as concepções apresentadas nos questionários relacionados à educação do/no campo, demonstram que ainda prevalece nesse meio rural a ideia binária de que gênero é caracterizado somente como masculino e feminino, ignorando toda a diversidade de sujeitos e identidades que essa categoria abrange, bem como a sexualidade que, mesmo sendo entendida como uma construção histórica e social, e que de acordo com Wolff e Saldanha (2015) ainda faz prevalecer “[...] um pressuposto de que a forma ‘normal’ da sexualidade eram as relações heterossexuais” (p. 37), é absorvida e compreendida a partir de uma heterossexualidade compulsória, que ainda permeia esse espaço entendido como conservador.

Portanto, pode-se conceber a partir das subjetividades pontuadas, a interpretação de que esses/as docentes mesmo não possuindo um conhecimento teórico e prático sobre essas categorias, ainda conseguiriam fazer breves apontamentos em uma curta discussão acerca do gênero e da sexualidade. No capítulo três, dar-se-á continuidade a essa discussão, desvelando o interesse, a importância desses conceitos, se e como são abordados e de que maneira esses/as docentes entendem que o gênero e a sexualidade deve ser trabalhados em sala de aula. No próximo tópico, far-se-á uma breve contextualização acerca do gênero e da sexualidade na educação e como estes tem sido abordados.

1.3 O gênero e a sexualidade na educação

A decisão de pesquisar o gênero e a sexualidade, teve motivação pessoal das experiências como professor em escolas rurais. Na educação do/no campo, há um contato com um público diverso diariamente. E é ali na escola, que esses sujeitos diversos vão se construindo socialmente, formando suas identidades sociais e configurando uma diversidade social e cultural que na contemporaneidade tem sido alvo constante de correntes conservadoras,

principalmente quando falamos da diversidade de gênero e sexual. Segundo Martins (2017) nessa

[...] contemporaneidade, as escolas vêm cada vez mais mostrando sua importância na formação social das crianças, além de contribuir veemente para os processos de recriação de si e do mundo. Depois do espaço familiar, a escola é o ambiente onde a criança se estabelece socialmente, ou seja, na escola a criança adquire muito mais que conteúdos curriculares, mas também modelos comportamentais e sociais. (MARTINS, 2017, p. 262)

Partindo desse contexto, discute-se como esses dois conceitos vêm sendo tratados no meio educacional, e mesmo enfrentando barreiras e desafios constantes, é necessário uma formação cidadã dos sujeitos que ali se inserem. Essa cidadania pode ser instituída em várias esferas sociais dentre as quais destaca-se a família e a escola, tendo como premissa os padrões culturais nas quais as mesmas foram e estão embasadas social e culturalmente. Dentre desses padrões é que se inserem o gênero e a sexualidade. Sobre os quais Martins (2017) faz uma breve teorização histórica:

Os padrões culturais de gênero e sexualidade são construídos historicamente e reproduzidos por diversas instâncias sociais como família, igreja e a escola. Essas instituições influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos, pois oferecem normas e referências sobre comportamento considerado adequado. Estas formas esperadas de expressão de gênero e sexualidade são impostas desde cedo para as crianças e, na maioria das vezes, pelos próprios professores da escola. (MARTINS, 2017, p. 258)

Pensar historicamente esses conceitos na educação, é retornar aos estudos de Foucault, Butler, Scott, Nicholson, Louro entre outros/as que, unanimemente, concordam que a escola é um espaço generificado, e que essa generificação concebe e fortalece dentro desses espaços as relações de poder e a normatização/institucionalização dos binarismos que entremeiam as relações de gênero e por conseguinte, a sexualidade. Como afirmam Balestrin e Soares (2015, p. 48), “historicamente, a escola tratou de investir em alguma forma de educação sexual por meio de programas educativos os mais diversos ou do silenciamento e docilização dos corpos escolarizados. [...] sempre esteve envolvida no processo de construção de gênero e de sexualidade”.

No entanto, o que se tem visto é uma padronização educacional que não tem privilegiado a diversidade sexual e de gênero e nenhuma formação cidadã dentro dos ambientes escolares, haja vista que “a escola é um aparato imprescindível para a efetivação da cidadania [...]”.

(SEFFNER; PICCHETTI, 2014, p. 70). Neste sentido, a escola deve proporcionar ao seu público uma educação que preze pela valorização do diferente, das diferenças que atravessam as relações sociais; assim, “a escola - como lugar de conhecimento - não deve produzir o “ocultamento” em relação ao gênero e à sexualidade”. (BALESTRIN; SOARES, 2015, p. 49).

Tem-se que pensar a educação como uma base formativa. É por ela, que os sujeitos em seus vários estágios, da infância à fase adulta, vão observar e absorver com suas vivências toda uma gama de conceitos, ideias, teorias, práticas entre várias outras configurações que o/a prepararão para viver em sociedade, respeitando os seus pares. Partindo dessa concepção, depreende-se que o ambiente e todos os seus atores interferem na formação social desses sujeitos por meio de estímulos e exemplos. Esses estímulos podem ser positivos ou negativos na sua formação cognitiva. E aqui, pode-se problematizar o papel do/a professor/a enquanto estímulo social formativo.

Há uma necessidade de se investir na formação docente para que surgindo a inevitabilidade de uma discussão em relação ao gênero e a sexualidade, os/as docentes estejam preparados/as e subsidiados/as teoricamente para debater e responder questionamentos sobre os conceitos supracitados. Assim, “para que questões de gênero e sexualidade habitem os espaços escolares com a legitimidade que merecem, é preciso, sem dúvida, mais investimento na formação docente”. (BALESTRIN; SOARES, 2015, p. 51).

Ressalta-se aqui a importância do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), oferecido em dezenas de universidades na modalidade à distância – EAD, o qual o pesquisador teve oportunidade de cursar, e que mesmo não tendo concluído o mesmo, aguçou ainda mais o interesse em contribuir cientificamente e teoricamente para uma discussão e interpretação do gênero e da sexualidade que insira a educação do/no campo como nova fronteira de pesquisa. Seffner e Picchetti (2014) contribuem com a afirmação de Balestrin e Soares sobre a formação docente continuada, e além desta, a obrigatoriedade dos/as docentes, e também dos órgãos educacionais de se desfazerem de qualquer dogma conservador em que foram doutrinados, tendo uma função humanística na formação dos sujeitos em fase educacional:

O que os educadores não podem fazer é condenar a priori as produções culturais da juventude, em nome de seus valores, pois os nossos valores são valores de outra geração. Nossos valores não são melhores nem piores do que os dos alunos, mas devemos estabelecer estratégias de diálogo entre estes conjuntos de valores, e não utilizar os nossos valores para desqualificar aqueles das novas gerações, na ilusão de que os alunos viveriam hoje com os valores com os quais fomos criados na juventude. Sabendo que mesmo enquanto educadores estamos inseridos nesta cultura, sempre estamos sujeitos a acabar reafirmando lugares de marginalização já presentes em nossa sociedade, mesmo que nossa intenção não seja essa. Assim, como imersos em

uma cultura muitas vezes excludente, educadores não estão isentos de cometer pequenos equívocos e reiterar normas e por isso é necessária atenção e perspicácia. (SEFFNER; PICCHETTI, 2014, p. 75)

Na contramão dessa afirmação, a história escolar escreve outro capítulo. O discurso educacional de outrora, que diretamente ainda influencia os discursos educacionais atuais, era construído a partir das relações de poder que as famílias tradicionais e conservadoras, juntas à igreja, exerciam sobre a escola e os sujeitos que ali se formavam e se construía. A prevalência da heteronormatividade, veladamente era entendido como o objetivo de qualquer instituição educacional. Por esse acerto histórico, César (2010) descreve o como era e o como ainda se estabelece – em uma grande parte – essas discussões acerca do gênero e da sexualidade nas instituições escolares de educação básica:

Para o discurso escolar, em um primeiro momento, o importante é negar a existência de alunos e alunas homossexuais e bissexuais, pois a infância e a juventude são aclamadas como fases transitórias em relação ao exercício da sexualidade, de modo que, se bem conduzida por profissionais competentes, os jovens serão restituídos ao seu curso ‘normal’. Se a presença de alunos e alunas homossexuais dentro da escola já é um incômodo, então, a partir daquela perspectiva, a experiência da transexualidade se torna verdadeiramente insuportável do ponto de vista da instituição escolar, pois, diante de seus corpos transformados, a fala competente da instituição não vê esperança de retorno à norma heterossexual. Assim, aquilo que resta é o afastamento desses corpos indesejáveis, isto é, a expulsão, que hoje se constitui em um elemento importante da evasão escolar. (CÉSAR, 2010, p. 71)

Pensar que esse discurso não é possível em pleno século XXI, é ir contra um sistema secular de dominação masculina sobre os gêneros e os corpos que permeiam as ambiências escolares. Martins (2017), contribuindo com esse discurso escolar descrito por César (2010), discute esses padrões culturais de gênero e sexualidade que foram impostos aos participantes da sociedade como imutáveis, e que

São construídos historicamente e reproduzidos por diversas instâncias sociais como família, igreja e a escola. Essas instituições influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos, pois oferecem normas e referências sobre comportamento considerado adequado. Estas formas esperadas de expressão de gênero e sexualidade são impostas desde cedo para as crianças e, na maioria das vezes, pelos próprios professores da escola. (MARTINS, 2017, p. 258)

Além dos gêneros e corpos, é estabelecido também, uma relação com a sexualidade e o sexo. Esse quarteto conceitual tem sido o grande cerne de discussões nas políticas públicas educacionais e políticas públicas de uma maneira geral, pois segundo Carvalho (2010) ao

discutir a ‘dominação masculina’ de Bourdieu e sua inter-relação com a educação e os processos construtivos,

Deve-se lembrar que a construção cultural-educacional de gêneros opostos e excludentes e da relação de dominação masculina resulta em graves problemáticas e desigualdades sociais, entre as quais cabe destacar a violência masculina: física, simbólica, sexual, praticada contra mulheres, gays, crianças, contra a natureza e a própria humanidade. (CARVALHO, 2010, p. 78)

Essa afirmativa colabora com a ideia de Balestrin e Soares (2015) ao debaterem a relação existente entre sexo, gênero e sexualidade e as consequências nocivas da não discussão dessa relação existente e permanente na escola para a configuração de uma sociedade que se valha da cidadania e do respeito entre seus pares, pois,

Sexo, gênero e sexualidade são construtos histórico-culturais e, portanto, efeito e produto das relações de poder que os constituem. Em relação a cada uma dessas categorias existem diferenciadas formas de discriminação: em relação ao sexo, há o sexismo (que encontra no machismo sua mais forte expressão); em relação ao gênero, o que fica mais evidente é a misoginia (que pode ser definida como manifestação de ódio e aversão ao que é considerado feminino) e, relacionada à sexualidade, há a homofobia (talvez a mais exacerbada e banalizada em nossa cultura). Todas as formas de preconceito e discriminação estão inter-relacionadas e, associadas a outros marcadores sociais, como classe, geração e etnia, podem se tornar ainda mais cruéis e arbitrárias. (BALESTRIN; SOARES, 2015, p. 56).

A partir desses produtos gerados pelas relações de poder que permeiam nossa sociedade, Carvalho (2010) consegue explicitá-los de forma clara quanto à sua influência nos ambientes escolares.

Vários problemas sociais decorrem do sexismo, heterossexismo e iniquidade de gênero, associados a outras desigualdades, e se refletem na escola: discriminações e violências, a gravidez na adolescência, a exploração/ desvalorização do trabalho das mulheres, doméstico e remunerado, entre os quais o docente, a omissão de paternidade e a decorrente sobrecarga das mães. E a escola participa direta e indiretamente, na ação ou omissão, da construção desses problemas e desigualdades, dando tratamento desigual a alunos e alunas e legitimando visões preconceituosas de mundo e sujeito. (CARVALHO, 2010, p. 79)

Assim, é possível e necessário pensar uma educação não somente pela diversidade, mas uma educação que valorize as diferenças, priorizando os Direitos Humanos que, formulados no pós Segunda Guerra, passou por várias fases e reformulações, e hoje são (re)significados de maneira errônea por grupos políticos, econômicos e sociais conservadores, que os enxergam

como direitos “defensores” da violência; isso para citar o caso do Brasil. Essa afirmação tem sua base nos casos recentes propagados pelas mídias, por meio das *fake news*, em que as atuações de grupos de Direitos Humanos são desqualificadas por uma classe dominante, elitista e heterossexista que configuram a sociedade brasileira.

Por isso, a importância de pensar não somente a educação, mas uma sociedade construída e fundamentada pelos/nos direitos, não somente os Direitos Humanos. Aparentemente, os Direitos Humanos não difere os grupos sociais aos quais fazem jus a eles. Contudo, entende-se que todos são iguais e possuem os mesmos direitos, sem diferenciação de sexo, classe, orientação sexual, raça entre outros marcadores sociais. Nesse contexto, é possível discutir os Direitos Humanos e suas prerrogativas para a construção de uma sociedade igualitária por meio de processos educacionais que privilegiem a diversidade de gênero, sexual e cultural presente nas ambiências escolares.

Haja vista que a concepção abrangente de igualdade, que se tornou utópica a partir de um ideário social influenciado pelas Revoluções Francesa e Americana, que promoveu a ideia de felicidade como sinônimo de igualdade, tendo como premissa teórica as três declarações: de independência dos Estados Unidos, dos direitos dos homens e do cidadão e a Universal dos Direitos Humanos, que possuindo os mesmos princípios, ainda definem as mulheres como dependentes inerentes aos ‘homens do sexo masculino’. (TEDESCHI; COLLING, 2014)

Tem-se que pensar essa construção social no embate que há entre o Estado e a sociedade civil. Far-se-á essa análise para compreender as fases temporais – já anunciadas – pelas quais passaram os Direitos Humanos. Santos (1997) as descrevem, embasado na premissa de que tanto o Estado quanto a sociedade civil vivem em uma tensão dialética que é margeada, ora por uma política reguladora, ora por uma política emancipatória. Assim, ele compõe essas fases colocando os Direitos Humanos dentro dessa tensão.

Enquanto a primeira geração de direitos humanos (os direitos cívicos e políticos) foi concebida em uma luta da sociedade civil contra o Estado, considerado com o principal violador potencial dos direitos humanos, a segunda e a terceira gerações (direitos econômicos e sociais e direitos culturais, de qualidade de vida, etc.) pressupõe que o Estado é o principal garante dos direitos humanos. (SANTOS, 1997, p. 12-13)

Essa afirmação de Santos, coaduna com outra ideia de sua autoria, a qual reflete sobre esses direitos, que em um viés coletivo deveria ajudar àqueles que sofrem algum problema advindo de uma ideologia capitalista e de uma política ‘populista’, mas que acaba servindo apenas de teoria na busca de um “mundo melhor”. Assim, Santos (2014, p. 30) afirma que “a

grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos”. E na busca de uma subversão dos usos desses direitos, ele afirma que “[...]são incontornáveis, e os grupos sociais oprimidos não podem deixar de perguntar se os direitos humanos, mesmo sendo parte da mesma hegemonia que consolida e legitima a sua opressão, não poderão ser usados para a subverter”. (SANTOS, 2014, p. 30). Nesse sentido é preciso entender que

As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Elas tomam corpo, no conjunto das técnicas, das instituições, dos esquemas de comportamento, dos tipos de transmissão e difusão, nas formas pedagógicas que, por sua vez, as impõem e mantêm. (TEDESCHI; COLLING, 2014, p. 54)

Assim, os binarismos de gênero são reproduzidos e acabam se tornando permanentes no cotidiano social pois “os discursos que nomearam o masculino e o feminino se inculcaram profundamente na cultura ocidental e estabeleceram a preponderância do masculino e a subordinação do feminino”. (TEDESCHI; COLLING, 2014, p. 54).

Quando falamos de Direitos Humanos, falamos de cidadania. Essa que também é construída socialmente, tendo a escola como um dos principais *locus* dessa construção. Seffner e Piccheti (2014, p. 70) afirmam que “a escola é um aparato imprescindível para a efetivação da cidadania [...]”. Além disso, a escola por apresentar um público variado, o seu ambiente escolar “[...]é atualmente muito rico em diversidade cultural, e as diferentes formas de pertencimento a gênero e sexualidade sempre são evidentes” (SEFFNER; PICCHETTI, 2014, p. 71). Contribui para essa diversidade cultural a boa convivência entre os sujeitos que ali se relacionam socialmente, pois segundo esses autores “[...]além de um espaço de aprendizado, é também um importante espaço de socialização e assim de exercício de convivência”. (SEFFNER; PICCHETTI, 2014, p. 79).

Quando esses/as autores/as falam sobre a evidência e permanência do gênero e da sexualidade, é necessário destacar os estudos *queer* que, tem ganhado destaque nessas pesquisas na última década. Quando fala-se de uma discussão que vem se baseando em uma heteronormatividade,

[...]a teoria *queer* traz à tona a discussão não somente sobre a constituição dos sujeitos da sexualidade, como também sobre os próprios limites daquele modelo de construção de conhecimento e o quanto cada sujeito ou grupo suporta (des)conhecer. Nesse sentido, a teoria *queer* demonstra que o sexo, o corpo e o próprio gênero são construções culturais, linguísticas e institucionais geradas no interior das relações de saber-poder-prazer, determinadas pelos limites do pensamento moderno. (CÉSAR, 2010, p. 72)

Assim, é preciso então, pensar como esse sistema heteronormativo e seus binarismos de gênero e sexualidade vêm permeando ao longo dos séculos os ambientes escolares. E isso será possível a partir de uma prática docente inclusiva que privilegie a prática dos Direitos Humanos. E bem mais que uma prática inclusiva, faz-se necessário ter uma visão mais clara para o processo formativo desses/as profissionais docentes, bem como sua formação social, pois

[...] cada professor ou professora concebe o processo educativo e como deve proceder em sua prática pedagógica não somente de acordo com as teorias e as práticas adquiridas nos cursos de formação, mas principalmente, pelo seu jeito próprio de ser e de pensar, ou seja, conforme foram construídos os seus saberes docentes, entre eles, crenças, valores, concepções, convicções e discursos sobre o que é ser professor ou professora, sobre o processo de ensino/aprendizagem, sobre a educação em geral e, especificamente [...], sobre como lidar com as diferenças no cotidiano da escola. (MARQUES; CAVALIERE, 2013, p. 24-25)

Não somente nas práticas educacionais, mas também nas práticas sociais, a inclusão acaba por envolver, além dos/as professores/as inseridos no processo educacionais, os sujeitos inseridos na sociedade. Assim, para Marques e Cavaliere (2013)

O novo paradigma social e educacional é a inclusão, o qual preconiza uma sociedade mais justa e mais democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas. E, para que esse paradigma se manifeste, é necessário que as pessoas tome consciências de que as sociedades contemporâneas são caracterizadas pelas diferenças, uma vez que coexistem diferentes e variadas formas (sociais, étnicas, de gênero, sexuais, de condições físicas, mentais e sensoriais, geracionais) de manifestação da existência humana. O desvio passa a ser considerado como diferença, e não como oposição a uma determinado padrão de normalidade. (MARQUES; CAVALIERE, 2013, p. 18)

Nas políticas públicas, com foco nessa educação foram aprovadas em 06/03/2012 e homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em data posterior, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que para o objeto dessa pesquisa foi muito importante. O documento versa que

Para a sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam. Para isso todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas 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. (BRASIL, 2012, p. 2)

Não só o gênero e a sexualidade, mas todas as categorias sociais de análise devem ser estabelecidas, em todas as esferas públicas e nas teorias e práticas educacionais, pois, segundo Seffner (2017, p.230) “esfera pública é local de respeito e negociação das diferenças, e sua manutenção é fundamental para a construção da igualdade”. Por esse ideal de que é na vida pública que deve-se buscar o respeito às diferenças, percebe-se o quanto os sujeitos são controlados por um Estado de ordem capitalista. A vigilância é permanente, e assim, testemunha-se o processo de judicialização da vida cotidiana como afirmam Vasconcelos e Félix (2016) para os quais, nesse processo, os sujeitos devem ao Estado e ao mercado:

Todos/as e cada um/a de nós, corpos organizados, corpos marcados pelo poder, corpos governados e governáveis, cidadãos/ãs responsáveis, devemos ao Estado e ao mercado. Primeiramente, devemos ser individualizados, identificados, organizados, únicos, sujeitados. Devemos ser grupos e comunidades delimitados, cujo reconhecimento também advém via luta por identidade. Identidades, mesmo as dissidentes, devem ser reconhecidas – e, desse modo, também advir soberanas – também os corpos ‘resistentes’ devem construir um ‘rostro’ homogêneo. Direitos e deveres: identidade, delimitação, depuração, controle. Devemos ser corpos individuais e sociais que marcham com o Estado e o mercado. (VASCONCELOS; FÉLIX, 2016, p. 257-258)

1.4 O atual cenário político frente ao gênero e a sexualidade

Flertando com as teorias abarcadas acerca de algumas normatizações para a educação, é factível e perceptível a negligência do Estado quanto à configuração e permanência dos conceitos de gênero e sexualidade nos processos formativos e como conteúdos nos currículos.

Com a criação dos PCNs e seus temas transversais, logo pensou-se, quando da Orientação Sexual, que a sexualidade e suas relações com o gênero seriam discutidas no âmbito educacional. Logo, sua contextualização, atravessada por perspectivas da saúde, não promoveu as discussões necessárias sobre essas temáticas, frustrando pesquisadores/as e suas pesquisas que estavam começando a se expandir naquela década. Interpretando a preocupação de se evitar gravidez na adolescência e Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST (hoje se utiliza as nomenclatura Infecções Sexualmente Transmissíveis – IST), essa ideia nos remete ao início do século XX e suas proposições higienistas acerca da sexualidade.

Foi a partir dos anos 2000, que as pesquisas sobre educação, gênero e sexualidade começaram a se expandir, e percebe-se isso pelos dados de Vianna e Unbehaum (2016) que

fizeram um levantamento até 2015 sobre as produções acadêmicas que versam sobre esses temas. Entende-se por esses dados, que o crescimento delas foi gradativo, e após 2015 é possível inferir que houve um crescimento expressivo no que diz respeito a essa produção acadêmica. Isso porque os dados mostram somente as pesquisas feitas no Sudeste e no Sul, e não leva em consideração as outras regiões que possuem uma pesquisa científica e acadêmica de relevância, principalmente o Nordeste e o Centro-Oeste. Esse período coincide com um cenário político crítico em que a então presidente Dilma Rousseff sofre o Impeachment, e onde a presidência do país é assumida por seu vice Michel Temer.

TABELA 01 – Distribuição da produção acadêmica por triênio

Ano	Artigo	Dissertação	Tese	Total
1995-1997	2	1	*	3
1998-2000	2	2	-	4
2001-2003	4	7	3	14
2004-2006	8	7	1	16
2007-2009	1	26	7	34
2010-2012	1	20	5	26
2013-2015	**	3	2	5
Total	18	66	18	102

Fonte: Vianna; Unbehaum, 2016, p. 60.

Nota: * indica valor nulo ** indica que não houve consulta

Com esse novo cenário político, iniciou-se também, um novo ciclo a partir de 2015, para as pesquisas centradas na relação gênero/sexualidade/educação. Esse período é o que podemos chamar de obscurantismo, que Monteiro (2019) afirma que

Não é simplesmente desconhecimento dos fatos, eventos, realidades, ideias. Quando há o desconhecimento, nós estamos buscando conhecer. O obscurantismo é a luta contra o conhecimento, luta contra a razão, ele usa todas as suas energias para atacar qualquer atitude, o obscurantismo é uma luta pela escuridão. (MONTEIRO, 2019, p. 58)

Nesse mesmo caminho, tentando descrever esse movimento conservador político do pós-impeachment, a autora afirma que

Sua verdadeira finalidade é a concepção de uma atmosfera de censura ideológica, ética e política dos professores, dos currículos e dos materiais pedagógicos, de sentido a se submeter à escola pública aos pareceres da concepção de mundo dos perpetuadores do conservadorismo extremista da sociedade contemporânea. (MONTEIRO, 2019, p. 58)

As pesquisas relacionadas aos conceitos de gênero e sexualidade e sua inter-relação com a educação passaram a sofrer vigilância de grupos denominados conservadores, que se utilizavam e se utilizam de conceitos inexistentes para suprimir tais pesquisas. Um desses conceitos é a chamada ideologia de gênero que segundo Junqueira (2018) é existente,

[...] mas não corresponde e nem resulta do campo dos Estudos de Gênero ou dos movimentos feministas e LGBTI. É, em vez disso, um elemento retórico de origem vaticana urdido especialmente (e não apenas) para promover uma agenda ultraconservadora, antifeminista, antagônica à democracia, aos direitos sexuais e aos direitos humanos entendidos em bases mais amplas e plurais. (JUNQUEIRA, 2018, p. 48)

Para o autor supracitado, sua origem tem o objetivo de “conter o avanço de políticas voltadas a garantir ou ampliar os direitos humanos de mulheres, pessoas não-heterossexuais, transgêneros e outros dissidentes da ordem sexual e de gênero” (JUNQUEIRA, 2018, p. 42-43). E essas políticas estão inseridas nas instituições escolares, sendo alvo constante dessa oposição conservadora que as enxerga “[...] como verdadeiros “campos de reeducação e de doutrinação” da “ideologia de gênero””. (JUNQUEIRA, 2018, p. 48).

Junto a uma ideologia de gênero, também se manifesta outro movimento conservador que tem ganhado debates acalorados na sociedade civil: o projeto Escola sem Partido, que influenciado por essa ideologia tem o objetivo de coibir nos ambientes escolares qualquer discussão acerca do gênero e da sexualidade, o que mostra o descompromisso desses movimentos com a diversidade e o respeito às diferenças inseridos nas ambiências escolares.

1.5 Breve estado da arte no PPGEDU – UEMS – Unidade Universitária de Paranaíba sobre gênero e sexualidade

Para voltar ao âmbito acadêmico, e fazer um curso de pós-graduação *Strictu Sensu*, foi necessário pesquisar diversas universidades próximo à localidade de residência, tentando sempre preferenciar um programa que privilegiasse a diversidade, e mais, que tivesse pesquisas já feitas sobre o objeto de estudo aqui pesquisado. Dentre esses programas, deu-se a escolha

pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS da Unidade Universitária de Paranaíba.

Além de oferecer uma linha de pesquisa que se adequava ao objeto de estudo, no programa haviam diversas pesquisas já concluídas e outras em andamento que aportavam o gênero, a sexualidade e suas afinidades, as quais constituíram base para fazer um breve estado da arte sobre o que já foi produzido neste programa. Estado da arte, constitui-se segundo Ferreira (2002) de pesquisas que são

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258)

Assim, o quadro a seguir descreve o que já foi produzido, no intuito de mostrar a importância desse programa na produção científica que envolve essas temáticas. Mesmo com seu pouco tempo de funcionamento e tendo passado por apenas duas avaliações da CAPES, esse programa já se configura como referência da região onde se localiza, haja vista que a oferta na mesma, ainda é restrita.

QUADRO 02 - Dissertações sobre Gênero e Sexualidade no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS – Unidade Universitária de Paranaíba.

Título	Autoria, Orientador(a), Ano e Situação
Educação, memória e sexualidade: narrativas dos professores e profissionais de saúde sobre a educação sexual e a formação docente	Eliane Maria da Silva Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda 2011-2013 Concluído
Relações de gênero e sexualidade: narrativas de professoras e de crianças de uma escola pública integral, Goiás	Joana D'Arc Moreira Alves Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda 2012-2014 Concluído
Sexualidade e currículo: a educação sexual no currículo oficial do Estado de São Paulo para ensino médio	Emerson André de Godoy Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro

	2012-2014 Concluído
Gênero, diversidade sexual e educação: concepções de professora da educação básica no município de Paranaíba - MS	Leandro Batista de Castro Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Bimbatti Moreira 2013-2015 Concluído
Violências de gênero mediante percepções de estudantes do ensino médio de uma escola pública em Paranaíba - MS	Júnior Tomaz de Souza Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro 2013-2015 Concluído
Vozes (des)veladas... memórias de homossexuais sobre práticas escolares	Fernando Guimarães Oliveira da Silva Orientador: Prof. Dr. José Antonio de Souza 2013-2015 Concluído
Corpo, sexualidade e resistências: o contraste entre as propostas dos projetos denominado “\Escola sem parido” e as perspectivas foucaultianos	Thiago Pereira dos Santos Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo França. 2015-2017 Concluído
Falocentrismo, currículo e poder: Análise do Currículo do curso de Direito da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	Priscila Aparecida Silva Cruz Orientadora: Profa. Dra. Lucélia Tavares Guimarães 2015-2017 Concluído
Desconstrução de discursos discriminatórios sobre a diversidade de expressão da sexualidade e da identidade de gênero expressos entre aluno e alunas no ensino médio	André Luís Carolli Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro 2015-2017 Concluído
Memórias de professora transexuais no leste de Mato Grosso do Sul	Fabiana de Pieri Orientador: Prof. Dr. Ademilson Batista Paes 2015-2017 Concluído
História de vida de detentos transexuais em Mato Grosso do Sul	Bruna Dutra de Araújo Orientador: Prof. Dr. Ademilson Batista Paes 2017 Concluído
O gênero da pedagogia: pedagogos atuando na educação infantil na microrregião de Andradina-SP.	Luan Angelino Ferreira Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro 2017-2019 Concluído

Travestis e Transsexuais no mercado do sexo em Três Lagoas/MS	Edmilson Cardoso da Cruz Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro 2016-2019 Concluído
Trabalhadoras lésbicas em instituições escolares: histórias de vida no Leste de Mato Grosso do Sul.	Laís Tosta Mendes de Freitas Orientador: Prof. Dr. Ademilson Batista Paes 2016-2018 Concluído
Apatias e Vicissitudes: A problemática do gênero nas Irmãs Makioka de Jun'ichiro Tanizaki	Mônica Rodrigues Suminami Orientadora: Profa. Dra. Tânia Regina Zimmermann 2014-2017 Concluído
Nossa ce é a margem de erro do curso: relações de gênero no curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas em Três Lagoas (2015-2017)	Maria Carla Nunes Santos Orientadora: Profa. Dra. Tânia Regina Zimmermann 2016-2018 Concluído
Representações da sexualidade e dos gêneros através dos grafitos em uma ambiência escolar	Adriano Rogério Cardoso Orientadora: Profa. Dra. Tânia Regina Zimmermann 2018-2020 concluído
A representação da mulher nos livros didáticos de sociologia	Paula Lemos Orientadora: Profa. Dra. Tânia Regina Zimmermann 2017-2019 Concluído
Trabalho docente e gênero na engenharia agrônômica: um estudo à luz do materialismo histórico-dialético	Danielle de Jesus Lobato Uchôas Orientadora: Profa. Dra. Lucélia Tavares Guimarães 2017-2019 Concluído
A educação da mulher em Alvorá: revista da mulher presbiteriano independente (1968-1978)	Ísvia Silva Gomes Orientadora: Profa. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti 2017-2019 Concluído
Gênero e currículo escolar: um estudo sobre a representação de gênero no currículo do ensino fundamental I em Paranaíba	Daniela Ferreira dos Santos Orientadora: Profa. Dra. Lucélia Tavares Guimarães 2016-2018 Concluído

Fonte: http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-paranaiba-mestrado-academico/teses_dissertacoes; <http://www.uems.br/biblioteca/acervo>; <http://lattes.cnpq.br/>.

Conhecer a produção científica do local de estudo é importante de vários pontos de vista. O estado da arte contribui não somente para uma pesquisa individual ou coletiva, como se faz necessária na divulgação dessas pesquisas a um público mais amplo, não ficando restrita somente à universidade em que foi concebida.

Assim, pelo quadro acima, identificamos que há um número expressivo de pesquisas que abordam não somente os conceitos de gênero e sexualidade, mas também sua relação com outras categorias, realizando interseccionalidades importantes para a pesquisa acadêmica.

2 – A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO DE CONHECIMENTO

Este segundo capítulo foi pensado como espaço de junção de três contextos: a educação do/no campo, sua historicidade e funcionamento no município de Rio Verde – GO, bem como se desenvolve o conhecimento e a cultura escolar pela diversidade que ali se insere por meio dos sujeitos que fazem parte dessa territorialização. Assim, foi analisado se no contexto do currículo, há abordagens dos conceitos de gênero e sexualidade, fazendo a análise nos PPPs das escolas selecionadas, partindo sempre da visão de uma educação para a diversidade. Junto aos PPPs, foram analisadas as respostas dos/as docentes pesquisados/as, no que tange à teorização, aplicação e conhecimento referentes a mesma nas ambiências escolares em que se inserem. Por fim, foi contextualizado junto aos dados, discussões acerca das normativas nacionais para a educação que incluem em seu escopo a LDB, os PCNs, o PNE e a BNCC.

2.1 Diretrizes gerais para a educação do/no campo

A educação do/no campo, assim como o gênero e a sexualidade, passou a ter mais expressividade nas pesquisas acadêmicas nas últimas décadas, e a regulamentação de suas diretrizes a partir da LDB. Esta modalidade de educação já estava presente nos espaços rurais muitas décadas antes e percorreu um longo caminho até que fosse regulamentada. No Parecer nº 36 de 4 de Dezembro de 2001 do Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB, está descrito uma breve história do surgimento das primeiras escolas do campo que remete ao início do século XX:

A introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos *anuaes* dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período. (BRASIL, 2013, p. 269)

Esse contexto, remete à instrução primária que ficava a cargo dos municípios no período da primeira república, e até esse período toda menção ao ensino rural era sempre intencional e nunca ficava clara essa intencionalidade. Havia uma demanda para esse ensino, principalmente para formar mão de obra qualificada para se trabalhar no campo. A introdução da educação

do/no campo mais recentemente era embasada por uma visão urbanocêntrica, que estava instituída nas políticas públicas:

A preocupação com a Educação do Campo é recente no Brasil, embora o País tenha tido origem e predominância agrária em boa parte de sua história. Por isso, as políticas públicas de educação, quando chegaram ao campo, apresentaram-se com conceitos urbanocêntricos: a escola rural nada mais foi do que a extensão no campo da escola urbana, quanto aos currículos, aos professores, à supervisão. (BRASIL, 2013, p. 288)

É preciso elucidar a concepção de urbanocêntrico, ou uma visão urbanocêntrica. Essa “apresenta o espaço urbano como o lugar de possibilidades, modernização e desenvolvimento, acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas, e o meio rural como o lugar de atraso, miséria, ignorância e não desenvolvimento.” (HAGE, 2011, p. 105). Nesse contexto, o próprio autor explicita sobre como esses argumentos são possuídos de um poder de coerção, que direta ou indiretamente, acabam fazendo uma promoção do modelo urbano de ensino como exemplo “único” de qualidade educacional, sendo assim referência para o campo (HAGE, 2011). E mais, que esses argumentos são frutos de narrativas discursivas assentadas em um

Paradigma urbanocêntrico, de forte inspiração eurocêntrica, que estabelece os padrões de racionalidade e de sociabilidade ocidentais como universais para o mundo, impondo um único modo de pensar, agir, sentir, sonhar e ser como válido para todos, independentemente da diversidade de classe, raça, etnia, gênero e idade existente na sociedade. Esse paradigma exerce muita influência sobre os sujeitos do campo e da cidade, levando-os a estabelecer muitas comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e as do campo, e a compreender que as do campo devem seguir os mesmos parâmetros e referências daquelas da cidade, se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar escolas de qualidade. (HAGE, 2011, p. 105)

Não deve-se pensar o campo como território de atraso, mas de (r)evolução social e tecnológica. Assim, ainda na discussão da educação do/no campo, no parecer nº 34 é descrita a importância da mesma quanto ao local em que se insere, mais ainda, demonstra a preocupação com a diversidade humana que é encontrada nessas localidades e a necessidade de se manter as tradições e costumes locais:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos

com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2013, p. 267)

Essa ideia contribui para o descrito nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que trata em parágrafo único do Art. 2º da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, sobre a realidade em que elas se inserem e no respeito das identidades que ali são produzidas. Assim, entende-se que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2013, p. 282)

Na LDB, a educação do/no campo possui diretrizes que se diferem do ensino considerado urbano, graças às suas peculiaridades que precisam serem levadas em consideração: o difícil acesso, a diversidade cultural e humana, culturas e costumes “tradicionais”, entre outros, que permeiam a formação e construção social dos sujeitos inseridos ali. Baseando-se nesses preceitos, a própria LDB, discorre sobre essas peculiaridades e o tratamento diferenciado que a educação do/no campo exige

Art. 28. 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. (BRASIL, 2015a, p. 35)

Assim, é fundamental compreender a necessidade de se oferecer uma educação do/no campo, sempre privilegiando a equidade de seus pares, de modo a oportunizar a todos uma educação de qualidade, atravessada pela diversidade e respeito às diferenças que compõem as relações e vivências sociais do/no campo. Mais ainda, privilegiar os sujeitos que são/estão do/no campo. Nesse sentido, é importante entender que

Historicamente, o ensino escolar para o meio rural brasileiro não teve os sujeitos do campo como protagonistas do processo educativo. A visão estereotipada do atraso e,

consequentemente, a necessidade de enquadrar o homem do campo em um modelo de sociedade urbano-industrial sempre impediram que se construíssem propostas de educação focadas no sujeito, nas suas necessidades educativas e nas suas realidades socioeconômica e cultural. (FREITAS, 2011, p. 46)

Ao falar de educação do/no campo, é preciso entender que sua configuração segundo Freitas (2011, p. 41) “teria suas origens na luta dos movimentos sociais por uma política educacional para os assentamentos da reforma agrária”, diferentemente da educação rural, que para Pereira e Pereira (2016, p. 123) “[...]desconsidera a realidade de seus educandos, suas peculiaridades, sua multiplicidade de saber, suas identidades, seus valores culturais e muitos outros aspectos da realidade desses sujeitos”. Também explicam que o significado de educação rural

[...]que infelizmente ainda se encontra presente em nossa sociedade, está mais preocupado em valorizar no campo os aspectos políticos educacionais existentes na zona urbana, menosprezando assim, os saberes e as características dos próprios sujeitos do campo. (PEREIRA; PEREIRA, 2016, p. 124)

2.2 Cultura, identidade, diferenças e diversidade nos espaços escolares: um olhar para a educação do/no campo

A escola como espaço social participa da construção dos sujeitos que passam por essa trajetória escolar, e consequentemente, continua trilhando um caminho em busca de outros conhecimentos por meio de suas vivências e relações cotidianas nos espaços sociais.

O espaço escolar pode ser interpretado, junto à família, como um dos principais meios sociais que vão influenciar a construção e permanência de identidades sociais que podem ser variadas, as quais destacamos a de gênero e sexual. Essa construção ocorre de forma gradual e atravessada por diversos discursos que são significados e (re)significados nos contextos escolares. E esses, podem se situar tanto no campo quanto na cidade, e não devendo possuir hierarquias, umas sobre as outras como discorre a visão urbanocêntrica, e sim, uma relação horizontal, conjunta e de apoio mútuo.

Nessa configuração, Silva Júnior e Borges Netto (2011) entendem a educação como um direito social, e para o campo, as políticas públicas educacionais ou não, devem reconhecer que “a cidade não é superior ao campo e, a partir dessa compreensão, impor novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade. O campo é, acima de tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso.” (SILVA JÚNIOR; BORGES NETTO, 2011, p. 51)

Compreendendo o campo, compreende-se também essas identidades, que segundo Carvalho (2012, p. 2012) “são necessárias para que reconheçamos nossa pertença: o que somos, o que temos em comum, o que nos diferencia dos outros e o que gostaríamos de ser.” A multiculturalidade dos espaços escolares vem contribuir para esse constructo social individual e coletivamente, dentro da disponibilidade de cada um das/dos participantes na comunidade escolar.

As identidades sociais construídas e vividas são permeadas pelas diferenças. São elas que mostram a diversidade presente nos espaços escolares, e são elas também, que vêm fazer desse constructo social, um caminho de autoconhecimento e autodescobrimento da identidade e individualidade dos sujeitos inseridos na escola. De acordo com o próprio Carvalho (2012, p. 212) essas identidades “não são neutras, pois expressam nosso modo de ver e de nos posicionar socialmente”. E mais, “como processo de definição e de autodefinição que o sujeito estabelece com sua cultura, comportam as mais diversas significações e interpretações”. (CARVALHO, 2012, p. 212). Nessa contextualização, Hall (2014, p. 110) afirma que “as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela”. Ela nos difere, nos individualizando para construir o coletivo. No campo, o processo educacional deve valorizar os sujeitos que configuram os espaços escolares, que para Silva Júnior e Borges Netto (2011, p. 54) deve priorizar “[...] estratégias que ajudem a reafirmar identidades do campo.”

É preciso que se respeite as diferenças, pois são elas que nos tornam iguais. Quando se diz “iguais” é no sentido de termos os mesmos direitos e estarmos pareados com a ideia de equidade, que não raro, tem configurado um *status* de “meritocracia” em discursos conservadores em outros meios sociais.

Os espaços rurais, à primeira vista, são apontados como espaços neutros quando fala-se em cultura e diversidade local. São normatizados e padronizados a partir de conceitos que percorreram décadas, quiçá séculos, e que culturalmente configuram as relações sociais nesses locais. O machismo, a heteronormatividade, o sexismo, a homofobia, a misoginia, e até pode-se incluir o racismo, são institucionalizados e validados por uma cultura heteronormativa.

Essa cultura institucionalizada na escola é propagada de diversas formas, inclusive no currículo que, caracterizado como uma seleção cultural de conteúdo, pode impactar a formação cultural dos sujeitos. Esses currículos continuam engessados, embasados em uma narrativa discursiva que não valoriza, nem o espaço nem os sujeitos do campo. Geralmente, esses currículos “[...]têm dado ênfase aos direitos básicos da cidadania e, portanto, de uma vida digna, reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando-se a reconhecer o campo como um espaço social e de constituição de identidades e sujeitos.” (SILVA JÚNIOR; BORGES

NETTO, 2011, p. 48). Complementando essa ideia de currículos para educação do campo, Lima (2013, p. 613) aponta que estes, “devem permitir uma integração entre os conhecimentos científicos e os saberes populares, entre as experiências educativas vivenciadas nas escolas com as práticas socioeducativas vivenciadas pelos alunos.”

É nesse sentido que Laraia (1986, p. 46) entende que “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado” do qual depreende-se que a escola como meio socializante pode ou não contribuir para a permanência de desigualdades de gênero e sexual no seu espaço. Para Brasil (2006, p. 92) “um dos desafios da Educação no campo passa pela necessidade premente de reverter padrões culturais que inferiorizam a vida nessa região”. Por ser do rural já sofre preconceitos “urbanodominantes”, se é do meio rural e possui comportamentos considerados desviantes, a tendência é ser cada vez mais excluído e viver à margem em espaços como a escola. Assim, se torna cada vez mais importante que haja uma superação da dicotomia existente entre o urbano e o rural

Para além das diferenças, é fundamental a defesa da diversidade e sua fluidez com as diferenças como agente norteador das relações sociais em espaços escolares rurais. O rural, por mais dominado que seja pelo capital e suas afluências, ainda se configura no âmbito da cultura como local de diversidade. Nas escolas rurais e seus espaços, a diversidade é ainda mais perceptível, seja na construção de identidades, seja no respeito às diferenças, seja na preservação de culturas variadas, a diversidade mantém sua configuração dentro dos espaços escolares rurais. Nesse sentido, Carvalho (2011) explica que a zona rural, o campo

Mais do que um perímetro não-urbano, expressa um conjunto de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da humanidade. Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência e tecnologias, valores, culturas. A educação desses diferentes grupos tem especificidades, que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e nos projetos pedagógicos. Todavia, o campo e a cidade ou o rural e o urbano são apreendidos como dois polos de um *continuum*, com especificidades que não se anulam e nem se isolam, mas, antes de tudo, articulam-se. (CARVALHO, 2011, p. 100-101)

Complementando essa ideia de diversidade, Silva Júnior e Borges Netto (2011, p. 50) afirmam que “é possível considerar a riqueza de saberes que essa população rural produz nas suas experiências cotidianas, e que a agenda de trabalho para discutir e subsidiar a construção de uma política de educação do campo incorpore o respeito à diversidade cultural”. Mais além

dessa diversidade cultural, deve-se aportar o respeito à diversidade sexual e de gênero, não reduzindo nesse cenário, a importância de quem vive e se constrói socialmente no campo.

Na visão urbanocêntrica, entende-se esses sujeitos como desprovidos culturalmente, em relação aos residentes urbanos. Contudo, não significa que são incapazes, no que tange à absorção de todo um capital cultural disponível. Machado (2010) explica que

[...] isso não significa desacreditar os camponeses e considera-los menos capazes ou desprovidos de sabedoria e de cultura. Significa, sim, que há uma desigualdade no ponto de partida que precisa ser reconhecida. Nesse sentido, cabe registrar essas diferenças e desigualdades, e visualizar formas de superá-las. A diversidade se coloca, então, no contexto da discussão sobre as desigualdades e marginalização daqueles que, historicamente, foram excluídos da sociedade. (MACHADO, 2010, p. 150)

Nesse sentido, há sempre uma tentativa de se valorizar as culturas residentes na população do campo por meio das práticas educativas que se fazem presentes na educação do/no campo, privilegiando as individualidades e coletividades dos sujeitos em residência camponesa. Aqui, é necessário entender quem são esses sujeitos plurais que fazem parte do campo. Segundo Caldart (2002)

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (CALDART, 2002, p. 21).

Para a discussão dos diferentes e diversos sujeitos que habitam essas localidades e a qualidade de ensino que a escola oferece, seja ela do campo ou não, Candau (2016, p. 816) afirma que “o pensamento pedagógico tem tido um desenvolvimento que pode ser classificado de fraco, com pouco debate entre os diferentes atores implicados para o aprofundamento em questões que focalizem o sentido da escolarização hoje”. Com essa afirmação deduz-se que a escola não tem levado em consideração toda a diversidade e diferença presentes em seus espaços. Por isso, a importância do currículo como um dos meios para uma educação inclusiva, tendo “[...] que considerar os alunos como sujeitos do conhecimento e atores históricos e sociais, possibilitando um diálogo entre os diferentes saberes que se entrecruzam no cotidiano da escola.” (LIMA, 2013, p. 611).

É preciso subverter os modos de ensinar, principalmente no meio rural, onde ainda predomina em uma grande parte dos estabelecimentos educacionais, os modelos tradicionais de ensino. No que se refere a essa subversão e esses modos, Gusmão (2012, p. 105) explica que “na prática educativa para a diversidade, está em jogo o compreender a natureza da instituição escolar e a que ela se destina em sociedades como a nossa. Estão em jogo outros processos educativos, outras formas de educação e construção de saberes que não apenas o escolar”.

A escola é experiência, é ação cotidiana de formação social. Na ideia de Hall (2003, p. 182), essa “experiência é o produto de nossos códigos de inteligibilidade, de nossos esquemas de interpretação”, ou seja, o modo como é compreendido as práticas sociais às quais os sujeitos acionam cotidianamente por meio das relações sociais. Essas que existem independentemente de qualquer experiência que se pratique ou se viva. Para Brah (2006, p. 360) “[...] a experiência é o lugar da formação do sujeito”. Essa afirmação, muito diz respeito ao contexto de que se aprende fazendo, ou seja, é na experiência vivida e praticada que os sujeitos se constituem, contribuindo assim com a afirmação de Scott (1998, p. 320) de que a “experiência é a história de um sujeito”. História essa forjada pelas vivências e práticas cotidianas.

2.3 História, estrutura e funcionamento da educação do/no campo em Rio Verde – GO

A educação primária começou a ser oferecida desde 1788 na província de Goiás, e mais precisamente no período de início da primeira república a partir de 1889, que ela foi instituída no município de Rio Verde – GO em 1899. A história contudo revela que Rio Verde – GO “já ocupava o lugar de município pedagógico desde o momento em que a legislação estadual lhe atribuiu a responsabilidade pelo ensino primário” em 1891, como afirma Silva (2019, p. 144)

Rio verde situa-se na microrregião do Sudoeste Goiano e sua arrecadação advém principalmente da prática econômica da agropecuária e das agroindústrias, que desde a década de 90 vem se instalando na região e no município. Com 172 anos de existência, a cidade foi fundada por diversas famílias que migraram a essa região na busca de terras mais baratas para a prática da agricultura. Até hoje, ainda há uma predominância política de famílias tradicionais de outrora na configuração dos limites municipais.

FIGURA 01 – Município de Rio Verde – GO



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Goias_Municip_RioVerde.svg

Partindo da configuração de Rio Verde – GO como um município pedagógico, logo não tardou a ampliação desse ensino para o meio rural. Entretanto, foi somente a partir de 1969 que o município oficializou a primeira escola rural e o ensino passou a ser ofertado à população do campo. Foi feito um levantamento desse período até o ano de 2010, para se ter uma visão geral do número de estabelecimentos de ensino do/no campo que foram criados e extintos.

TABELA 02 - Relação das escolas municipais rurais criadas e extintas

Ano	Escolas criadas	Escolas extintas
1969	1	0
1970	2	0
1971	61	8
1972	18	13
1973	12	8
1974	15	11
1975	10	7
1976	9	16
1977	4	14
1978	3	5
1979	0	3
1980	1	3
1981	1	5
1982	4	5
1983	4	2
1984	3	0
1985	3	5
1986	6	3

1987	3	1
1988	5	8
1989	3	1
1990	9	2
1991	1	7
1992	2	6
1993	2	2
1994	1	5
1995	1	3
1996	5	4
1997	3	1
1998	0	5
1999	0	2
2000	0	8
2001	0	10
2002	0	5
2003	0	1
2004	0	0
2005	0	0
2006	0	0
2007	1	3
2008	1	1
2009	0	0
2010	0	1
Total	194	184

Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Rio Verde (2014) – organizado pelo autor.

A partir desses dados, é fácil se espantar com a quantidade de escolas abertas, e mais ainda a proporção de escolas fechadas. É possível inferir que um dos motivos principais de grande número de escolas fechadas é o fato de que muitos distritos que faziam parte do município de Rio Verde se emanciparam, fazendo com que várias dessas escolas passassem à nucleação urbana. Fato que também ocorreu em Rio Verde mais precisamente em 2003 na zona rural, com a portaria nº 076/03/SME, que data de 26 de novembro de 2003, onde ficou estabelecida a Nucleação das Unidades Escolares da Zona Rural, com a formação de sete (7) Núcleos no município.

A primeira notícia que se tem de um local que oferta ensino na zona rural data de 1959, justamente em um das escolas apontadas para essa pesquisa: a Escola Municipal de Rural de

Ensino Fundamental “Monte Alegre”, segundo o marco situacional descrito em seu PPP (RIO VERDE, 2019b, p. 6). Oficialmente, suas atividades foram iniciadas e datada de 1971, tendo sua lei de criação oficial em 1987.

FIGURA 02 – EMREF Monte Alegre – vista frontal



Fonte: Acervo do pesquisador, 2019.

FIGURA 03 – EMREF Monte Alegre – vista lateral



Fonte: Acervo do pesquisador, 2019.

Abaixo segue um breve descritivo normatizador dessa escola:

A Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental “Monte Alegre” localizada na Fazenda Monte Alegre – Região Monte Alegre Pindaúbas- Município de Rio Verde – Goiás, Proprietário da Fazenda o Senhor José Evaristo Pereira (Sossó); A Escola funcionou na mencionada fazenda, desde o ano de 1971 até o ano de 2003, quando a Prefeitura Municipal adquiriu terreno próprio, na mesma região e foi construído o novo prédio Escolar que foi inaugurado no dia 23 de maio de 2004; Lei de Criação e

Denominação nº 2.194/87 de 12 de maio de 1987; Resolução nº 040, de 15 de abril de 1992, do Conselho Estadual de Educação, autoriza o funcionamento da referida Unidade Escolar para ministrar o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries; Resolução nº 033/2001, de 07 e novembro de 2001 – COMERV, autoriza o funcionamento do Ensino Fundamental na Zona Rural em espaços físicos destinados à formação escolar em fazendas do município, com direção e secretaria centralizadas, com efeito retroativo ao ano de 1997; Resolução nº 020/2004 de 24 de setembro de 2004 – COMERV, autoriza o funcionamento da escola, pelo período de quatro anos letivos, a partir de 2004; Resolução nº 02/07, de 28 de março de 2007 - COMERV, Prorroga até 31/12/2007 os atos autorizativos das Unidades Escolares de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal, vencidos e vincendos no ano letivo de 2007; Resolução nº 22/2007, de 05 de dezembro de 2007 – COMERV, aprova novo Regimento Escolar, valida os atos praticados pela unidade escolar em consonância com o texto regimental, ora aprovado, a partir do ano letivo de 2006; Resolução nº 18/08, de 11 de junho de 2008- COMERV, Prorroga até 31/12/2009 os atos autorizativos das Unidades Escolares de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal, vencidos até o ano letivo de 2008 e vincendos no ano letivo de 2009; Resolução nº 038/2009 – de 30 de setembro de 2009 – COMERV, Regulariza situação funcional da Unidade Escolar, por tempo indeterminado, estando condicionada a manter os padrões mínimos exigidos. (PEREIRA DE MORAES, 2018, p. 85)

A segunda escola apontada: Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental “Cabeceira Alta” tem sua lei de criação mais recente datada de 2008, mas também foi instituída em razão do fechamento de outra escola rural que se situava na região onde está localizada.

FIGURA 04 – EMREF Cabeceira Alta



Fonte: Acervo do pesquisador, 2019.

Abaixo segue também, um breve descritivo normatizador acerca da escola pesquisada:

Através da Lei nº 5.430/08, de 20 de maio de 2008, foi Criada e Denominada Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental “Cabeceira Alta”, localizada na Fazenda Cabeceira Alta – Região Cabeceira Alta Rio Preto - Município de Rio Verde - Goiás, edificada em terreno próprio adquirido pela Prefeitura Municipal de Rio Verde, a qual foi inaugurada no dia 12 de agosto de 2007. Resolução nº 28/2007 de 05 de dezembro de 2007 – COMERV, aprova Regimento Escolar; Resolução nº 18/08, de 11 de junho de 2008- COMERV, Prorroga até 31/12/2009 os atos autorizativos das Unidades Escolares de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal, vencidos até o ano

letivo de 2008 e vincendos no ano letivo de 2009. Resolução nº 022/2009 – de 23 de setembro de 2009 – COMERV, Regulariza situação funcional da Unidade Escolar, por tempo indeterminado, estando condicionada a manter os padrões mínimos exigidos. A EMREF “Cabeceira Alta” foi construída na gestão do Prefeito Paulo Roberto Cunha em 2007 para acolher os alunos da extinta Escola Rural Idrolino Guimarães. Iniciou suas atividades em agosto de 2007 sob a gestão da Professora Laura. Posteriormente, a Professora Silma Lúcia Araújo foi nomeada gestora até o ano de 2010 quando foi eleita por um período de quatro anos e reeleita em 2014 por mais quatro anos. (PEREIRA DE MORAES, 2018, p. 80-81)

Em ambas as escolas, o ensino se deu pela educação primária, e hoje oferecem até o ensino médio, que não sendo obrigação do município, o mesmo ocorre graças a uma parceria com o Estado de Goiás para a oferta desse segmento, normatizado pela legislação estadual de educação no intuito de oportunizar à população do campo uma educação básica de qualidade. O critério de escolha dessas escolas foi que ambas oferecessem o segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano), bem como, os/as docentes pesquisados estivessem atuando em sala de aula no momento da coleta de dados. Assim, essas escolas com outras quatro escolas rurais ou do campo são as únicas que oportunizam esse segundo segmento do ensino fundamental.

Com a LDB dando as suas diretrizes, a educação do/no campo ou ensino rural no município de Rio Verde – GO também possui suas peculiaridades, principalmente no que tange à sua organização escolar. Os/as professores/as que atuam nesse segmento geralmente atuam no ensino médio para completar sua carga horária. Para tanto, na zona rural faz-se o uso de um sistema de rodízio de professores/as em um ciclo de quatro semanas, que se repete ao fim da última. Isso oportuniza aos/às docentes uma semana livre dentro desse ciclo. Em todas as escolas é disponibilizado alojamento e alimentação aos mesmos, pois a maioria desses/as docentes residem na cidade, mas se alojam durante a semana nas dependências da escola.

O pesquisador, inserido neste espaço e cultura escolar, tendo acesso a toda normatização que gere a escola, analisou e interpretou o Projeto Político Pedagógico ou PPP dessas escolas, apontando-os como conservadores no que tange à abordagem de gênero e sexualidade. Nesse sentido, já tendo atuado como docente efetivo nestas escolas, justifica-se a seleção das mesmas, por entender que há uma necessidade de se discutir esses conceitos, haja vista a cultura local estar embasada em uma heteronormatividade ainda dominante e a grande diversidade de sujeitos, com diferentes identidades sociais, que se inserem nesse contexto educacional.

O/a professor/a ao fazer parte de uma contextualização educacional conservadora, acaba reproduzindo discursos de natureza preconceituosa e discriminatória para aqueles que apresentam desvios sociais que são marginalizados em uma comunidade ainda conservadora e atravessada pelas relações de poder. Sobre esses desvios sociais e os sujeitos que carregam

essas marcas, Louro (2018, p. 80) explica que são “aqueles e aquelas que transgridem as fronteiras de gênero e sexualidade, que as atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais próprios de cada um desses territórios [...]” Bem mais que causar olhares opressores no meio social em que se faz presente, para a autora, são enxergados como sujeitos ilegais e clandestinos, e por vezes ou quase sempre, “[...] são tratados como infratores e devem sofrer penalidades”. (LOURO, 2018, p. 80). Assim, entende-se essas penalidades por meio dos casos de violência que se relacionam com o gênero e a sexualidade.

2.4 Perspectivas curriculares para o gênero e sexualidade nos cotidianos escolares

Toda uma diversidade de sujeitos que se encontram nos espaços escolares e acadêmicos, acabam por configurar a cultura escolar, geralmente contextualizada a partir dos currículos que norteiam a permanência dessa cultura.

A polissemia do termo traz à luz, nas discussões acerca de sua construção, as teorizações que vem desde a década de 20 com Bobbitt (2004) e sua teoria curricular, configurando-o e colocando-o a mercê das relações de poder que sempre estiveram e estão inseridas no seu processo construtivo teórico e a formação social dos sujeitos.

Não tem-se a intenção de historicizar o currículo, mas sim, compreender as suas intencionalidades e influências, quando situamos as temáticas de gênero e sexualidade no processo constitutivo nos/dos cotidianos escolares, nos meios rurais, nas escolas do/no campo. Para falar das intencionalidades, faz-se necessário o entendimento, como qualquer outra normativa, que o currículo é formulado e baseado em interesses de uma classe dominante, burguesa e capitalista. Nesse sentido, Lied (2017) contribui para essa ideia ao afirmar que

a educação tradicional baseada no modelo cartesiano que predomina o modelo educacional no mundo ocidental se estabeleceu a partir de uma série de paradigmas e de um currículo que tem como base uma educação burguesa, voltada para o modo de produção capitalista industrial e que parte do pressuposto de que a sociedade é fragmentada, a educação deve ser moldada em fragmentos representados pelos diversos componentes curriculares onde se concentram saberes fragmentados e separados, construindo assim um ser humano individualizado e fragmentado preparado para desempenhar um papel específico dentro do conjunto da sociedade. (LIED, 2017, p. 157)

Também contribuem para essa ideia Hornburg e Silva (2007, p. 62) ao afirmarem que nos espaços escolares se “reproduzem os aspectos necessários para a sociedade capitalista: trabalhadores adequados a cada necessidade dos locais de trabalho, líderes para cargos de chefia

e líderes obedientes e subordinados para os cargos de produção”. Em tempos de outrora, o currículo era estabelecido a partir de uma perspectiva tecnicista na qual os indivíduos em sujeição escolar eram “treinados” para o trabalho, e assim, atender à demanda de uma classe dominante, para produção de riquezas, fazendo com que esse currículo ultrapassasse o campo familiar e escolar, se inserindo no campo político (PRADO, ALENCASTRO; ALMEIDA, 2017). Nesse sentido, os autores ainda corroboram com a ideia de que o Estado faz a utilização do “currículo para moldar a cultura da sociedade à sua maneira, impondo valores que vão ao encontro de interesses próprios das classes dominantes, com objetivos focados no trabalho para alavancar a produção e gerar mais riqueza para sua classe”. (IBIDEM, p. 17502)

Bourdieu em seu *Escritos da Educação* (2007) relata essa hierarquia normalizada nas sociedades burguesa e capitalista de décadas passadas, e que por insistência econômica, tende a permear as sociedades contemporâneas. Ele fala de uma hierarquia de valores desses intelectuais “[...] que dá aos manipuladores prestigiosos de palavras e ideias, superioridade sobre os humildes servidores das técnicas. É, enfim, a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social”. (BOURDIEU, 2007, p. 56). Ordem essa, que a escola tende a normatizar no seu cotidiano.

Sácristan (1995) contribui com a ideia de Bourdieu discorrendo que “a escola tem sido e é um mecanismo de normalização”. (p. 83). E nesse sentido, ela “tem-se configurado, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante”. (1995, p. 84). Com esse proposto textual vale destacar a teoria crítica de Althusser (1980) quanto ao uso da escola e o próprio currículo como aparelho ideológico de construção de mão de obra para classe capitalista e burguesa que, ainda está presente nas sociedades atuais.

Na construção desse currículo, além das intencionalidades, deve-se ter em mente o público a quem ele vai servir. Mesmo com a influência política e econômica que predominava a formação dos mesmos em outros períodos temporais, e que ainda compõe essa formação, atualmente outros setores sociais têm ganhado espaço na constituição dos mesmos. O destaque fica por conta dos grupos religiosos, representados por uma bancada evangélica, que insistentemente ao longo das últimas duas décadas tem levado a discussão do processo construtivo desses currículos para uma perspectiva religiosa, mesmo sabendo que a laicidade é uma premissa no Estado democrático de direito. Nesse sentido, Silva e Borges (2017, p. 217) demonstram que são “muitas as iniciativas de proselitismo religioso que alcançaram a educação escolar. Ainda que vivamos num estado laico, notadamente explicitado por nossa Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

O currículo por continuidade, projeta a cultura à qual ele está inserido. Nesse contexto, é essa cultura situada no espaço escolar que vai determinar, ou pelo menos contribuir para uma construção curricular normatizante, embasada em relações sociais dominantes. No intento de uma escola multicultural e nos diferentes sujeitos que dela participam, faz-se a construção do currículo a partir dessa cultura escolar e da valorização das diferenças que se situam nos espaços educacionais. Nesse contexto, Sácristan (1995) entende essa cultura escolar como um processo tradicional de transmissão e recepção dos saberes, não possuindo uma visão constituinte de ensino. Para ele, essa cultura

Enfatiza o intelectual, em detrimento da dimensão social, afetiva, estética, motora, manual ou ética dos alunos. E, dentro do intelectual, a recepção e memorização, em detrimento de outras possibilidades intelectuais, como o desenvolvimento da capacidade de análise, crítica e elaboração pessoal. (SÁCRISTAN, 1995, p. 101)

Nesse princípio de formação social crítica dos sujeitos, é necessário falar do papel desse sujeito social que carrega marcas de sua formação cultural para dentro da escola. Martinazzo e Schmidt (2014), afirmam que

Na condição de sujeito social é impossível imaginar o homem fora do contexto da sociedade em que vive. Assim, o aluno que frequenta a escola traz consigo muitas informações e marcas do seu contexto cultural. Por essa razão, na escola o aluno deve ser considerado como o ser humano que é, na sua singularidade e na sua maneira de aprender e interagir com os outros. (MARTINAZZO; SCHMIDT; BURG, 2014, p. 14)

Colaborando com essa ideia de que os/as discentes devem ser compreendidos pelas suas singularidades, suas diferenças, deve-se entender que essas mesmas singularidades e diferenças se fazem presentes nos/as profissionais da educação que se situam nas ambiências escolares, e que nas suas práticas docentes, “[...] verifica-se que, apesar de existirem características comuns, cada professor ou professora tem o seu modo próprio e peculiar de ser e de estar na profissão docente, ou seja, cada um tem um modo único de exercê-la [...]” (MARQUES; CAVALIERE, 2013, p. 24).

Assim, é entendido a importância do respeito das individualidades e diferenças desses sujeitos que estão inseridos na escola, que de acordo com Quadrado e Barros (2014, p. 122) “é um campo em que se produzem subjetividades e em que estão em constante disputa os conhecimentos que serão considerados como importantes e válidos, que serão legitimados como “saber oficial” e como parte do currículo”. Essas subjetividades que se fazem dentro da

escola tem grande importância social e formativa. Os discursos promovidos pelos sujeitos escolares (aluno, professor, comunidade, gestão) são engendrados na construção de uma escola inclusiva por meio de processos informacionais ou comunicacionais entre os pares presentes ali. Para Viana e Cortelazzo (2009, p. 56) sobre esses processos de informação e comunicação afirmam que é preciso ter uma “preocupação em pensar a comunicação ou os processos comunicacionais na cultura escolar é fundamental porque a educação e a cultura que embasam a construção dos valores humanos e sociais iniciam-se em casa e são reforçados na escola”. Assim, dentro das subjetividades produzidas na escola, é necessário

Pensar no currículo como um campo que atua na produção de subjetividades, que disciplina corpos, classifica, normaliza, regula as condutas e governa os sujeitos, implica em pensar no quanto ele está diretamente envolvido na produção dos corpos, dos gêneros e das sexualidades. (QUADRADO; BARROS, 2014, p. 118)

O gênero e a sexualidade, que desde o período político gerido na era PT – Partido dos Trabalhadores na governança do país, vem sofrendo ataques severos pelo conservadorismo social que configurou em determinados grupos sociais e políticos. Nos últimos três ou quatro anos, tem-se tornado pauta recorrente nos discursos educacionais e na regulamentação das políticas públicas voltadas para educação, fato que trouxe o gênero e a sexualidade como objeto dessa pesquisa, com a percepção de que a sua discussão em estudos futuros seja uma prerrogativa fixa e sua aplicação como conteúdo educacional seja naturalizado.

O gênero e a sexualidade vistos em uma perspectiva biologizante, teve sua relevância na pesquisa acadêmica em tempos de outrora, mais especificamente início do século XX assentada numa visão médico-higienista que influenciou a educação sexual por todo o século XX, reforçando a relações de dominância masculina, ao querer preparar a mulher para o seu papel de submissão, papel de mãe e esposa. Nos espaços escolares e nos currículos, suas discussões eram cheias dessas ideias, que décadas mais tarde influenciariam um dos temas transversais dos PCNs (Orientação Sexual) nessa visão higienista de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis - DSTs e prevenção à gravidez precoce. Ainda hoje, como afirma Toneli (2012, p. 153) “apesar da força das concepções médico-higienistas não ser mais a mesma dos séculos XIX e XX, de uma forma ou de outra, elas ainda se mantêm presentes nos espaços escolares”.

Esses currículos que subsidiam o ensino-aprendizagem nas estruturas escolares, possuem premissas parecidas tanto no meio urbano, quanto no meio rural. O que os diferem são seus PPPs, com os quais, cada escola aponta como normativa o que melhor se adequa a sua

realidade. Nesse contexto, Peixer (2011, p. 43) aponta que “o rural e o urbano, muito mais do que polaridade, pode e deve ser compreendido a partir da relação dialética entre essas dimensionalidades da vida social”. Numa dessas dimensionalidades citadas pelo autor se situa o território, que na sua visão “é parte fundamental para a compreensão das relações sociais, culturais e políticas na dicotomia entre o campo e a cidade” (PEIXER, 2011, p.43).

Fazer essa convergência, ao discutir os currículos e suas abordagens do gênero e a sexualidade, expõe o quanto se torna complicado, mesmo informalmente ou indiretamente, discutir essas temáticas em um “território” que carrega uma herança histórica embasada na heterossexualidade compulsória, que é abarcada por discursos machistas, misóginos, homofóbicos e sexistas. Perceber e entender a cultura local e a cultura escolar inseridas na escola é fundamental para que se possa realizar qualquer pesquisa que envolvam os sujeitos ali presentes e as temáticas supracitadas como objeto de estudo. Nessa contextualização, discute-se uma reprodução cultural daquilo que é vivido e experienciado no campo, reflexos de práticas e experiências político-histórico-sociais pelas quais os sujeitos ali inseridos são submetidos. Assim são as práticas pedagógicas que, são influenciadas por esses reflexos como Beltrame, Cardoso e Nawroski (2011) discorrem:

A escola do campo e as práticas pedagógicas desenvolvidas no seu interior refletem os elementos socioculturais [...], assim como é produto das determinações das políticas sociais e educacionais historicamente organizadas para o contexto rural e para as populações camponesas”. (BELTRAME; CARDOSO; NAWROSKI, 2011, p. 11)

Mesmo sendo um produto designado para o meio rural, o debate que se faz necessário e urgente, é quanto à proposição e aplicação de normativas que são fundamentadas por sujeitos que não conhecem ou não fazem parte da realidade desse meio. Havendo assim, uma obrigatoriedade de se fazer a identificação das especificidades encontradas ali e nas relações sociais, dentre outras características peculiares a esse território. Para essas autoras, referente a esse processo, é preciso

Conhecer e valorizar o modo de organização da vida do campo e as práticas dos sujeitos que ali vivem e trabalham, de modo a que práticas pedagógicas incorporem manifestações culturais desenvolvidas naquele contexto, para fazer as necessárias mediações com o conhecimento universal.

A experiência educativa desenvolvida pelos professores nas escola do meio rural ganha mais sentido à medida que incorpora características culturais da vida no campo, valorizando peculiaridades que compõe o repertório e marcam a trajetória das populações que ali vivem”. (BELTRAME; CARDOSO; NAWROSKI, p.103)

Assim pensar o gênero e a sexualidade nesse contexto, é romper com paradigmas sociais conservadores que ainda se fazem presentes nas relações e construções sociais nesse meio. Essa afirmação é reiterada lembrando o título deste texto dissertativo. Não basta ser/nascer menino tem que ser “homem”, e não basta ser/nascer menina, tem que ser “mulher”, feminina e obediente. Se o rapaz tem trejeitos é **viado**, se não os possui, **pega todas, é garanhão**. Se a moça tem traços masculinos, **arranjamos um casamento**, se for menina **direita** tem que cuidar para nenhum **gavião cair encima** e sujar o nome da família. São discursos ou ditos populares naturalizados e ainda propagados no ambiente do campo, aos quais o pesquisador teve a oportunidade de testemunhar.

Ser professor/a do ensino rural, coloca qualquer um desses/as profissionais da educação em uma posição de privilégio porque permite o acesso a uma cultura ainda pouco valorizada no âmbito social em relação à cidade, mas que tem em algumas situações sociais, se introduzido no meio urbano e levado, além de uma cultura regional, a uma ruptura das fronteiras entre urbano e rural que sempre foram demarcadas socialmente.

Ao mesmo tempo em que aparentam distanciamento, são complementares, onde um é dependente do outro. E no campo da educação, fica evidente a hierarquia do urbano sobre o rural. As escolas do/no campo, mesmo possuindo autonomia, ainda ficam subjugadas às normativas urbanocêntricas. As peculiaridades que deveriam ser respeitadas e valorizadas como estabelece a LDB 9394/96, são invisibilizadas em detrimento de uma normativa geral, que tenta impor essa hierarquia sobre o campo/rural por meio de uma relação vertical de poder.

Para as relações de gênero e sexualidade, que são temas sempre invisibilizados nos currículos, discursos e normativas para a educação rural, é necessária uma discussão social e educacional se pensarmos que o meio rural carrega as mesmas características da zona urbana, conforme aponta Fiod (2009, p. 43) ao dizer que, “a vida no campo não constitui mais fruto de uma especificidade denominada espaço rural. Portanto, o que a criança aprende na escola do campo não difere essencialmente daquilo que aprendem as crianças urbanas”.

A cultura residente no meio rural é resultado de diversas culturas que ao longo do seu processo de formação foram se alternando quase como um processo de nomadismo, haja vista que a rotatividade de pessoas, advindas de diferentes lugares e regiões é constante em todo um território escolar. Por meio desse apontamento, Martinazzo, Schmidt e Burg (2014) discorrem que

As diferenças culturais atravessam a História desde sua origem, porém algumas delas foram rejeitadas ou silenciadas por sua condição de pertencimento, ou seja, pelos padrões definidos como válidos e aceitáveis, em um contexto ideológico entendido como hegemônico, no qual é negada a alteridade tanto no espaço escolar quanto em contextos sociais mais amplos. Em consequência do fato de as diferenças socioculturais serem cada vez mais evidentes e marcantes, a sociedade vem reivindicando uma política de reconhecimento tanto de suas diferenças e de suas múltiplas identidades quanto de suas desvantagens e desigualdades sociais, oriundas da discriminação social de gênero, de raça, de religião, de opção sexual e de origem regional. (MARTINAZZO; SCHMIDT; BURG, 2014, p. 8)

Assim, para situar a educação do/no campo quanto a formação curricular acerca dos conceitos pesquisados, Oliveira (2015) afirma que

As propostas de discussão e inserção de temas que “transversem” os currículos escolares almejam, portanto, mais do que enriquecer o trabalho pedagógico na formação dos jovens do campo, pois elas se justificam no âmbito da perspectiva social de uma educação sob o paradigma popular e libertário propugnado. A questão de gênero, como algo que se estabelece no âmbito da totalidade, afetando toda a sociedade, e com particularidades nos territórios rurais, é um dos temas cujos movimentos demandam mais debate. (OLIVEIRA, 2015, p.8)

O debate dessas temáticas ainda é alvo de enfrentamentos, destacando assim, uma herança patriarcal que apesar de todas as mudanças sociais na contemporaneidade ainda permanece como norma, principalmente no campo. A ideia não é discutir o conceito de herança patriarcal, mas demonstrar que ela ainda é presente no meio social do campo, dando sobriedade a uma “família patriarcal” resistente às novas concepções de família e às adequações sociais que regem as sociedades modernas. Oliveira (2015) explica de forma clara essa configuração de família e seu ideário social no que tange às relações de gênero e sexualidade:

A despeito das transformações pelas quais as diversas sociedades passaram nos últimos milênios e os processos revolucionários que alteraram os modos de produção em torno do mundo, a família patriarcal sobreviveu e, com ela, a divisão sexual do trabalho, onde o trabalho doméstico e privado, de esfera reprodutiva, continuou vinculado ao feminino, enquanto o trabalho produtivo, a esfera pública, manteve-se masculino, em uma dicotomia onde perduram relações de dominação. (IBIDEM, p. 9)

Caminhando contra esse pensamento arcaico de família patriarcal, o campo foi e ainda continua sendo território de resistência. E essa resistência se insere também nos espaços escolares que fazem parte desse território, como aponta Oliveira (2015), afirmando que

A escola do campo, nesse sentido, se constitui como eterno espaço de militância, para manter-se alinhada ao paradigma emancipatório que a gerou e, ao mesmo tempo, amparar as demais lutas e compromissos históricos da educação. Ora, ali também, o aparato social machista heteronormativo estará presente, nos livros didáticos, nos discursos, na teia social, se o mesmo não for problematizado. Deve ser constante, portanto, a tensão que inculca o problema a ser pensado e discutido na escola pelos seus sujeitos, sobre os quais temos nos debruçado na contribuição às lutas sociais por terra, educação, igualdade social e de gênero. (IBIDEM, p. 18)

No âmbito das políticas públicas educacionais temos assistido a supressão desses conceitos em todas as normativas propostas, criadas e reformuladas. A partir do PNE e à recente BNCC, questiona-se qual o compromisso do Estado para a diminuição da discriminação e desigualdade de gênero e sexual, identificando a ausência dessas temáticas como princípio discursivo de igualdade e equidade nesses documentos, e tendo em vista que os casos de violência de ordem sexual e de gênero, balizados por ideários apreendidos tanto no seio familiar quanto na escola, faz-se necessário a discussão do gênero e da sexualidade em ambos os contextos sociais. Silva e Borges (2017) fazem apontamentos quanto a essa supressão e o papel do Estado na regulação e controle dos processos construtivos dos currículos durante todo o século XX. Afirmando nesse sentido que,

É preciso refletir a respeito das ingerências que as forças políticas partidárias que ocupam os papéis decisórios na atual política educacional brasileira estão conseguindo articular, unidos pela visão religiosa que se considera hegemônica, sob o discurso de uma suposta sociedade e escola sem influências ideológicas e ou político partidárias. Esta realidade não é exclusiva da capital do Brasil. Necessária se faz a problematização da tentativa de excluir temáticas curriculares já garantidas e legitimadas socialmente e por legislações específicas, a exemplo das questões étnico-raciais, o papel da política, do desenvolvimento da cidadania e o estudo das relações de gênero. (SILVA; BORGES, 2017, p. 214)

Também, é preciso romper com a ideia de sensocomunicação que embasam esses conceitos, e é discutida por Santos (2010). Com relação ao gênero e a sexualidade essa sensocomunicação se amplia. Para entender a ideia de senso comum, Lied (2017) explica então que

Vários elementos entram na confecção da realidade, do senso comum, das ideologias. As ideias que compõem as ideologias saem do senso comum da sociedade. Essas ideias só se constituem por fazerem sentido, por serem significativas para o grupo. O senso comum é formado por várias ideologias permeadas de ideias do senso comum. Há uma conexão entre as ideologias dominantes e o senso comum da sociedade e se mantêm assim até o momento em que são significativas para o grupo, construindo uma hegemonia. A hegemonia se forma quando há uma ideologia dominante, quando o discurso predominante do grupo social se torna dominante se mantêm uma hegemonia até a configuração de uma nova forma de pensar. Portanto o senso comum

e a ideologia estão ligados entre si e contextualizados a um período histórico. Senso comum, ideologia e hegemonia são elementos de uma mesma situação histórica, se constroem num processo de interação. (LIED, 2017, p. 149)

O senso comum é desconhecimento daquilo que se pretende preconizar enquanto ciência. Cordeiro, Cordeiro e Medeiros (2018) apontam que a polemização em torno dos conceitos supracitados, deve-se à falta de um conhecimento mais aprofundado dos pressupostos, configurando assim, o senso comum, e colaborando com a ideia de Lied. Nesse contexto, essas autoras afirmam que essas polêmicas discursivas

Estão relacionadas ao desconhecimento do assunto do ponto de vista científico e a intolerância a diferença, já que a maioria das pessoas costumam associar tudo que se refere a sexo, sexualidade e atualmente gênero, as formas de perversão, aberrações, doenças, etc., caracterizando ignorância, discriminação e desrespeito aos direitos humanos e aos direitos constituídos na nossa Constituição Federal de 1988. Além disso, essas polêmicas e discursos (ultra) conservadores demonstram a hipocrisia de grande parte da sociedade brasileira que se diz cristã, professa alguma fé, em relação ao assunto sexo, sexualidade e questões de gênero, pois o que se vê é uma prática discursiva e cotidiana que execra princípios e valores humanos, cristãos e éticos (CORDEIRO; CORDEIRO; MEDEIROS, 2018 p. 89)

Vale lembrar, que essas ideias conservadoras subsidiadas por uma doutrina religiosa e em outras ideologias dominantes que tem levado a essa supressão de conteúdos importantes, são identificadas como “currículo da mordação”. Esse currículo em sua concepção tem o objetivo de silenciar os/as docentes quanto a temas vistos como impróprios e liberais, que não estão em consonância com o conservadorismo social predominante, e não devem ser tratados ou discutidos nas escolas, não havendo nenhum amparo pedagógico ou legal que os institua como conteúdo educacional.

É nesse sentido, que o Estado vem tecendo uma educação antidemocrática nos espaços escolares públicos e em suas políticas públicas educacionais. Sendo possível e necessário uma subversão dessa educação antidemocrática para uma educação democrática. Tanto no ensino urbano quanto no ensino rural. E é neste contexto rural, que há uma maior necessidade subversiva dessa antidemocracia educacional. Munarim (2011) entende que a educação do/no campo deve “[...]ser pensada como Educação para a Democracia, ou para a Cidadania, ou para a emancipação humana que tem no horizonte a superação das relações sociais capitalistas” (MUNARIM, 2011, p. 28). Bem mais que pensada, para qualquer situação social, no campo ou na cidade, é preciso entender que essa

Educação direcionada à democracia e à cidadania é aquela que se ocupa em desenvolver em todos os membros de uma sociedade a capacidade de compreensão da realidade e da participação nos processos de elaboração, execução e avaliação das políticas públicas. Em sentido amplo, e como valor maior e para todos, isto é, antes de ser pensada se para cidade ou para o campo, a educação significa um processo de formação e aprendizagem do ser humano, processo que oferece ao sujeito condições de compreender o meio onde está e, compreendendo-o, ouse transformá-lo. (MUNARIM, 2011, p. 28-29)

Assim, idealizando o resgate da democracia, deve-se pensar em uma (re)significação e até mesmo uma regeneração democrática muito bem apontada por Morin (2000, p. 112) em seu sétimo saber “A ética do gênero humano”, afirmando que “a regeneração democrática supõe a regeneração do civismo, a regeneração do civismo supõe a regeneração da solidariedade e da responsabilidade [...]”. Vale lembrar que o processo de democratização das sociedades ocidentais, segundo Morin (2000) foi longo e marcadamente irregular, sendo perceptíveis essas irregularidades nas sociedades contemporâneas e em todas as esferas sociais. Neste contexto, “para viver democraticamente numa sociedade plural é preciso conhecer e, sobretudo, respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. (MARTINAZZO; SCHMIDT; BURG, 2014, p. 8).

2.5 Projeto Político Pedagógico: Abordagens possíveis

Muito mais que pensar o currículo, é compreender como ele pode e deve ser inserido nos ambientes escolares. Além das normatizações oficiais que servem de referências para a organização escolar, o Projeto Político Pedagógico ou PPP, vem em consonância com a cultura escolar presente em cada ambiência escolar, o que exige depreendimento, no caso do ensino do /no campo, quanto às suas peculiaridades. Nesse sentido, Ferreira e Nova (2016, p. 83) afirmam que o PPP, “por ser voltado para a comunidade escolar, deve ser baseado na mesma e objetivado a partir das especificidades do seu público, para que a educação seja trabalhada de uma maneira mais próxima aos alunos”.

Bem mais que definir as ações escolares para o ano letivo, assim como o currículo, o PPP é uma construção cultural e social, permeada pelas diferenças e tem por objetivação contribuir para formação da cidadania entre os sujeitos que se inserem na escola, respeitando a diversidade cultural no seu contexto. Gomes (2008, p. 20) contribui com essa ideia ao afirmar que “o ser humano enquanto parte da diversidade biológica não pode ser entendido fora do contexto da diversidade cultural”. E sobre essa diversidade, a autora explica que ela deve ser,

Entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se pode negar, nesse debate, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda a sociedade e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos. (GOMES, 2012, p. 687).

Então, ao se pensar a construção de um PPP, é preciso acima de tudo ter consciência do papel que esse vai desempenhar enquanto normativa, e além disso, levar em consideração a diversidade de sujeitos que mantêm suas relações sociais dentro da escola. Essas relações influenciam no processo formativo dos sujeitos que ali se situam formando assim, identidades sociais que vão se fixar e se reconfigurar nos mesmos.

Quanto à escola como formadora de identidades em suas variadas dimensões e a importância do reconhecimento das diferenças, Moreira e Macedo (2002, p. 12-13) discorrem que “[...] as concepções de identidade e de diferença adotadas no pensamento pós-moderno são úteis para nortear a formulação de currículos voltados para produzir identidades contestadoras e críticas, empenhadas na construção de uma sociedade mais justa e democrática”. Sendo essa possível, por meio de uma educação, bem mais que democrática, reflexiva acerca dos papéis sociais que cada sujeito do/no campo configura. Reflexão essa que perpassa “[...] as configurações e territorialidades constituídas historicamente, abrindo campos potenciais de transformação social”. (PEIXER, 2011, p. 41). Para Ferreira e Nova (2016), quanto à construção do PPP, com base nos currículos e na busca de melhores ações que vão permear a formação social dos sujeitos que na escola estão inseridos, esse documento

Deve ser elaborado depois de um profundo estudo sobre a comunidade na qual a escola está inserida, pois deve ser considerada a identidade de sua localidade, perceber sua realidade, suas necessidades e quais indivíduos se quer formar a partir dessa proposta; além disso, a escola como ambiente educacional, deve basear-se em aspectos humanistas no sentido de voltar-se para as necessidades da sua comunidade, e assim oferecer uma educação que respeite a diversidade cultural da comunidade atendida. (FERREIRA; NOVA, 2016, p. 85)

Ainda nessa contextualização, mesmo sendo elaborado dentro da própria escola, esse documento indiretamente sofre a ingerência do poder público e por vezes, é configurado pela situação política em que foi concebido. Mesmo sendo político, ele deve considerar a diversidade humana presente nos contextos escolares, bem como o respeito às diferenças com vista a uma educação democrática e cidadã, que educa “[...] para o exercício da cidadania ativa”. (MUNARIM, 2011, p.29). Nesse viés, Veiga (2004a) relata que

[...] todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso sociopolítico a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 2004a, p.13)

Ferreira e Nova (2016, p. 85) corroboram com a premissa de Veiga ao afirmarem que o PPP “é formado por bases políticas, pois é com ele que firma-se o compromisso com a formação do cidadão para o tipo de sociedade a qual o seu educando está inserido”. Assim, identifica-se a partir dessa afirmação, uma preocupação quanto à homogeneização dos indivíduos escolares por meio dessa normativa. Como já exposto, na sua construção deve-se levar em conta as diferenças culturais presentes nas escolas e mais ainda, na sociedade em que se contextualiza essa construção.

Nesse sentido é que se projeta uma educação para a diversidade. Diversidade essa, também compreendida como cultural, de gênero e sexual, que é vivida e experienciada nas práticas sociais e culturais na/da escola, e configurando as identidades individuais de cada um dos sujeitos em período escolar. Assim, Martinelli e Perrude (2016) apontam que

A escola como lugar privilegiado de formação humana, precisa se constituir, por meio de uma estrutura curricular, como espaço fundamental no processo de reconhecimento, reflexão e ressignificação das múltiplas identidades vivenciadas pelos jovens em suas práticas sociais e culturais. (MARTINELLI; PERRUDE, 2018, p. 8)

Por esse intento educacional é que configura-se o PPP como agente transformador dos sujeitos escolares aos quais normatizam. Sua ação permite a reflexão, levando a uma mudança social positivista, que rompe com os conservadorismos e tradicionalismos de outrora. Assim,

O desafio é romper o silêncio histórico diante do preconceito, do racismo e da discriminação presentes no cotidiano escolar, apontando para a necessidade de estudos mais aprofundados, de ações formativas e pedagógicas mais consistentes, capazes de revelar, de fato, as implicações que envolvam a relação de educação e diversidade (AOYAMA; PERRUDE, 2009. p.173).

Relação essa que tem seus princípios orlados por uma educação para os Direitos Humanos (DH), e conseqüentemente, a construção de um PPP que aporte essa mesma premissa, já que para a Organização das Nações Unidas, “os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou

qualquer outra condição”. (ONU). Nesse cenário, a escola deve fundamentar ações que insira no seu ambiente, o respeito a todas essas categorias sem nenhuma distinção. Para isso,

É necessário discutir o papel da educação na sociedade, em especial aquele desempenhado pela escola, visto que essa instituição se constitui em espaço no qual se deve formar o sujeito consciente de seus direitos e deveres, em que se afirmam valores e atitudes sociais, bem como se constroem aprendizagens acerca da participação social. (GUEDES; SILVA; GARCIA, 2017, p. 581)

Além dessa discussão sobre os papéis exercidos pela educação na sociedade e na escola, é preciso ter uma atenção quanto a atuação dos/as profissionais que ali se inserem, e quanto as relações e vivências sociais que ocorrem dentro dos ambientes escolares. Guedes, Silva e Garcia (2017) ao falarem sobre uma educação em DH e o papel do PPP, afirmam que

É importante que as relações interpessoais e a atuação dos profissionais se pautem em uma educação em e para os direitos humanos (DH), levando em consideração a escola enquanto instituição social onde o processo educativo acontece de forma sistemática, em que as relações deveriam se modelar pelo princípio da igualdade e da construção da cidadania, visando à atuação do aluno na sociedade. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico (PPP) é o caminho democrático para fortalecer a inserção da temática dos DH nas instituições. (GUEDES; SILVA; GARCIA, 2017, p. 582)

Neste sentido, “falar em PPP e DH é expressar um ensino para todos, é situar a escola num universo de identidades, de conflitos, de saberes diversos e de problematização das questões sociais”. (IBIDEM, p. 582). E por ser um território conflituoso e contraditório, na construção desse PPP, para Veiga (2004b, p. 38) é preciso antes de tudo, “[...] eliminar relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola”.

Essas relações são importante, pois mesmo existindo uma hierarquia laboral dentro dos ambientes escolares, essa horizontalidade é consonante com o ideário dos DH, que coaduna com a constituição de 1988 no que se refere ao rompimento do autoritarismo, herança da ditadura militar, que para Rios (2015, p. 333) “[...]é um marco na afirmação da proeminência dos direitos humanos e dos direitos fundamentais na ordem jurídica nacional”. Para esse autor, é nesse contexto que se inserem “as demandas pelo reconhecimento de direitos humanos relacionados à orientação sexual e à identidade de gênero[...]”. (RIOS, 2015, p. 333)

As escolas selecionadas, assim como todas as instituições de ensino básico, constroem seus PPPs a partir das peculiaridades existentes no seu ambiente e cultura escolares. Inclusive, as peculiaridades que envolvem as questões de gênero e sexualidade, pois é a partir das

discussões acerca das identidades de gênero e de orientação sexual é que vislumbramos a diversidade sexual. Por meio dessa argumentação, que concretizamos os “[...]direitos humanos e fundamentais de liberdade, privacidade, respeito à dignidade humana e igualdade, compreendidos como proibição de discriminação por motivo de sexo e de gênero”. (RIOS, 2015, p. 344).

Assim, compreende-se a importância dos Direitos Humanos como um dos sustentáculos imprescindíveis para o rompimento dos binarismos de gênero existentes nos ambientes escolares e nas suas normativas educacionais, que (in)diretamente promovem o preconceito e a discriminação entre os sujeitos escolares ali inseridos. Por se situarem em distintas regiões, nessas escolas é possível perceber que na formulação dos seus PPPs, a partir das análises dos mesmos, que ambas tem visões diferentes, contudo são complementares.

2.5.1 Normativas educacionais e os Projetos Políticos Pedagógicos

O Projeto Político Pedagógico é uma das principais normativas que regem a escola em todos os seus departamentos acompanhado de outras normativas educacionais de âmbito nacional que, promovem por meio de suas ações o processo de ensino-aprendizagem. Assim, pode-se afirmar que nos PPPs instituídos por essas duas ambiências escolares selecionadas para o advento dessa pesquisa, como afirmado anteriormente, a complementariedade desses documentos, é identificada principalmente quanto às suas justificativas e aos seus objetivos. Observe o quadro abaixo:

QUADRO 03 – Comparativo das justificativas e objetivos que constam no PPP das escolas selecionadas

EMREF Cabeceira Alta	EMREF Monte Alegre
Justificativa	
[...] visando à garantia de um ensino, que faça sentido aos estudantes, tornando-os protagonistas, no processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva de mudanças e de reflexões no cenário educacional brasileiro, é proposto um projeto, que abarque não só o ensinar, mas também, o aprender, por meio de novas concepções e com o rompimento de muitos paradigmas. (2019a, p. 8)	[...] buscando inovar a prática educativa de modo a valorizar as diversidades culturais da comunidade, e conseqüentemente elevar a qualidade do ensino e os resultados da aprendizagem dos alunos. Por conseguinte acrescentar a autoestima do alunado, elevando a importância dos estudos na vida pessoal. (2019b, p. 6)
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a cidadania como participação social e política, adotando no 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar atividades extracurriculares; • Proporcionar ambiente favorável;

<p>cotidiano, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio à injustiça, respeitando o próximo e exigindo, o mesmo respeito;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento integral do ser humano, na busca de sua felicidade, preparando-o para ser agente de transformação na sociedade em que não só vive como também convive; • Trabalhar a inclusão social, respeitando as diversidades; • Enfrentar os preconceitos contra as minorias; • Entre outros de cunho educacionais e ambiental. (2019a, p. 8-9) 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar projetos interdisciplinares; • Determinar estratégias de ensino diferenciadas e inovadoras; • Aplicar recuperações paralelas para o melhor desempenho do aluno; • Preparar aulas de reforço para alunos que apresentam dificuldades. (2019b, p. 6)
---	--

Fonte: PPP – EMREF Cabeceira Alta (2019a) / PPP – EMREF Monte Alegre (2019b)

Pelo exposto no quadro, infere-se que ambas as escolas têm uma preocupação social com o respeito à diversidade, e que essa age diretamente na formação social dos sujeitos como cidadãos, que ali estão inseridos. Também por esse exposto, identifica-se vários pontos convergentes quanto à expressão dessa diversidade e o respeito à mesma. No PPP da EMREF Monte Alegre, em pelo menos três pontos de sua redação é apontada a preocupação de se formar alunos/as com uma percepção da diversidade que existe na sociedade e que essa está configurada pela diferença.

Com a preocupação de formar cidadãos aptos a atender os pré-requisitos da sociedade para viver em integração social, a escola se detém a valorização do respeito mútuo, solidariedade, cooperativismo, respeito aos direitos humanos, preservação do meio ambiente e vida, direitos e deveres sociais e morais, responsabilidade e outros. O cotidiano escolar possibilita o exercício desses valores por meio da convivência com os alunos, nas pequenas ações e hábitos saudáveis, na integração professor, alunos e comunidade escolar, sempre exemplificando no dia-a-dia a própria postura do professor em sala, na troca de experiência, debates, estudos de pesquisas e outros pontos importantes. (RIO VERDE, 2019b, p. 16)

A escola é um espaço de diversidade, cada sala de aula é imensamente rica em culturas diferentes, modos, tradições. E este deve ser um espaço de valorização e respeito das mesmas. (RIO VERDE, 2019b, p. 17)

A escola tem como papel fundamental a formação intelectual e emocional de cada aluno, valorizando e respeitando a cultura e os costumes de cada um, num clima de harmonia, respeito, solidariedade, participação e democracia. (RIO VERDE, 2019b, p. 18)

Enquanto na EMREF Cabeceira Alta há pelo menos dois pontos que se destacam. O primeiro diz respeito aos “[...] projetos pedagógicos que atendem a cultura da comunidade local [...]” no qual destaca-se “[...]o Dia da Família na escola, ao invés do dia das mães e, dos pais,

atendendo e respeitando as diversidades de formação familiar na sociedade atual” (RIO VERDE, 2019a, p. 16). Por esse descrito, compreende-se que a configuração de família tradicional formada por apenas um pai, uma mãe e seus filhos não é a única presente no território do campo. E a segunda se refere à formulação e planejamento dessa proposta pedagógica, que “[...]deve atender a grande diversidade de educandos existentes na escola [...]”. (RIO VERDE, 2019a, p. 17). Aqui, a diversidade é relacional com as diferenças presentes nos sujeitos que dentro desse ambiente existe, se configura e se (re)significa.

As desigualdades que são gerenciadas principalmente, por meio dessas diferenças e o não respeito às mesmas, tem levado as escolas e as comunidades escolares a se preocuparem com uma educação mais humana nos seus ambientes, formando assim, alunos/as cientes de seus papéis como cidadãos/ãs. Essa ação precisa estar refletida no PPP, e deve ter a contribuição de todos que se fazem presentes nesse coletivo escolar. Dessa forma,

A primeira etapa do PPP é a elaboração, que deve propiciar uma reflexão crítica sobre a sociedade, as relações entre os sujeitos, a realidade escolar e as ações desenvolvidas pela instituição educativa. Nessa fase, é necessário sensibilizar os sujeitos sobre a importância da participação de profissionais, alunos, pais e comunidade. (GUEDES; SILVA; GARCIA, 2017, p. 588)

Com essa participação coletiva é que se constrói um PPP voltado para o respeito às diferenças e respeito ao próximo. Nesse sentido, Veiga (2006) afirma que a elaboração de um PPP nessa situação,

[...] exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação. (VEIGA, 2006, p. 8)

A partir dessa contextualização, é importante recorrer à Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB, como uma das principais normativas educacionais, que serve de apoio para construção de qualquer PPP, pois indicam quais elementos devem conter nas propostas pedagógicas e nos currículos de qualquer ambiência escolar. Portanto, entende-se que a sociedade sempre foi e continua sendo regida por normas e regras que foram sendo formuladas e (re)formuladas no tempo histórico da mesma. Na educação, não é diferente. Enquanto a

sociedade se beneficia de políticas públicas que abrangem todas as suas esferas, na educação, existem normativas específicas conhecidas como políticas públicas educacionais. Esse campo educacional é regido por essas normativas, que fixando metas educacionais impostas por órgãos internacionais, vem se modificando ao longo dos anos, sendo instituídas e sofrendo interferência dos interesses sociopolíticos, que se alternam em diferentes gestões e pleitos políticos.

A partir desse marco teórico educacional que se constitui a missão/visão de uma escola enquanto (re)produtora de conhecimento, tanto na EMREF Cabeceira Alta quanto na EMREF Monte Alegre, essa missão/visão tecem seus princípios embasadas na LDB, como verifica-se no quadro a seguir:

QUADRO 04 – Missão/Visão das Escola Rurais

MISSÃO/VISÃO DA ESCOLA	
EMREF Cabeceira Alta	EMREF Monte Alegre
<p>Assegurar um ensino de qualidade, formando cidadãos críticos, conscientes e participativos, capazes de interagir e intervir na realidade. Ser espaço de conhecimento, cultura, pesquisa e criatividade, onde o aperfeiçoamento constante favoreça o aprimoramento da formação pedagógica e técnico-científica, de forma a responder às necessidades emergentes da sociedade. A escola dá ênfase especial aos valores e atitudes universais, destacando-se a esperança, a solidariedade, a competência, a liberdade com responsabilidade, a coerência, o respeito, a honestidade, a dignidade e a justiça. Também são trabalhados: disciplina, compromisso ético, humildade, amor, perseverança, companheirismo e cooperação. (RIO VERDE, 2019a, p. 76)</p> <p>A EMREF CABECEIRA ALTA dispõe-se a criar através de atitudes pedagógicas coerentes, uma visão ampliada da prática educativa, capaz de desenvolver a conscientização do educando, mostrando que ele é verdadeiro agente transformador da sociedade e construtor do seu próprio conhecimento. É notória a responsabilidade da escola na formação do cidadão consciente, uma vez que o recebe por horas durante vários anos em uma fase onde a criança e o</p>	<p>Oferecer ensino de excelência à comunidade e propiciar condições para uma aprendizagem significativa, atualizada e eficaz, que preparem alunos competentes, éticos e com argumentação sólida, atendendo aos anseios de uma sociedade competitiva para o exercício da cidadania, num ambiente social e democrático, sensibilizando a comunidade escolar e envolvendo números expressivos de pessoas ingressadas no bem maior da educação.</p> <p>A EMREF Monte Alegre propõe-se a fomentar um ambiente propício ao ajuste e à propagação de valores na formação de uma relação mais humana e mais igualitária, plena de indivíduos com habilidades e responsabilidades, preparados para avaliar, julgar e apontar soluções práticas e racionais para os problemas, visando a gradual minimização e reversão dos mesmos, estando sempre abertos ao diálogo e sugestões que passam ampliar a possibilidade de um futuro promissor, oportunizando a toda comunidade escolar uma reflexão sobre os desafios que enfrentamos cotidianamente propondo a toda equipe a conscientização dessas adversidades no decorrer da evolução da sociedade. (RIO VERDE, 2019b, p. 20)</p>

adolescente idealiza um mundo melhor, o que possibilita a construção de saberes indispensáveis para sua inserção social. (RIO VERDE, 2019a, p. 78)	
--	--

Fonte: PPP – EMREF Cabeceira Alta (2019a) / PPP – EMREF Monte Alegre (2019b)

Na lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, publicada no diário oficial em 23/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, baseando-se na constituição de 1988, não se encontra nenhuma especificidade curricular quanto ao gênero e a sexualidade. Quando analisa-se os debates sobre essas temáticas na educação e suas prerrogativas, entende-se que eles sempre foram, e ainda são restritos nesse âmbito.

Quanto ao gênero e a sexualidade, só não é ausente qualquer menção a essas temáticas ou conceitos em ambas as normativas, porque na EMREF Cabeceira Alta em sua proposta pedagógica é mostrado a necessidade de estabelecer sintonia com assuntos atuais que se fazem presentes nos cotidianos sociais. Enquanto na EMREF Monte Alegre não existe nenhuma menção aos termos gênero e sexualidade. E mesmo havendo essa breve menção na primeira escola, o texto não abrange essa ideia e passa a impressão de uma despreocupação com essas temáticas no seu espaço escolar, haja vista que a sua não discussão, pode originar casos de discriminação e violência relacionados relacionadas ao gênero e à sexualidade dentro desses âmbitos escolares. Assim,

Busca-se uma sintonia com temas atuais, urgentes, que estão emergindo e que são preocupações que estão nos centros das nossas vidas cotidianas e da vida dos nossos jovens e crianças: violências, sexualidades, novas tecnologias, verdades, identidades, subjetividades, ideias de gênero, raça e etnia. (RIO VERDE, 2019a, p. 17)

Nessa constante, é importante dialogar com esses PPPs, uma vez que em ambos falam em respeito ao próximo, em construções sociais baseadas no respeito as diferenças, entre outros pressupostos que conferem sentido de igualdade e equidade nessas ambiências escolares. Contudo, não dialogam com o gênero e a sexualidade. Com uma visão inclusiva, em que todas as diferenças dentro desses ambientes escolares sejam respeitadas e valorizadas, no mínimo, esses PPPs deveriam conter menções à igualdade de gênero e à diversidade sexual, que por se tratarem de áreas rurais, ainda há marcadamente relações de dominância do homem sobre a mulher e seu papel social, pois,

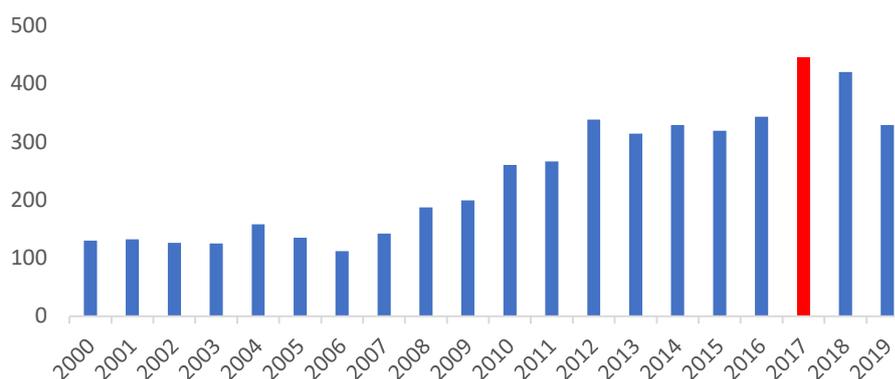
ao entender o PPP como um documento que deve ser construído a partir das propostas pedagógicas, do tipo de sujeito que se quer formar e da realidade escolar, torna-se importante que as temáticas relacionadas aos corpos, gêneros e sexualidades estejam presentes, pois essas são questões sociais e fazem parte do cotidiano das escolas em diversas situações, tais como: na separação das filas entre meninas e meninos, na divisão dos banheiros, nos namoros na escola, na gravidez de uma adolescente, na homofobia, na diversidade de corpos, entre outros. (BARROS, 2013, p. 15)

Além da LDB, outro importante documento que deve ser avaliado na construção de um PPP sólido e que privilegia a diversidade (cultural, de gênero e sexual) que se faz presente nas ambiências escolares, é o PNE – Plano Nacional de Educação, que organizado por decênio, foi formulado, assim como a LDB, para normatizar as diretrizes para a educação pública nacional. Mais precisamente no último PNE, aprovado em 16/10/2012, pelo projeto de lei 8.035 – B/10, em seu inciso III do artigo 2º que trata das diretrizes do PNE, versava sobre a “superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2012).

Era um avanço em lei, haja vista que as questões de gênero e sexualidade sempre foram tratadas em uma perspectiva da saúde, e que as discriminações relacionadas ao temas aumentavam a cada ano. Pressionados por políticos e suas ideologias religiosas, o texto original foi alterado, passando a ter a seguinte escrita: “superação das desigualdade educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2015b, p. 12).

Ao observar essas mudanças, constata-se que sempre houve tentativas históricas de invisibilização das temáticas de gênero e sexualidade e todas as formas discriminações que se relacionam aos temas. Segundo pesquisas, o Brasil é o país que mais mata a população pertencente ao grupo LGBTQIA+, mesmo que nos últimos dois anos, esses índices venha diminuindo como mostra o gráfico abaixo, ainda sofrem ataques constantes de uma sociedade ainda carregada de preconceitos instituídos por dogmas religiosos e conservadores.

FIGURA 05 - Mortes violentas de LGBT+ no Brasil, 2000 - 2019



Fonte: Grupo Gay da Bahia, 2019.

Também deve-se destacar o aumento do índices de feminicídio, que tem aumentado a cada ano. Segundo o FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública em seu infográfico (2019, p. 9), em 2018 foram 1.206 vítimas de feminicídio, representando um aumento de 11,3% em relação ao ano de 2017. Esses dados se referem ao ano de 2018, coletados e avaliados em 2019. Em 2020, ainda não apresentado, o anuário brasileiro de segurança pública privilegiará os dados de 2019. Mesmo com dados representativos do ano anterior, pode-se ter uma breve visão dos casos de violência contra mulheres em comparação às 1.133 vítimas identificadas pelos dados em 2017.

Priorizar essas temáticas nos currículos escolares é uma necessidade social e educacional urgente. Mesmo sendo maioria, as mulheres ainda são vistas como inferiores e chamadas de “minorias”. Bem como os sujeitos que pertencem aos grupos LGBTQIA+, que são inferiorizados e marginalizados, em detrimento de uma padronização social de origem heteronormativa.

Reconhecer as identidades no âmbito educacional é um luta diária que vem perpassando décadas. Se antes não se debatia o gênero e a sexualidade como agentes construtores das identidades sociais e a exclusão das identidades desviantes era normalizada, hoje, tanto a discussão dessas temáticas quanto a permanência dessas identidades são visíveis e fixadas socialmente. Na escola, na universidade, no trabalho, em todas os espaços sociais e familiares estão presentes, querem e exigem respeito. É também na escola, por meio de políticas públicas que vão se formar cidadãos/ãs que saibam respeitar e conviver com as diferenças, diminuindo as desigualdades sociais e os casos de discriminação de gênero e sexual.

Nesse montante, a sexualidade não tem menor valor que o gênero, num quadro em que a faixa etária dos/as alunos/as de 6ª ao 9º ano, corresponde a um período em que estes/as, estão aflorando e se despertando para a puberdade, onde a descoberta do corpo e da sexualidade é

inerente e inevitável. Por mais conservadoras que sejam as relações sociais do/no campo, a discussão da sexualidade acaba invisibilizada, e quando é discutida, ela “[...] é abordada em um enfoque anátomo-fisiológico, biologicista e sitiada pela doença e pela morte, não sendo tratada como questão sociocultural, que envolve as diversas formas de viver os prazeres e os desejos” (BARROS, 2013, p.15).

Portanto, pode-se fazer uma analogia dessa visão médica e biológica com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais ou PCNs. Com a LDB aprovada, havia a necessidade de se padronizar os currículos e os conteúdos a serem ensinados. Cria-se então os PCNs, que além de abranger as disciplinas básicas que se fazem presentes nas redes de ensino, contemplam temas transversais, dando destaque aqui, para a pluralidade cultural e a orientação sexual.

Já afirmado anteriormente, o sexo é inerente a todo ser humano e deveria ser natural a sua discussão. Todavia, há um expressivo contingente de pessoas da sociedade que enxerga o sexo e a sexualidade, como algo que não deve ser discutido nem com crianças, tampouco com jovens. É natural que ao falar de sexo se fale das relações de gênero. Para cada faixa etária faz-se o uso de diferentes modos de ensinar, de uma abordagem didática coerente para discutir tanto a sexualidade quanto as relações de gênero. No entanto, não é assim que acontece e, culpa-se a falta de uma formação continuada específica para que haja esse diálogo entre professor/a e aluno/a.

Ao contemplar a orientação sexual como tema transversal nos PCNs, subentendia-se que essas questões seriam aportadas nas ambiências escolares. Mas, ao interpretar sua contextualização, pontua-se que esse tema foi configurado apenas no âmbito da saúde, uma vez que na época de sua criação, os casos de gravidez na adolescência e o aumento dos casos de HIV entre jovens forjou uma preocupação social e educacional, tendo por finalidade essa discussão entre os jovens escolares como forma de prevenção de ambas as situações.

As identidades sexuais e as práticas sexuais diversas, uma vez mais ficaram isoladas e invisíveis nessas discussões. Diferentemente, no PNE quanto ao proposto de superar as desigualdades de gênero e sexual, havia a ideia de reconhecer e criar permanência das diferentes identidade sociais e a valorização da mulher tal como o homem.

Não muito distante, para a construção dos PPPs das escolas pesquisadas, deve-se atentar para as novas normativas curriculares que vem se configurando nos últimos anos, no ideário de se normatizar toda uma estrutura escolar e abranger todos os níveis da educação básica. Assim, entre discussões, apontamentos teóricos e práticos, percepções científicas, envolvendo diversas esferas pública e privadas, surge a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Com o objetivo de padronizar todo um sistema educacional, a BNCC surge em meio a críticas, principalmente de organizações educacionais que, possivelmente, enxergam esse documento como um retorno à tradicionalidade da educação, não privilegiando uma formação cultural – muito necessária em tempos conservadores – com viés tecnicista.

Analisando sua contextualização, compreende-se na proposta curricular uma total ausência da multiculturalidade e da transversalidade presentes em documentos de outrora. Há uma breve discussão sobre a diversidade em duas competências gerais:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 9-10)

Ao interpretá-las, são importantes como uma introdução a algo mais, que não é apontado no texto aprovado. A diversidade, os Direitos Humanos entre outros, são categorias muito amplas para ficarem restritas a uma ou duas competências. A ideia aqui é identificar como as temáticas de gênero e sexualidade se inserem, identificando-a com nula nesse texto. Inclusive deve-se apontar que foi suprimido do texto base os termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” antes de ser entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Deveria haver mais clareza quanto a discussão da diversidade de gênero e sexual, que embora vistos como polêmicos ou tabu, são necessários a uma sociedade que vem sendo fundamentada e reconhecida pela violência e pela individualização humana e social em detrimento do coletivo e da cooperação mútua. Nas competências específicas para as ciências humanas, área em que se situa essa pesquisa, há três premissas que coadunam com a ideia de uma educação para diversidade e respeito às diferenças:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo

voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 355)

Mesmo colaborando com a discussão da valorização da diversidade e reconhecimento das diferenças na educação, esse texto ainda não expõe claramente as intencionalidades em se discutir ou não o gênero, a sexualidade e suas intersecções.

Assim, destaca-se o quanto as ações do PPP, que aportam essas temáticas são importantes para formação das identidades sociais de gênero e sexual no alunado de uma escola, já que desta maneira,

[...]essas questões não devem estar às margens do currículo escolar, nem trabalhadas de maneira pontual nas escolas, mas que elas sejam entendidas como temáticas que fazem parte da sociedade e, portanto, da escola e que estejam presentes em seus Projetos Políticos Pedagógicos, para que assim elas se constituam como temáticas que integram o currículo escolar. (BARROS, 2013, p. 15)

Para uma educação voltada para o respeito à diversidade e aos Direitos Humanos faz-se necessário um trabalho coletivo entre escola, família e comunidade escolar na construção social dos sujeitos, sendo possível isso com ações no PPP que valorizem as diferenças. Pensando a construção de uma normativa que idealize uma continuidade temporal de suas ações para o bem de um coletivo comum, Guedes, Silva e Garcia (2017, p. 588) afirmam que “a elaboração do PPP é um momento decisivo para os futuros passos que efetivarão o projeto de escola, de sociedade e de cidadania definido coletivamente”. E é pensando nesse coletivo, que a construção do PPP deve ser discutida a partir do conhecimento individual que faz parte desse processo, para a configuração do todo pedagógico.

2.5.2 A diversidade, as diferenças e o PPP

Na construção do PPP, como já mencionado, é necessário a participação de todo um conjunto administrativo-pedagógico presente na ambiência escolar. Nesse conjunto, pode ser percebido as contradições entre os processos formativos de cada um, quanto ao querer fazer, poder fazer e ao que é feito de fato na formulação dessa normativa escolar, em especial as ações pedagógicas propostas para o ano letivo.

As escolas do/no campo elegidas para essa pesquisa, às quais o pesquisador já manteve vínculos profissionais, apresentam PPPs conservadores em relação à discussão de temas mais complexos (o que não deveria ser) como o gênero e a sexualidade. Isso ocorre, porque a

formulação dessa normativa é baseada em diretrizes curriculares nacionais, atualmente a BNCC, numa relação vertical, cuja base é a escola e o/a professor/a, que mais sofrem ingerência nessa hierarquia de poder. Esse currículo, como aponta Junqueira (2012) é relacionado “à produção sociohistórica de poder por meio de produção de regras e de padrões de verdade, da seleção, organização, hierarquização e avaliação do que é definido como conhecimento/conteúdo escolar”. (p. 278)

Entretanto, a escola mesmo com toda a pressão que é exercida por esse currículo, deve em seu PPP privilegiar ações, que ao serem trabalhadas pedagogicamente com o/a discente, estimule a percepção das diversas diferenças existentes nesse espaço-tempo, entendendo-as como indissociáveis do ser humano. Nesse sentido, “a escola deve, assim, oferecer ao/à aluno/a a oportunidade de se apropriar dos temas como instrumento para reflexão e mudança da sua própria vida”. (ARAÚJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p. 36).

Os temas mencionados por essas autoras, podem ser remetidos a variadas questões discursivas: raça, geração, classe, etnia entre outros. Contudo, o foco é a discussão de gênero e sexualidade. E esses, devem ser priorizados nas ações propostas no PPP, junto à promoção da diversidade e ao reconhecimento das diferenças, pois além de ser um espaço que em seu cotidiano, “cultiva e ensina preconceitos e discriminações, também é um espaço privilegiado para a crítica, a problematização de mecanismos de reificação e marginalização e de crenças e atitudes desumanizantes”. (JUNQUEIRA, 2012, p. 279)

É necessário então, compreender esse currículo, que atravessado pelas relações de poder, acabam generificando os espaços escolares e suas práticas, demarcando os limites de gênero, segregando e classificando os sujeitos (JUNQUEIRA, 2012). Assim, a concepção de diversidade nos PPPs dessas escolas do/no campo, deve acontecer. A importância de se conhecer essa normativa é fundamental para o bom funcionamento da escola e de sua ação pedagógica.

Sobre o PPP dessas escolas, foi questionado se os/as docentes tinham conhecimento acerca desse documento nas suas respectivas escolas. Excetuando os/as docentes (3 e 8) que foram excluídos das análises por apresentarem respostas idênticas, apenas o/a docente 1 afirmou não conhecer essa normativa da escola na qual trabalha.

QUADRO 05 – Resposta ao questionário semiestruturado – questão (10)

Pergunta 10 – Você conhece o Projeto político Pedagógico (PPP) de sua escola?		
	Sim	Não

Docente 1		X
Docente 2	X	
Docente 3		X
Docente 4	X	
Docente 5	X	
Docente 6	X	
Docente 7	X	
Docente 8		X
Docente 9	X	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

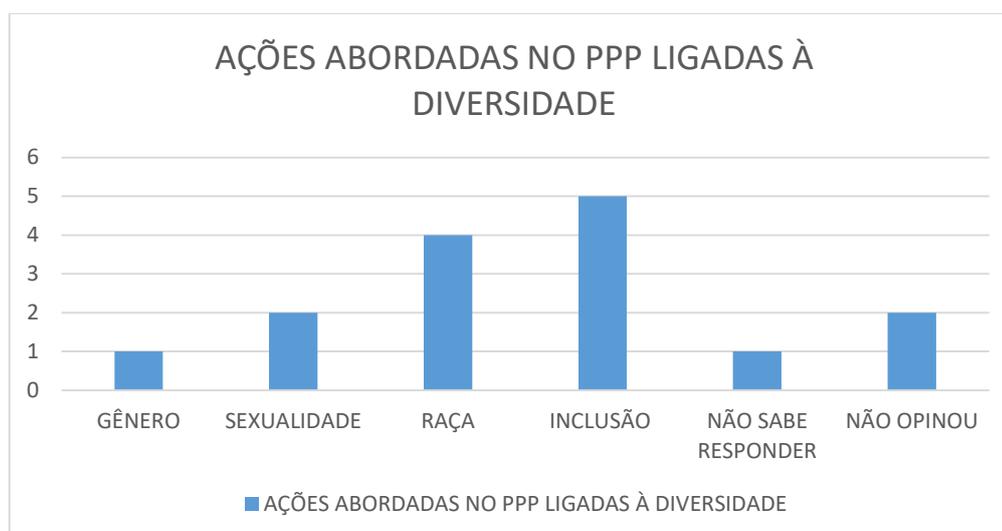
Nesse mesma lógica e considerando as informações do quadro 05, questionou-se esses/as mesmos/as docentes, se constavam nestes PPPs, ações ligadas à diversidade. Como no quadro anterior, todos afirmaram que existem essas ações – quadro 6, com exceção dos/as três docentes que anteriormente declararam não conhecer o PPP.

QUADRO 06 – Resposta ao questionário semiestruturado – questão (11)

Pergunta 11 – No Projeto político Pedagógico (PPP), consta o tema, atividades e ações ligadas à diversidade?		
	Sim	Não
Docente 1	-	-
Docente 2	X	
Docente 3	-	-
Docente 4	X	
Docente 5	X	
Docente 6	X	
Docente 7	-	-
Docente 8	-	-
Docente 9	X	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019

Observa-se que para melhor compreensão, deveria ter sido apontado pelo pesquisador outra questão, que fizessem esses/as docentes contextualizarem as ações que afirmam ter nesse documento, enriquecendo assim, a discursiva dissertativa, o que não foi feito. Contudo, a próxima questão objetiva, questionou quais as temáticas dessas ações, sendo aferido os números abaixo, em que cada docente tinha a opção de marcar mais de uma alternativa, de acordo com seu conhecimento sobre o PPP de sua escola. Conhecendo essas temáticas, é possível identificar ou inferir, quais ações pode estar inseridas nesses PPPs, haja vista que essa normativa, geralmente apresenta características comuns na maioria das escolas, que escolhem datas comemorativas para (re)produzir suas ações pedagógicas.

FIGURA 06 – Resposta ao questionário semiestruturado – questão (11)

Fonte: Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

Pode-se deduzir então, que temáticas que não geram grandes discussões e por consequência possam levar a constrangimentos de ordem social foram mais destacadas, como as ações sobre raça e inclusão. O gênero e a sexualidade tiveram pouco destaque. Nesse contexto, vale destacar que na leitura dos PPPs feita pelo pesquisador, não foram identificadas ações ou qualquer menção sobre esses conceitos, enquanto outros/as não opinaram por, talvez, não conhecerem essa normativa. As subjetividades são individuais e interpretadas de acordo com necessidade de cada um desses/as docentes por meio de seus constructos sociais e profissionais.

A não previsão de temáticas tão importantes nos PPPs, tem origem possivelmente na fomentação de um currículo performativo, que é pensado a partir dos conceitos de heteronormatividade, heterossexismo e heterossexualidade compulsória. (ARAÚJO. CRUZ; DANTAS, 2018). Essa ideia, coaduna com a percepção de Junqueira (2012) de que

A heteronormatividade está na ordem das coisas, no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as. (JUNQUEIRA, 2012, p. 281)

Então, bem mais que pensar a ação pedagógica, que tem seu foco no bem-estar do/a aluno/a, e antes de promover práticas docentes que potencializem as marcas de gênero, ocasionando discriminações das identidades sociais, de ordem sexual e de gênero que são

interpretadas como desviantes, é preciso pensar um currículo inclusivo, em detrimento de um currículo performativo que,

[...] trabalha com a ausência de representações dos não heterossexuais nos discursos prestigiados, nos materiais didáticos, na mídia. A negação e a inexistência desses sujeitos fazem com que as suas formas de amor e de afeto sejam negadas, o que valoriza, essencializa e naturaliza a heterossexualidade como a única forma permitida de viver o afeto e o desejo. Assim, nega-se a possibilidade de existência desses sujeitos, que passam a ser reconhecidos como “anormais”, o que garante à escola o “direito” de não problematizar algo que “oficialmente” não existe ou, quando existe, limita-se ao pátio da escola ou às novelas de TV. Ou seja, assim já se encontrariam fora do “domínio” e alcance do currículo escolar. (ARAUJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p. 39)

Assim, pensando a escola como um espaço de inclusão da diversidade e das diferenças, “é urgente que o currículo escolar contemple os estudos de gênero e sexualidade” (ARAUJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p. 40), uma vez que esses conceitos são vistos como construções sociais, permeando seus arranjos por toda uma sociedade, inclusive nos espaços rurais e dentro da comunidade escolar. (ARAUJO; CRUZ; DANTAS, 2018)

Dentro desse processo de normalização, que vem imperando nos cotidianos escolares, a escola do/no campo se destaca por ainda apresentar especificidades de ordem política, sociocultural/identitária, organizacional e didático-metodológica, que vem buscando sua legitimidade por meio da experiência. (MENDES; GARCIA, 2015). Assim, fazer do gênero e da sexualidade elementos de experiência, por mais complexos que sejam as discussões e diálogos que os envolvam, transforma a educação do/no campo, no sentido de torná-la mais inclusiva, portanto, absorvendo, reconhecendo e ressignificando toda uma diversidade de gênero e sexual que é entremeada pelas diferenças em suas relações cotidianas.

3 – DIÁLOGOS DOCENTES PARA O GÊNERO E A SEXUALIDADE

O capítulo terceiro, apresenta as análises feitas dos dados coletados previamente, por meio de questionário semiestruturado. As conclusões prévias foram feitas com base na técnica de Análise de Conteúdo e aportam as percepções do pesquisador quanto ao conteúdo das respostas recebidas dos/as docentes que se dispuseram a responder. Vários tópicos foram apontados, desde sua formação inicial e continuada, até assuntos que estão diretamente ligados aos conceitos propostos para a pesquisa: se é possível abordar esses temas na educação, as percepções de machismo e homofobia, a influência das mídias nos sujeitos presentes no espaço educacional. Assim, buscou-se alinhar essas subjetividades com as atuais discussões educacionais que tentam a todo custo invisibilizar a presença desses conceitos nos ambientes escolares.

3.1 Formação docente e identificação social

Mesmo com os saberes individuais, adquiridos ao longo de suas vivências e relações sociais no cotidiano, é importante e necessário que cada profissional docente regente em uma sala de aula tenha uma formação adequada à sua função. Desse modo, qualquer pesquisa que envolva a docência e sua prática em geral, deve considerar a sua formação, tanto inicial quanto continuada. Faz-se esse adendo, para que qualquer análise feita a partir de suas subjetividades tenham consistência e relevância acadêmica e científica.

Na metodologia desta pesquisa escolheu-se como público alvo, docentes de duas escolas rurais no município de Rio Verde – GO, tendo como critérios de inclusão para a mesma, que esses/as docentes fossem efetivos/as em exercício na sala de aula das escolas selecionadas, ministrassem disciplinas em uma das séries no segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano), e que não estivessem licenciados por qualquer motivo.

Foram identificados quinze docentes nessa configuração, aos quais foram entregues os questionários para a coleta de dados referentes à pesquisa presente. Coleta essa feita após a apresentação, explicação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, avaliado e aprovado pelo comitê de ética e pesquisa, por meio de parecer anexado a essa dissertação. Desse montante, foram recolhidos nove questionários respondidos. O restante não foi entregue, e não houve nenhuma menção em se cobrar dos/as docentes um posicionamento sobre a não devolução dos mesmos, evitando assim qualquer parcialidade na pesquisa.

Assim, com os questionários em mãos, deu-se início à interpretação analítica dos expostos, começando pelos dados de identificação, que são referências importantes pois com estes, tem-se uma visão geral do grupo pesquisado, possibilitando uma percepção geral das constantes desses questionários, apontando argumentos importantes e fazendo discussões quanto ao remetido nos questionários.

Um aspecto relevante sobre esse grupo, diz respeito à faixa etária do mesmo, que varia entre a mínima identificada de 35 anos até a máxima de 63 anos. Um extenso período geracional que denota um grupo mais experiente, no sentido de vivências sociais, tanto na docência quanto na vida, o que pode levar a diferentes interpretações do que se pretende quanto à educação atual.

Para preservar a identidade dos sujeitos participantes e a imparcialidade da pesquisa, não nomeou-se nenhum desses/as. Assim, sua identificação foi feita por meio de números, tanto nos quadros descritivos quanto nas análises textuais. Nove é um número expressivo em relação à quantidade total de questionários entregues nas duas ambiências escolares selecionadas. No entanto, para as análises, foram utilizados sete desse montante, mesmo considerando os nove nas apresentações gerais de identificação e em algumas contextualizações que não afetaram a interpretação e análises dos dados coletados.

Essa escolha deu-se em decorrência da identificação em dois questionários, respostas idênticas, que não aferiria uma ética científica nas análises propostas. Esses questionários foram entregues pelo pesquisador, mas foram respondidas sem a presença do mesmo, não sendo possível fazer qualquer inferência quanto à maneira em que os mesmos foram respondidos, optando assim, por não incluí-los nas análises.

Quanto a esse/as profissionais sujeitos da pesquisa, todos/as possuem ensino superior completo e especialização nas suas respectivas áreas. Três participantes declararam possuir curso de mestrado incompleto e um/a possui doutorado na área de sua formação. Quatro declararam trabalhar em duas escolas do/no campo e cinco somente em uma, perfazendo uma carga horária mensal de 40h. Quanto às suas áreas de formação, seis são graduados/as em cursos de humanas, dois/duas na área de exatas e um/a na área de biológicas, e se distribuem nas escolas selecionadas assim: cinco atuando na EMREF Monte Alegre e quatro na EMREF Cabeceira Alta. Faz-se um adendo aqui quanto a um/a desses/as docentes, que já não faz mais parte do quadro efetivo de professores da última escola. Contudo, no período da coleta de dados o/a mesmo/a se enquadrava nos critérios de inclusão exigido pela pesquisa.

Quanto ao tempo de trabalho nessas séries finais do ensino fundamental, há uma variação entre oito anos, o tempo mínimo declarado, até 26 anos, o máximo citado. São tempos

expressivos no que tange à experiência docente, e também, tempo suficiente para compreender o processo e os espaços educacionais nos quais estes/as docentes estão inseridos.

Um dado que se destaca, se relaciona à identificação do sexo/gênero dos/as participantes, onde sete se declararam do sexo feminino e dois do sexo masculino. Sabe-se que na docência atual há uma maior presença de mulheres atuando em sala de aula, isso quando falamos em educação básica. Mas, esse processo de feminização da docência é recente, haja vista que até meados do séculos XIX era uma profissão predominantemente masculina. Nesse sentido, Vianna (2001, p. 84) aponta que “a docência feminina nasce no final do século XIX relacionada, especialmente, com a expansão do ensino público primário”. Desde então, vem se expandindo, chegando a representar no ano de 2017, segundo Carvalho (2018, p. 18), nos anos finais do ensino fundamental, 68, 9% de mulheres docentes em relação aos 31,1% de homens docentes nesse mesmo nível.

No Brasil, abrangendo da educação infantil ao ensino médio, as mulheres representam 81% das vagas docentes ativas, diante das 19% vagas restantes ocupadas por homens. Regionalmente, no Centro-Oeste, os dados se equiparam ao montante nacional com 80,5% de mulheres, frente aos 19,5% de homens na educação básica. (CARVALHO, 2018). Quando falamos em educação superior esse número se inverte.

Com a pesquisa aportando os conceitos de gênero e sexualidade, e com o objetivo de identificar se e como são abordados esses conceitos em sala de aula, reconhecer a orientação sexual desses/as docentes é válido e importante pois, tendo uma orientação sexual desviante da norma-padrão de comportamento, diga-se heteronormativa, esse/a docente pode ter passado por processos de discriminação em sua formação, tanto básica quanto superior, devido justamente ao silenciamento das discussões sobre diversidade sexual e de gênero nos espaços escolares e acadêmicos nos quais foram inseridos. Nesse sentido, sete se identificaram com a orientação heterossexual e dois se identificaram com a orientação homossexual, independente do gênero.

É preciso compreender essa orientação como uma variável norteadora das discussões de gênero e sexualidade em situação escolar, uma vez que sua configuração também se dá pelas relações sociais cotidianas que precisam situar nos sujeitos princípios de respeito, igualdade e equidade entre seus pares. Ocorre assim, uma normalização das diferenças que se configuram nessas relações, no entanto, sem desprezar a individualidade. É a fruição contínua das identidades sociais construídas nesse espaço-tempo escolar, entendido como o lugar onde se busca algum sentido por meio da experiência, influenciando essa mesma, as relações de gênero e a diversidade sexual situados/as ali. (MASSEY, 2000)

Com relação ao estado civil desses/as docentes, há uma divisão mais democrática nas declarações. É preciso fazer um apontamento quanto à questão em si e suas opções. Uma vez que no questionário dava as opções separado e divorciado, à qual julgou-se pertencer a uma mesma situação, optando assim, considerar uma mesma variável de resposta. Nesse montante, dois/duas docentes se declararam casados/as, dois/duas solteiros/as, dois/duas em situação de união estável, dois/duas divorciados/as e um/a viúvo/a.

Quanto ao estado civil desses/as docentes, entende-se que não exerce influência em suas práticas pedagógicas. Portanto, ao tratar as temáticas de gênero e sexualidade, ser casado/a, solteiro/a, divorciado/a ou em união estável se torna apenas um detalhe documental que não impede a sua discussão. No entanto, o que pode fazer essa interferência está relacionado à sua doutrina/ideologia religiosa e formação social.

Sabe-se que o gênero e a sexualidade são temáticas que na maioria dos currículos estão excluídas ou invisibilizadas, e quando são trabalhadas didaticamente, geralmente estão em uma visão discursiva biologizante e higienista. É nesse sentido, que deve-se entender como esses currículos escolares são vislumbrados e que tipo de ingerências são exercidas sobre eles durante sua construção e formulação.

No atual contexto político, onde o Estado Laico vem sendo suprimido, em detrimento de ideários e dogmas religiosos, é possível compreender a exclusão de algumas temáticas sociais como o gênero e a sexualidade, tão importantes no diálogo educacional contemporâneo. Em tempos obscuros, os discursos docentes – demagógicos e conservadores – tem se sobrepostos à ciência e ao conhecimento científico produzido durante décadas e séculos de estudos e pesquisas. Nessa conjuntura, faz-se necessário identificar a religião ou doutrina religiosa em que se enquadram os/as docentes pesquisados/as. Assim, dois/duas se declararam católicos/as, três são espíritas, um/a evangélico/a, dois/duas se disseram de outra religião, mas não especificaram qual e um/a não opinou quanto à sua religião.

Nessa identificação, depreende-se a grande diversidade dos sujeitos participantes. Isso mostra a importância de se trabalhar com diferentes grupos sociais, diferentes credos, pois, ao analisar a questão 1.2, quando é perguntado: você considera importante a abordagem dos conceitos de gênero e sexualidade no âmbito escolar, independente de religião, todos afirmaram essa importância.

Por fim, é destacado nesse conjunto biométrico, considerações acerca da categoria raça. O debate sobre essa (categoria) se debruça sobre a falta de conhecimento que diverge das discussões acerca das questões de raça e cor. É importante observar essa divergência, em

algumas respostas quando o respondente se considera de uma raça, mas a cor declarada não condiz com a mesma.

Em pelo menos três ocasiões houve essa discordância, em que os sujeitos se consideraram da raça branca ou amarela, o que por obrigatoriedade deveriam ser brancos/as na cor. Contudo, o que se observou pode ser entendido, ou como falta de conhecimento quanto à sua raça e cor, ou como uma negação de que o/a mesmo/a é pertencente à raça negra, pois declararam ser da cor parda, que diretamente é relacional à essa raça, independente dos motivos que os/as levem a não se identificarem com a mesma. Foi identificado também, que um/a docente não se autodeclarou quanto à raça e dois/duas não declararam sua cor. Deduz-se então, que essa não declaração pode ter ocorrido devido a fatores de ordem formativa, na construção da identidade étnico-racial, ou até por fatores de ordem discriminatória quanto à sua cor ou raça.

Outro apontamento necessário diz respeito à raça humana, que mesmo não havendo essa opção no questionário, foi apontada por um/a dos/as docentes pesquisados/as. Nesse sentido, é entendível que os seres humanos pertencem à raça humana, contudo, a raça vai além da premissa biológica. Ela envolve culturas, traços físicos, entre outros elementos que nos caracterizam de uma ou outra raça. O conceito de raça vai além da genética como explica Munanga (2003):

A diversidade genética é absolutamente indispensável à sobrevivência da espécie humana. Cada indivíduo humano é o único e se distingue de todos os indivíduos passados, presentes e futuros, não apenas no plano morfológico, imonológico e fisiológico, mas também no plano dos comportamentos. É absurdo pensar que os caracteres adaptativos sejam no absoluto “melhores” ou “menos bons”, “superiores” ou “inferiores” que outros. Uma sociedade que deseja maximizar as vantagens da diversidade genética de seus membros deve ser igualitária, isto é, oferecer aos diferentes indivíduos a possibilidade de escolher entre caminhos, meios e modos de vida diversos, de acordo com as disposições naturais de cada um. A igualdade supõe também o respeito do indivíduo naquilo que tem de único, como a diversidade étnica e cultural e o reconhecimento do direito que tem toda pessoa e toda cultura de cultivar sua especificidade, pois fazendo isso, elas contribuem a enriquecer a diversidade cultural geral da humanidade. (MUNANGA, 2003)

Entender a sua geração, se identificar com seu gênero e sexualidade, bem como se identificar com sua raça e cor, contribui para a construção das identidades sociais do alunado inserido dentro das ambiências escolares e também fora delas, pensando que essas são constituídas por meio dessas diversas variáveis sociais que podem influenciar tanto positiva, quanto negativamente nessa constituição. Essas, fazem e transformam o sujeito em suas

relações sociais cotidianas de afirmação do seu próprio eu e de suas diferenças, para a construção do coletivo.

3.2 Eu pertencço a esse lugar? Identidade e pertencimento

Quando se está inserido em qualquer ambiência fora do cotidiano habitual, é preciso muitas vezes, se adaptar a esse novo cotidiano. Para os/as docentes que se inserem na educação do/no campo, não é diferente, e acabam por absorver aquela cultura que permeia seu âmbito. Assim, conhecer o lugar onde se constitui suas vivências cotidianas e se inserir no mesmo dando sentido a esse lugar, são ações que devem ser constantes aos sujeitos permanentes de um determinado lugar, mas que se situam em diversos outros durante sua jornada construcional. Nessa jornada, vão se configurando suas identidades a partir do sujeito social que se forja por meio dessas vivências. Nesse sentido, Paulino (2011), explica que

O processo de construção de identidade social parece, então, ter um fluxo que propicia as categorias dos pensamentos de seus membros, estabelece os termos do autoconhecimento e fixa identidades pessoais na medida em que recupera a singularidade do indivíduo. É esse processo que possibilita a construção da consciência individual e coletiva em que não se separam as experiências significativas às pessoas e aos seus grupos de convivência e de pertencimento; uma ação que o indivíduo também é capaz (agente) de formular um esquema classificatório que separa pessoas (ou objetos) com características comuns e de criar valor simbólico para-si e de si para-outros. (PAULINO, 2011, p. 262)

Depreende-se a todos os sujeitos então, a capacidade cognitiva de se formarem individualmente por meio de suas experiências. Mas, essa formação identitária vai estar sempre sujeita ao outro, contribuindo com a ideia da autora ao falar em “criar valor simbólico para-si e para-outros”. Nesse contextualização sobre a construção da identidade, Pollack (1992) afirma que essa

[...] é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo. (POLLACK, 1992, p. 204)

Assim, o/a docente que não pertence ao lugar do campo, vai sempre precisar se entender como um sujeito não pertencente àquele território escolar e buscar o ‘reconhecimento’ da sua identidade a partir de um processo de pertencimento imposto por “demandas psicossociais que

pressionam o sujeito social à criação de novas estratégias ou mecanismos que o façam reconhecer e buscar novos sentidos de pertencer em sua comunidade”. (PAULINO, 2011, p. 271).

Nesse sentido, foi questionado sobre o local de sua residência, e para o complemento dessa questão, foi perguntado independente se o/a mesmo/a residem na zona rural ou urbana, qual o seu sentimento de pertencimento ao contexto escolar em que está inserido. As respostas obtidas a partir dos questionários foram as constantes no quadro a seguir.

QUADRO 07 – Resposta ao questionário semiestruturado – questão (4)

Pergunta 4/4.1 – Você reside na zona rural ou zona urbana? Como morador da zona rural/urbana e professor da escola da zona rural, qual é o seu sentimento de pertencimento ao contexto escolar no qual você trabalha?			
	Rural	Urbana	Justificativa
Docente 1		X	Fala-se super superficial sobre o assunto
Docente 2		X	Minha adaptação é muito boa com a zona rural
Docente 3	X		Me sinto muito bem. Estou em casa. Muito bem aceita pela instituição
Docente 4		X	Ótimo. Sinto fazer parte do âmbito escolar e comunitário
Docente 5	X		Me sinto parte dessa comunidade escolar
Docente 6		X	Sinto-me integrado e convivo socialmente em todos os âmbitos existentes
Docente 7	X		Sou muito acolhida pelos membros da comunidade escolar
Docente 8		X	Me sinto muito bem inserida e aceita na instituição e comunidade
Docente 9		X	Meu sentimento é de gratidão por ter o privilégio de conviver com uma realidade e trabalhar em outra, ambas completamente distintas

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

Destaca-se então, que a maioria dos/as docentes, cinco do total de sete, vivem na zona urbana e trabalham na zona rural, enquanto apenas dois/duas fazem parte dos contextos rurais destacados. Quanto ao complemento da primeira questão, compreende-se uma falta de entendimento quanto ao sentido de pertencer/pertencimento, principalmente em respostas como “fala-se superficialmente sobre o assunto” (docente 1) e “minha adaptação é muito boa com a zona rural” (docente 2). No entanto é perceptível a consciência quanto às realidade distintas de urbano e rural que o/a docente 9 descreve em sua consideração: “meu sentimento é de gratidão por ter o privilégio de conviver com uma realidade e trabalhar em outra, ambas completamente distintas”. É reconhecida essa distinção entre esses dois espaços-tempo. Pertencer é reconhecer que existem universos culturais e que todos fazemos parte dele. Sá (2005) explica que, como

[...] humanos somos pertencentes ao mundo físico, parentes de todos os seres vivos, mas ao mesmo tempo distanciados e estranhos a eles; somos profundamente enraizados em nossos universos culturais que ao mesmo tempo nos abrem e nos fecham as portas de outros possíveis conhecimentos. (SÁ, 2005, p. 252)

Portanto, se sentir acolhido/a, se sentir parte da comunidade não faz você pertencer a ela. Esse pertencimento segundo Sá (2005, p. 249) “[...] é sublinhado como uma capacidade humana de empatia entre subjetividades [...]”. Subjetividade essa, que deve ser reconhecida e respeitada. Nesse contexto, há uma relação bem mais profunda que emerge nessa ação empática entre sujeitos de diferentes realidades, e diz respeito à dicotomia discursiva entre o ser do rural/campo e estar imerso na cultura local que privilegia seus pares; e o ser do urbano, se inserir nesse meio rural e ser visto com intruso ou ameaça a essa mesma cultura.

Por isso, a necessidade de estar em constante vigilância das ações e discursos propagados enquanto docentes, vindos/as da cidade e exercendo suas atividades laborais no campo. Esse debate é importante quando se entende que, por mais que haja uma empatia entre esses diferentes sujeitos, é prevalente o privilégio social desprendido aos/às viventes do campo em detrimento daqueles/as advindos/as da cidade, mesmo havendo relações de dependência entre ambos, socialmente e culturalmente.

Nessa constante, como professor de escolas do/no campo, você se sente acolhido, é respeitado, mas sabendo que nunca fará parte daquela realidade mesmo absorvendo a cultura ali situada e predominante. Claro que isso pode variar de uma escola para outra. Existem momentos de inclusão, mas também há situações em que se é excluído. Existe uma relação social, que vulgarmente pode-se de chamar de “cumadismo ou cumpadismo” muito comum nesses espaços rurais, onde os sujeitos do campo reforçam seus vínculos por meio do apadrinhamento. E essa relação, por vezes, ultrapassa as barreiras do profissional prejudicando de uma certa forma aqueles/as que não pertencem e não são reconhecidos como sujeitos do/no campo. Cada docente é individual em sua prática pedagógica, desde que se priorize na mesma, um ideário da cultura escolar e local imposto nas normativas escolares por meio do PPP.

3.3 Discutir ou não discutir gênero e sexualidade? Eis a questão

Fazendo essa alusão a Shakespeare, é onde se interroga sobre a possibilidade de se discutir essas temáticas em sala de aula no segundo segmento do ensino fundamental. Também é discutível se esses/as professores/as possuem uma formação, tanto inicial quanto continuada para discutir esses conceitos com seu alunado. A partir desse exposto, esses/as docentes consideram importante discutir essas temáticas em sala de aula? É preciso identificar de onde vem as informações relacionadas a esses conceitos/temas, tanto pelo alunado quanto pelo

professorado, e dialogar de que forma estão sendo interpretados e difundidos nas suas relações sociais.

Assim, serão discutidos esses e outros pontos de vista, necessários a um entendimento sobre as práticas pedagógicas que estão permeando o processo ensino-aprendizagem na educação do/no campo, bem como, se há a possibilidade ou abertura para que se oportunizem ações pedagógicas e sociais que enfoquem o gênero e sexualidade e suas vertentes, na intenção de promover a sua discussão dentro dessas ambiências escolares, contribuindo para a diminuição, caso haja, do preconceito e de casos de discriminação de ordem sexual e de gênero, emulando com as práticas heteronormativas que “regem” as relações sociais vigentes nesse território rural ainda visto, socialmente, como um território do atraso.

3.3.1 É possível abordar esses conceitos? Percepções docentes e formação continuada

Bem mais que a abordagem dos conceitos de gênero e sexualidade nos contextos educacionais, a escola deve ser compreendida como um espaço sociocultural, construtora de identidades em suas variadas concepções. No entanto, ela ainda é enxergada como um espaço homogeneizador na conjuntura atual, onde a diversidade que a constitui é classificada como minoria, e portanto, marginalizada e invisibilizada em suas normativas como o currículo e como parte do PPP, e também nas políticas públicas voltadas à educação. Essa diversidade, segundo Dayrell (2001)

É reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso etc.) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado etc.). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos _ alunos, professores e funcionários - que dela participam. (DAYRELL, 2001, p. 139)

Nesse contexto, identifica-se um processo de homogeneização, que vem ocorrendo dentro da escola e nas relações/vivências sociais que se configuram nas mesmas. Segundo esse autor,

[...] essa perspectiva homogeneizante expressa uma determinada forma de conceber a educação, o ser humano e seus processos formativos, ou seja, traduz um projeto político pedagógico que vai informar o conjunto das ações educativas que ocorrem no interior da escola. Expressa uma lógica instrumental, que reduz a compreensão da educação e de seus processos a uma forma de instrução centrada na transmissão de informações. (DAYRELL, 2001, p. 140).

Nesse ideário homogeneizante, é possível identificar a presença das relações de poder, que por meio do saber, tende a normalizar as discussões sobre o gênero e a sexualidade nas ambiências escolares a partir de discursos heteronormativos que ainda predominam os constructos sociais das pessoas em sujeição escolar. Esses discursos, de acordo com Silva, Lima e Siqueira (2018) constituem “um dispositivo estratégico nas relações de poder, ao se produzir de uma determinada maneira, reafirmando e ao mesmo tempo desenhando e redefinindo um determinado saber, produzindo “verdades””. (p. 29)

E essas “verdades” absolutas, acabam permeando o ideário pedagógico docente, que se utilizam dessas mesmas verdades como conteúdo educacional, identificando o que é desviante da ordem social, normalizando concepções generificadas, ditas normais, apoiando-se “na noção de que todos vivem seus corpos de forma igualmente universal” (SILVA; LIMA; SIQUEIRA, 2018, p. 33), pois é o corpo, elemento ativo e alvo dos discursos que reflexionam o gênero e a sexualidade nesse espaço-tempo que é a escola.

Nessa escola, compreendida como um espaço-tempo, é onde as identidades sociais são constituídas socialmente, podendo ser afirmadas e (re)significadas. Para as autoras citadas, é um “espaço de “negociação” e “visibilidade” para tais abalos identitários ao reunir alunos, professores e funcionários das mais variadas proveniências e culturas, que interagem em um contexto complexo atravessado por contradições entre modernidade e tradição”. (IBIDEM, p. 30). Dayrell (2001) contribui com essa ideia afirmando que na escola, a sala de aula se constitui nesse “espaço de encontro, mas com características próprias. É a convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes, que passam a dividir um mesmo território, pelo menos por um ano”. (p. 149).

Nesse processo formativo, encontram-se variadas premissas sociais que abrangem a constituição dos sujeitos e as formas que os mesmos se inserem socialmente nos espaços-tempo aos quais são oportunizados. É por esse contexto teórico, que

A escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas podem contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sócio-cultural, e no aprimoramento de sua vida social. (DAYRELL, 2001, p. 160)

Essa assertiva, corrobora com a ideia de Charlot (2008) de que a educação é um processo tríplice de humanização, socialização e singularidades, sendo essa tríade indissociável. Para esse autor,

no hay ser humano que no sea social y singular, no hay miembro de una sociedad sino bajo la forma de un sujeto humano, y no hay sujeto singular que no sea humano y socializado. El profesor forma parte de ese triple proceso: es formador de seres humanos, de miembros de una sociedad, de sujetos singulares. (CHARLOT, 2008, p. 80)

Pensando a escola como um território onde as diferenças podem se tornar mais perceptíveis ao outro, e sendo reafirmadas socialmente por meio da vivência da identidade, compreende-se a importância de se abordar e discutir os marcadores sociais dessas diferenças nesse âmbito educacional. A partir dessa ideia, foi possível identificar algumas contradições docentes, no que se objetiva nesta pesquisa.

No final do capítulo 1, foram feitas algumas considerações sobre os conceitos de gênero e sexualidade observando e compreendendo as concepções dos/as docentes pesquisados. Percebeu-se então, que ainda existe uma visão binária de masculino/feminino do que se pretende como gênero. A sexualidade ainda é percebida como opção e não como algo inerente ao ser humano.

Partindo dessa abordagem analítica, foi questionado a esses/as docentes, se os/as mesmos/as consideram importante a abordagem desses conceitos no âmbito escolar. Como pode-se observar no quadro 08, que todos/as esses/as profissionais consideram importante a discussão do degênero e da sexualidade. Observe:

QUADRO 08 – Resposta ao questionário semiestruturado – questão (1)

Pergunta 1.2 – Você considera importante a abordagem desses conceitos no âmbito escolar?			
	Sim	Não	Justificativa
Docente 1	X		São temas atuais e estão presentes na sociedade.
Docente 2	X		Sim. Porque é necessário discutir no ambiente.
Docente 3	X		Devido a necessidade de eliminar preconceitos dos educandos.
Docente 4	X		Na atual conjuntura, deve ser mostrado o respeito à opção.
Docente 5	X		Porém, essa discussão deve começar em casa, para que não chegue na escola com o ‘tabu’.
Docente 6	X		Sim, porque isso traz o rompimento dos conceitos tradicionais e que assim não haverá preconceitos quantos a essa situação.

Docente 7	X		Sim o papel do professor nessa abordagem se faz necessário para orientar, sanar dúvidas e ajudar o aluno estar mais preparado sobre o assunto.
Docente 8	X		Devido a necessidade de eliminar pré-conceitos dos educandos.
Docente 9	X		Para que haja respeito às diferenças em todos os sentidos.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

Entende-se nas justificativas então, que há uma preocupação pedagógica, para não dizer social, em se discutir essas temáticas mesmo não fazendo menção das mesmas em suas subjetividades. Nas justificativas dos/as docentes 1,2 e 4, não fica claro qual a importância de se discutir o gênero e a sexualidade.

O/a docente 1 aponta que são temas atuais e estão inseridos na sociedade. Mas, não somente o gênero e a sexualidade são atuais, como outras discussões que podem ser realizadas interseccionalmente como a questão do racismo, a questão indígena, os problemas de geração e classe, entre outros. O/a docente 2, enxerga a necessidade de se discutir no ambiente. Qual ambiente? E por que é necessário? Não é clara sua justificativa, assim como o/a docente 4, afirmando que na atual conjuntura, o respeito à opção deve ser demonstrado. Nessa justificativa, fica a interrogativa de se entender essa conjuntura e a explicação do contexto de opção citado. Uma vez, que na configuração das identidades sexuais, a opção nunca foi uma prerrogativa: falamos em orientação.

Entre os/as docentes 5, 6, 7 e 9, na contramão dos contextos subjetivos apresentados acima, depreende-se que já possuem uma consciência mais prática das temáticas supracitadas. Ao observar as suas justificativas, mesmo que ainda pareçam não explicar muita coisa, infere-se que esses/as profissionais já tiveram contato ou presenciaram situações que permitiram a discussão desses conceitos em suas respectivas unidades escolares.

O/a docente 5 aponta que essa discussão acerca do gênero e da sexualidade, deve começar em casa, e então ser discutida na escola. Deve-se pensar, nesse momento, que a maioria dos casos de violências e abusos de ordem sexual e portanto de gênero, ocorrem dentre da casa das próprias vítimas. Segundo o FBSP (2019) do total de vítimas de violência sexual, 53,8% tinham até 13 anos, faixa etária dos/as alunos/as para os quais, esses/as docentes pesquisados registram suas práticas docentes. Havendo essa discussão em casa, na escola, a mesma não seria tabu.

O/a docente 6, destaca a necessidade de romper com conceitos tradicionais de gênero e sexualidade que ainda permeia o ideário conservador de sociedade de muitos/as docentes e comunidade onde se inserem essas ambiências escolares. É nesse contexto que Pochay (2012,

p. 26) afirma que “a escola e os espaços de aprendizagem, de forma geral, constituem-se enquanto arena onde se reproduzem importantes desigualdades e injustiças [...]”. Essas últimas, decorrem das diferenças e suas marcas que, na educação contemporânea, são/estão mais visíveis nesses espaços, se utilizando do corpo como elemento fundamental dos marcadores da diferença que, “é sempre devassado para que assim seus modos, comportamentos, desejos e paixões possam ser controlados e modelados”. (SILVA, 2014, p. 29)

Assim, “para que haja respeito às diferenças em todos os sentidos” como justifica o/a docente 9, é preciso que o processo ensino-aprendizagem e a própria escola onde se aportam as práticas pedagógicas, priorize uma prática docente que atenda às demandas sociais de um público diverso que está inserido nos bancos escolares. Sendo esse/a docente orientador/a, que sana dúvidas e prepara o/a aluno/a para a realidade social que se faz presente em seu cotidiano. Afirmação essa, argumentada pelo/a docente 7.

No montante das justificativas, partindo para a discussão da prática pedagógica e formação docente, é necessário ter a compreensão, que em detrimento do/a professor/a

[...] o ensino antes de tudo é o processo pedagógico que vislumbra inicialmente os aspectos culturais, as origens e as necessidades dos alunos, para posteriormente serem pensadas as estratégias de ensino de maneira a suprir as demandas de um espaço cheio de sentimentos, desejos e necessidades como a escola. (SOUZA; NOLETO, 2018, p. 202-203)

Tendo o/a aluno/a como foco principal do processo ensino-aprendizagem e o/a docente como mediador desse processo e transmissor/reprodutor de conhecimento, é essencial que ele/a “tenha consciência da sua importância para transformar a realidade, propiciando condições para que os alunos se constituam como sujeitos de sua própria aprendizagem”. (SOUZA; NOLETO, 2018, p. 204). Então, existe a necessidade de se ter uma formação docente, tanto inicial quanto continuada, que privilegie a identificação e discussão das diferenças e suas marcas, subsidiando teoricamente esse/a docente e o/a preparando para a prática no que tange à discussão do gênero e da sexualidade. Nesse sentido, PocaHy (2012) propõe aos/às profissionais da educação, pensar o seu cotidiano, conhecendo suas ferramentas conceituais para então,

[...] usá-las como posicionamento crítico-investigativos da ordem das coisas, a começar por nós mesmos, enquanto sujeitos interpelados/interpelados em posições de gênero e sexualidade, “raça”/etnia, classe social e idade, entre outros marcadores de produção de diferença (e de quando a diferença se torna desigualdade social). (POCAHY, 2012, p. 34)

Na contramão da ideia de Pocahy, a formação continuada oferecida na conjuntura educacional do presente, de acordo com Pessôa, Pereira e Toledo (2017, p. 25), “pauta-se numa perspectiva de “ensinar aos professores o que deve ser repassado aos alunos””. Por isso, faz-se necessário repensar, então, esse processo formativo de modo a configurá-lo à realidade da educação atual, que tem a diversidade nas mais variadas formas e concepções, situadas nas ambiências escolares, pois afina, ainda que imperceptível, é alimentado social e culturalmente “um sistema de ensino (o tradicional) do qual somos eminentemente críticos, mas na falta de conhecimento ou afinidade com uma proposta melhor, o perpetuamos. Ou, ainda, [...] dele nos tornamos conscientemente cúmplices”. (IBIDEM)

Assim, foi indagado a esses/as docentes se os/as mesmo/as já abordaram os conceitos de gênero e sexualidade em sua prática pedagógica, obtendo então três respostas negativas e quatro positivas ao questionamento como pode ser observado no quadro 9:

QUADRO 09 – Resposta ao questionário semiestruturado – questão (1)

Pergunta 1/1.1 – O/A sr.(a) já abordou os conceitos de gênero e sexualidade em sua prática pedagógica? Se sim, descreva em que contexto/ de que forma esses conceito foram abordados.			
	Sim	Não	Justificativa
Docente 1		X	-
Docente 2		X	-
Docente 3		X	-
Docente 4		X	-
Docente 5	X		Quando estamos trabalhando com adolescentes todos os temas são discutidos abertamente. No contexto atual, discutimos o tema quando surgiram na escola os primeiros casais homossexuais e também em abordagens o intervenções durante as aulas.
Docente 6	X		Sim, uma abordagem tranquila sobre as diversa formações das famílias que existe em nossos dias. Diferente das famílias ‘heteros’ de décadas atrás. Que hoje existe as famílias formada por dois pais ou duas mães.
Docente 7	X		Os adolescentes tem esses contextos no dia a dia, portanto muitas vezes de forma errônea, com isso se faz necessário a intervenção do professor para sanar dúvidas em certas ocasiões.
Docente 8		X	-
Docente 9	X		Foram trabalhadas como forma de desenvolver o respeito ao próximo.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

Aqui, faz-se uma relação com o quadro 8, no qual todos consideraram importante a abordagem desses conceitos, no entanto somente quatro docentes afirmaram terem discutido os mesmos. Os outros três docentes não trabalharam e nem justificaram suas negativas. As positivas apresentam argumentos que demonstram um pouco da realidade social que está presente nos cotidianos escolares. E foram respectivamente, as respostas dos/as docentes

interpretados anteriormente (5, 6, 7 e 9), que parece haver uma consciência mais prática e que, possivelmente haviam trabalhado as questões de gênero e sexualidade em sua prática pedagógica.

O/a docente 9, contribuiu em sua prática de forma a “desenvolver o respeito ao próximo”. No entanto, deve-se pensar que trabalhar a questão do respeito, não está relacionado somente ao gênero e a sexualidade. Envolve diversas categorias sociais que são marcadas socialmente pelas diferenças, permeando as concepções identitárias dos sujeitos. No contexto da diferença, o/a docente 6 contribui com a questão da diversidade formativa das famílias na sociedade atual. Aponta que “diferente das família ‘heteros’ de décadas atrás, hoje existem famílias formadas por dois pais e duas mães”. Essa discussão é necessária, haja vista que não somente casais homoafetivos têm constituído ambientes familiares, como de um modo geral, a concepção de família têm se reconfigurado e ressignificado diante da diversidade sociocultural e humana que se configura na sociedade, marcada pela diferença.

É preciso construir e reafirmar os saberes das crianças e do/a adolescente em sujeição escolar. E dentro dessa construção e possível ressignificação de saberes, se situa o processo formativo identitário e de configuração/valorização das diferenças. Saberes esse, que estão inseridos no processo ensino-aprendizagem, que de acordo com Souza e Noleto (2018, p. 204) “não se restringe aos muros escolares, nem as instruções específicas do conteúdo. Ele acontece por meio das relações constituídas na sociedade e em seu processo histórico e cultural”.

Essa afirmação, corrobora com a justificativa do/a docente 7, que em palavras simples, afirma que no dia a dia, a criança e o/a adolescente são inseridos de forma errônea a esses contextos que abrangem a sexualidade e o gênero, cabendo ao/a professor/a intervir nessa discussão contextual de forma a sanar dúvidas e questões que surjam em suas vivências cotidianas.

As possibilidades das práticas docentes são infinitas. Contudo para a realização das mesmas, o/a docente deve ter sido privilegiado com uma formação voltada para a diversidade e cidadania. Bem mais, com uma educação humanizadora e emancipatória, na concepção das relações sociais por meio de uma processo histórico e cultural já mencionado por Souza e Noleto (2018), que sobre essa formação docente, apontam para os desafios que permeiam a mesma, tendo esses, “[...] um papel importante na configuração da escola como forma organizacional, relações interpessoais, estrutura e espaço pedagógico”. (SOUZA; NOLETO, 2018, p. 204).

Essa prática docente, quanto é focalizada em assuntos/temas considerados tabus ou desviantes, como o gênero e a sexualidade, quase sempre é silenciada e invisibilizada pela

própria cultura escolar, que tende a preconizar ideários heteronormativos na ação pedagógica por meio de currículos performativos. Nesse contexto,

As escolas não têm criado momentos de diálogo, debate e acolhida às dúvidas e dificuldades enfrentadas cotidianamente pelo professor. Se o professor não é ouvido no momento em que a sua formação é concebida, como esperar que essa mesma formação venha a ter para ele algum sentido? Consequentemente, se ele não é ouvido, como esperar que ouça o seu aluno quando este se inquieta com dúvidas, tais como [...] orientação sexual, identidade de gênero e suas expressões? (PESSÔA; PEREIRA; TOLEDO, 2017, p. 27)

Entender esses momentos são primordiais para a construção de uma escola inclusiva, de um currículo diverso que valorize as diferenças (não somente em datas comemorativas) e a promoção de uma prática docente sem distinção de sujeitos, respeitando as individualidades de cada discente e fomentando uma ação pedagógica libertadora, no que concerne principalmente, aos debates acerca do gênero e da sexualidade. Contudo, nas escolas do/no campo apresentadas na pesquisa, os seus PPPs não contemplam ações, nem específicas nem implícitas, quanto à discussão dos conceitos de gênero e sexualidade. Assim, ao serem questionados se, prevendo ou não ações que debatessem esses conceitos no PPP de suas escolas, esses/as docentes os discutiam, como pode-se observar no quadro 10, somente dois desses/as docentes afirmaram essa discussão, enquanto o restante se absteve de responder.

QUADRO 10 – Resposta ao questionário semiestruturado – questão (13)

Pergunta 13/13.1/13.2 – Independente de existir ou não ações no Projeto Político Pedagógico (PPP), você discute essas temáticas em sua prática pedagógica em sala de aula? Se sim, que tipo de material você utiliza para discutir esses conceitos na sala de aula? Se não, tem a pretensão de discutir essas temáticas em sua prática pedagógica na sala de aula			
	Sim	Não	Justificativa
Docente 1	X		Gostaria. Mas, preciso estudar mais sobre o assunto, prepara material e obter mais conteúdo
Docente 2	-	-	-
Docente 3	-	-	-
Docente 4	X		Se houver planejamento para o tema
Docente 5	-	-	-
Docente 6	-	-	-
Docente 7	-	-	Discuto essas temática somente quando surge no andamento da aula
Docente 8	-	-	-
Docente 9	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

Essa abstenção leva a entender que também não discutem os conceitos supracitados. Nem mesmo justificaram, e quando o fizeram foi respondendo a uma segunda questão que constava na pergunta, se tinham pretensão de discutir esses conceitos em sala de aula. Outra

conclusão que pode ser feita sobre essa abstenção é o fato de estarem em uma localidade onde a cultura local não “apoia” ou “defende” a discussão desses conceitos em sala de aula. O/a docente 1 afirma que gostaria de trabalhar essas questões, mas, que precisaria estudar mais sobre o assunto, produzindo material necessário para essa discussão, donde se conclui então que não foi privilegiado/a na sua formação com diálogos acerca do gênero e da sexualidade como construção social e cultural nos espaços educacionais.

O/a docente 4, argumenta que trabalharia apenas se houvesse um planejamento para o tema. E por fim o/a docente 7 afirma já ter discutido esses temas apenas quando surgiu algum questionamento em sua prática. A partir destas respostas, identifica-se uma contradição quanto às perguntas 1 e 5, quando apontam como importante a discussão do gênero e da sexualidade no âmbito escolar e ao afirmarem que consideram a escola como local dessa mesma discussão junto à família. Se concordam, no mínimo para essa questão, todos deveriam em algum momento, de forma interdisciplinar debater com seu alunado, assuntos que envolvam o gênero, a sexualidade e suas interseccionalidades.

Vale destacar esses conceitos, objetos dessas pesquisa, por entender que na formação inicial docente desses/as profissionais de educação, os diálogos e debates que envolviam, tanto o gênero quanto a sexualidade, eram e ainda são, em muitos cursos de licenciaturas invisibilizados, o que reforça ainda mais os paradigmas sociais, aos quais, os/as docentes foram e ainda são/estão inseridos a partir de uma perspectiva heteronormativa. Nesse sentido, eles/as enfrentam desafios quanto à abordagem dessas questões. E um desses desafios, para Pessoa, Pereira e Toledo (2018, p. 28) é “a necessidade de romper com os seus próprios paradigmas, de se colocar num processo contínuo de desconstrução e reconstrução de valores socialmente construídos (muitos dos quais historicamente superados, modificados e sem sentido)”.

Partindo desse contexto, PocaHy (2012, p. 22) corrobora com essa ideia de rompimento, afirmando que muitos “educadoras e educadores lutam cotidianamente para transformar as instituições de educação escolar produzindo micromovimentos transformadores”. Na contramão desses movimentos transformadores, para esse autor, ainda, “muitas educadoras e educadores reafirmam ‘naturalmente’ em seus cotidianos e práticas o discurso da sexualidade dita normal e natural”. (POCAHY, 2012, P.29).

Nessa perspectiva de romper com a normalidade e adquirir uma visão colaborativa de educação, esse processo impõe aos sujeitos sociais um querer buscar outro olhar em relação a essa normalidade instituída pelos sujeitos que a apregoa, subvertendo os papéis e entendendo os/as desviantes não como os bizarros na discursiva social. (POCAHY, 2012). Assim, é preciso

destacar, mais uma vez, a necessidade de fomentar a desconstrução das concepções binárias que estão restritas às posições de homem/mulher e os sexos masculino/feminino.

Na proposta de romper esses binarismos, destacamos as justificativas dos/as docentes 5 e 6 sobre suas abordagens pedagógicas no montante do gênero e da sexualidade, descritas no quadro 9. O/a docente 6 possui uma visão social que corrobora com as discussões ocorridas em debates públicos, anos atrás sobre o que é família e como ela é formada perante a constituição. Em sua prática, afirma ter discutido as formações familiares presentes na sociedades atual, rompendo com a ideia de família tradicional, imposta por uma heterossexualidade compulsória.

Com um ponto de vista mais generalista no que diz respeito à discussão do gênero da sexualidade, o/a docente 5 afirma que “todos os temas são discutidos abertamente”. Generalista, pois não fica entendido quais temas são debatidos, uma vez que a pergunta se referia aos temas citados acima. Então, é possível inferir que esses só são abordados, quando estão presentes no currículo, que continua engessado e generificado. Com isso, não prevendo apontamentos discursivos, sendo marginalizados e invisibilizados. Somente é discutido, quando surge algum fato ou questão partindo dos/as discentes. Como o/a mesmo/a aponta ter discutido esses temas em sua prática, somente quanto “surgiram os primeiros casais homossexuais”, intervindo assim, pedagogicamente durante suas aulas.

Com o ideário conservador e tradicional cada vez mais presente nas ambiências escolares na contemporaneidade, a criança e o/a adolescente são privados/as nos diálogos educacionais, de debates sobre o gênero e a sexualidade, que são fundamentais para a sua construção social e formação identitária. As discussões dessas temáticas, reafirma-se mais uma vez, estão sendo invisibilizadas do contexto educacional ao longo das décadas, para não dizer séculos. E encontrou nos últimos dois anos resistência de uma classe elitista/conservadora, permeada por ideologia e dogmas religiosos na tentativa de coibir (e tem conseguido) essas discussões, caracterizando-se num movimento de obscurantismo.

O obscurantismo surge no século XVI, na idade moderna da história e restringia o conhecimento a uma elite dominante, sendo fundamentalmente antidemocrático. Se configura com regra especialmente na França e passa a ser questionado no século XIX na sociedade inglesa. Esse breve histórico se faz importante para entender no Brasil, quando o gênero e a sexualidade passam a fazer parte da realidade educacional. Esse obscurantismo, pode ser entendido como ignorância, desconhecimento, desinformação, incompreensão e também da incultura que predomina no imaginário e ideário social de grupos humanos que, lutam para manter paradigmas sociais primitivos, arcaicos e retrógrados em uma sociedade que tem

preconizado a reparação e inserção de grupos sociais historicamente marginalizados e invisibilizados pelas normas excludentes e compulsórias que atravessam a sociedade brasileira.

Se não como ciência, a partir do corpo, o gênero e a sexualidade inseridas nas discussões educacionais, tem origem em um ideário biologizante e essencialista, construído por meio de concepções higienistas e eugenistas que foram configuradas nas primeiras décadas do século XX, e tomaram escopo educacional estimulado por uma preocupação do Estado à saúde e moral dos habitantes urbanos da sociedade brasileira. Fato esse, que culmina entre outros, na inclusão “da educação sexual nas escolas brasileiras, de modo que “o sexo bem educado” tornou-se parte do processo de escolarização em nosso país, de modo a ser conformado e regulado o sexo de jovens e crianças”. (SILVA, 2014, p. 31)

A partir dessa contextualização, quase um século depois, há a possibilidade de compreender desde então, as discussões e debates feitos com base nessas temáticas, que foi ganhando importância social e científica, graças aos movimentos sociais de lutas por direitos. Humanos ou sociais, esse direitos têm na educação seu campo de atuação mais efetivo no que diz respeito à promoção dos mesmos, devendo sempre ser abordada em variadas perspectivas, desde a diversidade humana até a orientação sexual, como apontam Souza e Noleto (2018) ao afirmarem que

A educação tem como dever, educar para os direitos humanos, como parte de um processo educativo de direito e democrático, sendo assim a formação educativa constituída nesse ambiente tem como objetivo não contribuir para o aumento ou reprodução de desigualdades seja ela de qual origem for. A educação escolar precisa ser trabalhada em uma perspectiva de diversidade humana, de classe, cultura, religião, orientação sexual. (2018, p. 206)

A concepção de educação, que aborde o gênero e a sexualidade não é impossível a partir das subjetividades docentes apontadas. E completando esse ideário pedagógico discutido até aqui, o/a profissional de educação deve ter em sua formação social e docente, a percepção de que um dia, serão seus filhos, sobrinhos, entre outros graus parentais, que serão permeados por essas práticas, que supõe-se, devem sempre ser inclusivas.

Assim, do total de docentes pesquisados, cinco afirmaram possuir filhos. E junto a essa informação, foi pedido em sua totalidade, independente se tivessem filhos ou não, que justificassem se concordariam que a escola discutisse os conceitos de gênero e sexualidade em sala de aula. Todos responderam e justificaram, conforme quadro 11.

Pergunta 12/12.1/12.2 – Você tem filhos? Se sim, você concorda que a escola discuta esses conceitos em sala de aula com seu/sua filho/a? Justifique. Se não, você concorda que a escola discuta esses conceitos em sala de aula? justifique			
	Sim	Não	Justificativa
Docente 1	X		Sim, seria uma maneira correta, bem orientada pelos professores e elas poderiam tirar suas dúvidas
Docente 2		X	Sim. É de suma importância que as escolas falem com clareza e respeito
Docente 3	X		Plenamente
Docente 4	X		Sim. Para que seja lembrado e reforçado o respeito ao próximo
Docente 5	X		Sim, pois conversos abertamente com ele
Docente 6	X		Sim, porque se eu abordo o assunto com os filhos das outras pessoas, não vejo porque não compreender que outros professores não fale sobre o assunto com os meus filhos e netos
Docente 7	X		Sim, mas o professor tem que estar preparado para falar de tal assunto
Docente 8	X		Plenamente
Docente 9		X	Concordo sim. A escola é um lugar de formar conceitos e cidadãos

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

É válido ressaltar, que mesmo aqueles/as que não tem filhos, docentes 2 e 9, compreendem a escola como local de construção social, devendo esses temas serem tratados com clareza e respeito. Deve-se isso, ao fato de que no alunado presente nessas ambiências, é possível encontrar sujeitos que são/estão fora da norma/ordem social, constituindo-se assim como seres desviantes.

Nesse contexto, a formação docente, junto à prática pedagógica deve promover a inclusão desses desvios e “normalizá-los” por meio de diálogos e debates educacionais em sala de aula, em conjunto ao currículo e à comunidade escolar, podendo esta, se tornar perversa ao coibir qualquer ação teórico-prático pedagógica, entendida também como social, que converse com o gênero e a sexualidade.

Bem mais que a escola, a família deve fazer parte desse diálogo e debate acerca desses conceitos. Afinal, o respeito à diversidade humana e cultural, e às diferenças que os caracterizam individualmente, é concebido no seio familiar, um vez que sexismo, machismo, homofobia, misoginia entre outras práticas discriminatórias que podem ocorrer na escola não são inerentes ao ser, mas apreendidos socialmente.

Nesse sentido, quando perguntados se as questões de gênero e sexualidade deveriam ser abordadas na escola ou pela família, excetuando os docentes 4 e 9, que entendem a escola como lugar essencial para se discutir tais conceitos, uma vez que as famílias ainda tem resistências para dialogar com sua descendências. Enquanto o/a docente 4 aponta somente o respeito à diferenças sem explicar as razões para a escola ser único local para tal discussão/abordagem, e o/a docente 9 compreendendo a escola como local formativo de conceitos e formação de cidadãos/ãs, também não apresentam uma explicação mais abrangente da mesma ser indicada

como única nessa discussão acerca do gênero e da sexualidade, todos os/as outros/as docentes (1, 2, 5, 6 e 7) elegem ambas, escola e família, como territórios fixo para as abordagens e discussões desses conceitos.

Nas justificativas, ambos/as docentes, enxergam a escola e a família como cúmplices e dependentes, fazendo parte de um mesmo contexto socioeducativo. É um trabalho conjunto, onde em cada faixa etária, existe uma forma ou expressão pedagógica e familiar de ser dialogada e discutida essas questões, conforme respostas que compõe o quadro 12:

QUADRO 12 – Resposta ao questionário semiestruturado – questão (5)

Pergunta 5 – No seu entendimento as questões de gênero e sexualidade deveriam ser abordadas:			
	Pelos/as professores/as e discutidas em sala de aula	Somente pela família	Justificativa
Docente 1	X	X	Escola/sociedade/família são todos elementos de um só contexto. Portanto estão ligado em todos os aspectos
Docente 2	X	X	Todas as questões relacionadas a gênero e sexualidade tem que ser abordadas em ambas partes
Docente 3	X	X	É necessário o conhecimento cultural e familiar, instrutivo educacional e escolar sobre o assunto
Docente 4	X		Para que ‘as diferenças’ sejam respeitadas, porém sem mais delongas
Docente 5	X	X	Primeiro pela família, porque a escola é uma esfera secundárias nesse contexto, podendo orientar, esclarecer... mas com cuidado, pois é uma questão muito particular
Docente 6	X	X	Creio que o tema deve ser abordado nos âmbitos, mesmo porque um completa o outro
Docente 7	X	X	Acredito que o papel da família é primordial nessa questão, mas sei também que esse assunto é um tabu em muitos lares contudo é onde a escola entra para tentar ajudar na compreensão pelos alunos
Docente 8	X	X	É necessário o conhecimento cultural/familiar e o instrutivo educacional/ escolar sobre o assunto
Docente 9	X		Geralmente as famílias tem uma resistências ao abordar este assunto fazendo com que o mesmo desperte algum preconceito por falta de esclarecimento

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

Nessa situação é que se expressa a importância da formação continuada, por meio da prática pedagógica e o interesse da família em dialogar com a escola a respeito da inserção no currículo escolar dos conceitos de gênero e sexualidade nos espaços escolares. É preciso também entender o/a docente “como sujeito do processo formativo, incluindo sua bagagem pessoal e profissional. Já não nos é possível negar a importância dessas duas dimensões na atuação docente”. (PESSÔA; PEREIRA; TOLEDO, 2017, p. 28). Para tanto, esses autores

discorrem sobre os desafios do professorado, no que diz respeito à discussão dos conceitos de gênero e sexualidade. Para eles/as, além do rompimento de paradigmas sociais e individuais, o/a professor/a deve se atentar para o

Conflito que pode haver entre o seu papel como o profissional que deve garantir o respeito e a compreensão relativos à diversidade de valores, crenças, condições e escolhas de outrem e as suas escolhas pessoais, que não devem ser apreoadas a ninguém, mas aceitas e respeitadas como as de qualquer outra pessoa. (IBIDEM)

Além desse desafio, citam um enfretamento, não menos importante, mas necessário igualmente, que diz respeito às famílias dos/as alunos. Por se situarem na zona rural, os constructos sociais familiares são inevitavelmente mais conservadores, promovendo e configurando nesses contextos escolares seus modos de vida. E mesmo com toda uma gama de tecnologia, leituras, vivências cotidianas, notícias, aos quais são ingeridos diariamente, a comunidade escolar e os pais ainda “[...]ditam as regras “morais” que acreditam que a escola deve seguir e ratificar na educação dos seus filhos”. (IBIDEM). Em outras instancias educacionais, como a escolas urbanas, esse ditamento não é diferente.

O processo ensino-aprendizagem nesse contexto, de acordo com Silva (2014) “pode reforçar marcas culturais determinando o aceitável, o admissível” (p. 14). Contudo, para essa mesma autora, do mesmo modo que reforça práticas discriminatórias, essa aprendizagem pode “[...]subverter modos hegemônicos de pensamento que têm contribuído para processos de solidificação de relações violentas, preconceituosas e discriminatórias como aquelas relativas ao sexismo e a lesbo-homo-transfobia” (SILVA, 2014, p. 41)

Para essa consolidação discursiva, que abrange os conceitos de gênero e sexualidade precisa-se de políticas públicas e políticas públicas educacionais que registrem em seus textos e formulações, ações específicas para a discussão desses conceitos, sem que haja uma vigilância predatória sobre os/as profissionais de educação. Afinal, uma política pública como Vianna e Cavaleiro (2012, p. 29) explicam, “compreende uma modalidade de relação entre o Estado e a sociedade, ou seja, revela os modos de o Estado agir em relação aos problemas existentes no interior da formação societária”.

O gênero e a sexualidade são problemáticas sociais, junto com as questões de classe e raça, que mais tem contribuído para o aumento dos casos de violência na sociedade brasileira principalmente nos espaços educacionais. Assim, com os PCN’s, apresentou-se a Orientação Sexual como Tema transversal. Contudo, Silva (2014) faz uma crítica à fomentação desse documento, a partir das políticas públicas de educação implementadas em meados da última

década do século XX, referente à inserção dessa orientação sexual partindo de uma concepção biologizante-higienista, que na visão da autora,

Explicitamente, [...] assumem a temática da sexualidade e gênero para a educação escolar. No entanto, esta é apresentada como tema transversal, o que, para uma escola com cultura disciplinar, monocultural, fragmentada e formatada, não será tão satisfatoriamente incorporada e implementada nas ações e práticas educativas de modo imediato. (SILVA, 2014, p. 32)

Assim, o contexto social político e cultural, junto à normatização educacional brasileira proveniente do final do século XX e adentrando o século XXI

[...] são fortemente marcados por lutas e ações internacionais que visam os direitos humanos e o enfrentamento às distintas violências. Desse modo, a educação básica brasileira e seus agentes, professores/as e alunos/as, são oficialmente chamados/as ao diálogo sobre as questões étnico raciais, o corpo, o gênero e a sexualidade, particularmente, por meio das formulações e documentos curriculares. (SILVA, 2014, p. 33)

De toda a configuração educacional exposta nessa discursiva, somadas às concepções docentes sobre gênero e da sexualidade, é conveniente e necessário destacar a escola, espaço das diferenças, da diversidade humana e cultural, onde as experiências sociais cotidianas, por meio das práticas e ações pedagógicas, promovem a construção das identidades sociais dos/as discentes que recebem instrução educacional, não somente na escola, mas também no âmbito familiar. Sendo preciso compreender então, a amplitude da concepção de educação como um ato social/humano de valorização e permanência dessas identidades e diferenças. A educação fazendo o reconhecimento dessas diferenças, “[...]pode colaborar para que todos tenham direitos iguais de aprender, de conhecer e de ser conhecido, de valorizar e ser valorizado”. (LÁZARO, 2014, p. 13).

3.4 Machismo e Homofobia: apontamentos necessários

Ao discutir o gênero e a sexualidade como objeto dessa dissertação, implica também, em desvelar as problemáticas que são acarretadas por essa discussão. Tendo a concepção do campo como um território problematizador no que se refere à inserção de determinados debates em seu cotidiano social e nos seus espaços educacionais, é perceptível um ideário fundamentado historicamente por um sistema heteronormativo.

É nesse sistema que se institui o machismo e a homofobia, práticas discriminatórias que ganham força por meio da invisibilização das discussões relacionadas ao gênero e a sexualidade, tanto na família quanto na escola, e normalizando práticas sociais, entendidas como naturais, sustentando essa heteronormatividade em um processo da “naturalização da família heterossexual e patriarcal”. (LIONÇO; DINIZ, 2009, p. 57)

Assim, ao questionar os/as docentes sobre suas ações pedagógicas na área de gênero e sexualidade, é compreensível fazer também uma abordagem acerca dessas práticas discriminatórias, que tem ganhado destaque nas discursivas social e educacional. Entende-se então, um processo de sensocomunização dessas discriminações, que de acordo como Lionço e Diniz (2009), se fundamentam na

Inferiorização do gênero feminino, das práticas sexuais não-heterossexuais e dos modos de expressar o gênero dissonantes dos estereótipos sociais permanece banalizada e invisível no senso comum, sendo reforçada pelo sexismo e pelo machismo. (LIONÇO; DINIZ, 2009, p. 55)

Junto a esse sexismo e ao machismo, insere-se a homofobia como uma ação indissociável nas práticas discriminatórias que envolve a relação gênero/sexualidade, e porque não, afirmar e fazer a inserção do conjunto sexo/gênero/sexualidade nessa discursiva, uma vez que é o alinhamento dessas categorias, “que dá sustentação à heteronormatividade, ou seja, à produção e reiteração compulsória da norma heterossexual” (LOURO, 2010, p. 148). Para essa autora, essa heteronormatividade “só é reconhecida como um processo social [...] a partir da ação de intelectuais ligados aos estudos de sexualidade [...]” (IBIDEM).

Nesse contexto, um rompimento com essa concepção heteronormativa, leva a uma subversão da ideia de que a sociedade é imutável e não está preparada para se adaptar, absorver e (re)significar novas realidades sociais que já estão inseridas nas variadas dimensões sociais da contemporaneidade. É nesse sentido, que as discussões que se seguem, bem como as análises são formuladas e contextualizadas na perspectiva da diversidade humana e cultural que constitui a sociedade atual, bem como no campo dos Direitos Humanos e sexuais, que reforçam a importância da permanência das diferenças como marcas que individualizam e valorizam os sujeitos, definindo-os como cidadãos pertencentes a uma estrutura societal, percebida ainda como (anti)democrática, que tenta regular por meio do corpo essas marcas, mais precisamente, na performatividade do corpo, muito bem explicada por Butler (2018a) a partir do conceito de performance.

Sobre essa performance, Bortolini (2011, p. 29) argumenta que no cotidiano social, ela “cria a ilusão de uma substância, de uma essência masculina ou feminina - ou qualquer outra. A consciência dessa dimensão performática é fundamental para a desconstrução de essencialismos biológicos ou culturais”. Para esse mesmo autor, são esses essencialismos, “que limitam a compreensão e a ação no enfrentamento ao heterossexismo, à misoginia e à homofobia na escola” (IBIDEM)

Na construção social dos indivíduos, é que o corpo ganha mais expressividade, principalmente no referente ao gênero e sexualidade. Segundo Sá (2016, p. 13) “o fato dele ser construído socialmente a partir das diretrizes e significados culturais trazem consigo as questões de gênero e sexualidade”, funcionando então, “como expressão da orientação sexual e da identidade de gênero dos indivíduos”. E essa expressividade, ocorre principalmente na escola, nos variados espaços educacionais e pode ser estimulada e reforçada, gerando tanto significados como também pode ser marginalizada e invisibilizada por meio da cultura escolar presente nos/as mesmos/as, se utilizando do currículo e da prática pedagógica como agentes transgressores das individualidades e diferenças, ou como agentes opressores das mesmas.

Questionados sobre a existência do machismo na sociedade, os/as docentes afirmam ter ciência desse fato, porém demonstram ter um conhecimento restrito quanto à realidade social em que o machismo se configura como prática discriminatória, como pode ser observado no quadro 13:

QUADRO 13 – Resposta ao questionário semiestruturado – questão (6)

Pergunta 6 – Existe machismo na nossa sociedade? Explique.			
	Sim	Não	Justificativa
Docente 1	X		Ainda o homem acha “dono” de tudo que lhe pertence, inclusive as pessoas que ama
Docente 2	X		Na nossa sociedade é comum existir o preconceito das cores
Docente 3	X		Por virmos de uma sociedade tradicional em o que o indivíduo macho deva ser superior
Docente 4	X		Sempre existiu num grau de superioridade
Docente 5	X		Muitas profissões ainda são restritas à homens
Docente 6	X		A sociedade ainda traz traços do antepassado na vivência diária, tanto no local de trabalho no ambiente familiar
Docente 7	X		A nossa sociedade tem uma cultura de machismo arraigada a sua existência
Docente 8	X		Por virmos de uma sociedade tradicional em que o indivíduo macho deva ser superior
Docente 9	X		Ainda existe machismo pois existem pensamentos que passam de pai para filho. E o maior exemplo vem de dentro de casa.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

Identifica-se nas justificativas dos/as docentes 1, 6, 7 e 9, a ideia permanente do homem como provedor da família, e assim, podendo exercer nesse papel, práticas dominantes sobre a mulher, relegando-a, a uma funcionalidade submissiva imposta pela heteronormatividade. Entendem o machismo como uma prática social hereditária, que é transmitida/apreendida de pai para filho, sem contar um número expressivo de mulheres que também assumem esse papel machista. Enquanto, os/as docentes 2, 4 e 5, que apesar de terem consciência dessa prática na sociedade atual, não conseguem expressar claramente suas posições quanto ao machismo.

O/a docente 2 aponta um preconceito das cores. Essas, que podem fazer alusão à bandeira do arco-íris³ que representa de um modo geral a comunidade LGBTQIA+. Ou também pode ser compreendido as cores que representam as raças existentes na sociedade. O/a docente 4, aponta um grau de superioridade que pode ser interpretado como a força do homem sobre a “fragilidade” feminina. E por fim o/a docente 5, entende o machismo na perspectiva da divisão sexual do trabalho, apontando a diversidade de atividades laborais existentes em que há a predominância de homens.

Vale destacar, que na conjuntura social e laboral dos últimos anos, as mulheres têm conseguido realizar trabalhos, que antes eram vistos como exclusivamente masculinos. O que também leva a ocorrência de casos de machismo. Por isso, é importante para os/as docentes, terem essa consciência social de que na contemporaneidade societal, e principalmente nos processos formativos educacionais, não pode haver espaço para práticas discriminatórias, onde se inserem o machismo e a homofobia. Com isso, é reafirmado a importância da formação inicial e continuada desses/as docentes com discussão da diversidade sexual e de gênero, na tentativa de compreender,

O caráter estruturante da heteronormatividade e da homofobia na configuração do espaço escolar, das políticas, dos currículos, das práticas pedagógicas e administrativas, das rotinas e das ambiências – portanto, na construção, na hierarquização e na marginalização de sujeitos, corpos e subjetividades. (JUNQUEIRA, 2009, p. 166)

Na premissa educacional, principalmente direcionada aos estudos rurais, o processo constitutivo das identidades (permeado pelas práticas sexuais) invisibiliza o outro, e chega a todos os sujeitos que se inserem nesse espaço e são vistos como desviantes e fora da ordem social (GONTIJO, 2013). Essa autora, ainda faz uma crítica quanto às pesquisas sobre o mundo

³ Por muito tempo a bandeira do arco-íris representou essa comunidade. Atualmente, nesse emaranhado de letras, alguns subgrupos dessa comunidade já possuem, marcadamente e representados por outras cores, suas bandeiras identitárias.

rural e a não consolidação da diversidade sexual e de gênero e as práticas sociais como objeto de estudo nesse espaço, haja vista que os mesmos se tornam marcadores sociais das diferenças. (GONTIJO, 2013).

Não somente a escola pode reforçar as práticas machistas, ao não discutir o gênero e a sexualidade, como a própria família e até as mídias (discussão feita adiante) podem reforçar esses estereótipos e concepções machistas na sociedades. Argumentando sobre as práticas machistas em nossa sociedade, Oliveira e Maio (2016) apontam que há uma necessidade de se preocupar com as práticas machistas, e para isso, é preciso levar “[...]em consideração que elas são prejudiciais não apenas para os homens, mas também para as mulheres, podendo causar danos, tais como violência, humilhação, discriminação, preconceito para ambos os gêneros” (p. 4). Nesse contexto,

É preciso reflexão – e mudança de prática – coletiva a fim de diminuir ou acabar com o machismo na sociedade [...]. As famílias, as instituições escolares e a mídia [...], precisam se esforçar com o intuito de pensar práticas que atenuem a segregação entre aspectos femininos e aspectos masculinos, assim, diminuindo a separação por gênero e acabando, talvez, com a violência. (OLIVEIRA; MAIO, 2016, p. 15)

Essa perspectiva, esbarra e compactua com os processos formativos educacionais, que aportem em suas normativas curriculares, a máxima da diversidade e dos Direitos Humanos, de maneira a fomentar uma educação inclusiva e cidadã, valorizando as diferenças e seus marcadores e refletindo acerca dos direitos sexuais, que contribuem para o debate da formação de identidade de gênero e sexual, apontando para a prerrogativa de se viver as sexualidades no âmbito social, cultural e educacional.

Sobre essas sexualidades, faz-se compreender que são aquelas fora da norma/ordem social, e podem ser interpretadas como minoritárias, como Louro (2010, p. 145) aponta, “trata-se, pois, de práticas e identidades sexuais que se diferenciam ou se afastam daquelas que são ditas normais”. A autora ainda sugere comparações, no que se refere a esse caráter minoritário. Ela argumenta, “que é a identidade masculina, branca, heterossexual de classe média que é tomada como a identidade normal, legítima e não-problemática. Esta é a identidade referência a partir da qual as demais são produzidas e nomeadas como diferentes”. (LOURO, 2010, p. 146)

Partindo dessa perspectiva, a discussão passa a abordar as formas de sexualidade, que não a heterossexual, como alvo das práticas discriminatórias e violentas, nas várias dimensões sociais, que inclui principalmente a família e a escola. Dentre essas práticas, é possível destacar

o heterossexismo e a homofobia, que tem sua fundamentação no ideário da heteronormatividade e da heterossexualidade compulsória.

Para os/as docentes dessas escolas do/no campo, foi questionado a opinião dos/as mesmos/as sobre a homofobia e outras discriminações ligadas à diversidade sexual. Eram esperadas justificativas que demonstrassem uma maior afinidade teórica em relação às práticas discriminatórias sociais. Mas, como pode ser observado, no quadro 14, as mesmas justificativas apresentam subjetividades sem conteúdo, contribuindo pouco, para as discussões que poderiam ser realizadas, acerca da homofobia e de outras práticas discriminatórias que estão configuradas nos espaços educacionais.

QUADRO 14 – Resposta ao questionário semiestruturado – questão (7)

Pergunta 7 – Qual a sua opinião sobre a homofobia e outras discriminações ligadas à diversidade sexual?	
Docente 1	Vejo como um distúrbio comportamental, onde deve ser discutido e tratado
Docente 2	Infelizmente vivemos em uma sociedade que ainda há um grande preconceito contra gays
Docente 3	É um preconceito, sendo assim jamais deveria existir. Mas infelizmente, ainda existe
Docente 4	Falta de respeito e amor ao próximo
Docente 5	A homofobia, assim como qualquer tipo de preconceito não deve ser tolerado
Docente 6	Eu considero um horror. Tenho repúdio por esse tipo de gente
Docente 7	Sou contra a homofobia e outras discriminações
Docente 8	É um preconceito, sendo assim jamais deveria existir
Docente 9	Não deveria existir. Respeito acima de tudo pois ninguém tem o direito de palpitar na vida de ninguém

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

Ao se comparar essas subjetividades, entende-se que não é clara a concepção desses/as docentes, quanto ao real sentido ou conceito da homofobia, e mais, que esses/as tenham em graus diferenciados uma breve percepção desse conceito, bem como do conhecimento de outras práticas discriminatórias que, podem se apropriar e fazer morada nos espaços escolares do/no campo. Louro (2010) compreende as dificuldades docentes em relação às diferentes formas de viver os gêneros e as sexualidades. Ela argumenta então, que

Para educadoras/es parece muito complicado assumir que as identidades de gênero e sexuais se ‘multiplicaram’; que há sujeitos que atravessam as fronteiras desses territórios; sujeitos que inscrevem e misturam em seus corpos, deliberadamente, as marcas da feminilidade e da masculinidade; sujeitos que aspiram a ambiguidade e a ambivalência. (LOURO, 2010, p. 151)

Entender a homofobia como um distúrbio comportamental (docente 1), quando ela vai muito além do comportamento humano; apontar a sociedade como preconceituosa contra gays

(docente 2) sabendo que há vários sujeitos, corpos e identidades que são marginalizados/as frequentemente nessa mesma sociedade; compreender a homofobia como falta de respeito ao próximo (docente 4 e 9) sendo variadas as causas que levam a sua prática; não tolerar, repudiar ou ser contra a homofobia (docentes 5, 6 e 7) são ações humanas toleráveis nos discursos, mas o que realmente está sendo feito para a efetiva diminuição dessa prática discriminatória dentro dos espaços escolares, especialmente na zona rural, onde esse tipo de prática tende a ser valorizada socialmente coadunando com a ordem social imposta pela heteronormatividade.

É possível afirmar, a partir dessas discursivas, que houve uma falta de preparo nos processos formativos desses/as docentes, no que tange à diversidade humana e cultural presente nos cenários escolares, tanto rurais quanto urbanas. Outra possível interpretação que pode ser feita a partir dessas discursivas, entende que esses/as docentes em sua formação tiveram contato e preparação para se discutir essas temáticas na escola, contudo, sofrem ingerência da cultura local e de um ideário social, que tanto o machismo quanto a homofobia não existem, se sentindo pressionados a negarem ou se absterem da discussão desse assuntos que estão intimamente ligados aos conceitos de gênero e sexualidade.

Como é um grupo diverso, que já está em atuação docente há alguns anos chegando a décadas, a falta dessa percepção social pode estar relacionada principalmente à sua formação inicial, e também continuada – antecede a sua prática (inicial), e permeia toda uma atividade laboral durante a vida profissional (continuada) – que pode não ter privilegiado uma educação para a diversidade. É por meio dessa, e das diferentes compreensões que se faz da educação e seu papel, que Junqueira (2009, p. 167) argumenta que ocorre “a construção de uma cultura de reconhecimento da diversidade sexual e de enfrentamento da homofobia nas escolas”. Nesse contexto, Louro (2010) analisa essa interpretação da realidade educacional e a formação docente e afirma:

Educadoras/es foram preparados para lidar com certezas, com normas, com definições de certo ou errado. No entanto, hoje, mais do que nunca, as certezas escapam e deslizam, as verdades se pluralizam. As formas como pais e mães, educadoras/es ou produtores culturais vêm lidando com todas essas ‘novidades’ vão da perplexidade à negação, da tentativa de ‘correção’ ao acolhimento. Nem todos se mostram insensíveis ou impermeáveis às mudanças e tentativas ou ensaios no sentido de lidar com sujeitos ou situações antes impensados são empreendidos. (2010, p. 151)

Esse empreendimento que a autora aponta, é conectado com a possibilidade de se colocar em questionamento, “a lógica binária de nossa cultura, a lógica que sustenta nossa compreensão dos sexos e, conseqüentemente, dos gêneros e das sexualidades” (IBIDEM). A

experiência das sexualidades e as identidades de gênero se contrapõem então, à prática da homofobia (vai muito além dela) entrando no campo jurídico como forma de subversão a uma suposta legalidade de se viver as individualidades e identidades de gênero e sexual marcadas pelas diferenças, nas construções sociais. Afinal, essas são compostas “pelo discurso jurídico como um de seus elementos mais impactantes, de modo especial quando estão em jogo noções de gênero e sexualidade” (RIOS; OLIVEIRA, 2012, p. 251)

Nessa conjuntura, se anunciam os Direitos Humanos e os Direitos Sexuais, nessa busca constante de liberdade para se viver as sexualidades diversas, cotidianamente construídas cultural e socialmente pelos sujeitos. Para Vianna (2012), é preciso depreender que a

[...] enunciação da sexualidade como parte dos direitos humanos faz é promover sutis deslocamentos, às vezes dentro de uma mesma seara de sujeitos já consagrados (como as mulheres), mudando a forma de falar das relações de poder em que tais sujeitos estariam colocados e dando à sexualidade uma posição destaque para o seu fazer-se político. [...] funcionando para denunciar a insuficiência das rubricas e personagens políticos encobertos pela noção heterogênea de “minorias”, insuficiente simbolicamente para dar conta das dissidências sexuais e da própria fluidez da sexualidade. (VIANNA, 2012, p. 231)

Por isso, há uma necessidade de valorar a sexualidade como direito, esse conquistado, a partir e por meio de atos e sujeitos. No entanto, para Vianna (2012) faz-se útil, ter consciência desses atos e sujeitos que participam nesse processo, para que os mesmos não se tornem generalizantes no que vem a se referir a busca por direitos, principalmente sexuais, que podem, entre outras ações, inserir “dimensões da vida das pessoas como passíveis de serem compreendidas” (p. 232). Para essa autora, “não é qualquer “sexo” o ato central dos direitos sexuais, mas suas errâncias, dissonâncias e estranhezas (IBIDEM). Nesse sentido, Rios e Oliveira (2012) ao reflexionarem sobre os direitos sexuais e sua prática, elucidam que

O âmbito da sexualidade vai bem além. Esta dimensão da realidade requer que se leve a sério a liberdade de expressão sexual, direito que é desafiado especialmente diante da resistência ao reconhecimento de direitos de homossexuais, masculinos ou femininos, transexuais e travestis. Ademais, a afirmação de direitos sexuais vai além da proteção desta ou daquela identidade sexual (homossexual ou travesti, por exemplo) e alcança, inclusive, práticas sexuais não necessariamente vinculadas à condição identitária, como exemplificam as práticas sadomasoquistas e a prostituição. (RIOS; OLIVEIRA, 2012, p. 253)

Parte-se dessa ideia, então, a intenção de se destacar os estudos *queer*, na configuração e permanência desses direitos, e na luta contra as práticas discriminatórias de ordem sexual e

de gênero aqui discutidas. O termo *queer*, surge nos Estados Unidos, e era usado de maneira pejorativa para insultar homossexuais ou qualquer sujeito em que era identificadas performances de gênero e de sexualidade desviantes. Por isso, a importância desses estudos que, “[...] passam a entender *queer* como uma prática de vida que se coloca contra as normas socialmente aceitas” (COLLING, 2018, p. 26) desnaturalizando assim, a heterossexualidade compulsória.

A homofobia, como já afirmado, vai muito além do conceito que a coloca como sendo a prática discriminatória, geralmente violenta, contra homossexuais. A problemática se encontra principalmente no termo homo. Colling (2018) discorre sobre essa formação e compreensão linguística do termo homofobia. Para esse autor,

Os criadores do conceito de homofobia agruparam dois radicais gregos para formar a palavra: homo (semelhante) e fobia (medo). No entanto, para nós, homo significa homossexual e, por isso, o conceito de homofobia fica reduzido a uma identidade, via de regra aos homossexuais masculinos, e invisibiliza a multiplicidade de outros sujeitos e suas identidades. Isso fez surgir novos conceitos, tais como lesbofobia, bifobia, travestifobia, transfobia. (COLLING, 2018, p. 42)

Assim, aponta-se novamente para a necessidade dos Direitos Humanos como forma protetiva das dignidades humanas, dessas minorias empreendidas pelas práticas discriminatórias e violentas, que se fazem presentes na sociedade, em especial, nos espaços escolares. Para Rios e Oliveira (2012), essa dignidade

É outro direito humano básico com repercussões imediatas para o exercício dos direitos sexuais por travestis, transexuais, gays e lésbicas. Compreendida como o reconhecimento do valor único e irrepetível de cada vida humana, merecedora de respeito e consideração, este direito humano requer que, na esfera da sexualidade, ninguém seja vilipendiado, injuriado ou qualificado como abjeto em virtude de orientação sexual diversa da heterossexualidade. (2012, p. 255)

Deve-se entender então, que nas discussões sobre os direitos Humanos, relacionados aos debates sobre a diversidade sexual, são reflexionados vários direitos: “liberdade sexual; integridade sexual; segurança do corpo sexual; privacidade sexual; direito ao prazer; expressão sexual; associação sexual e informação sexual” (RIOS; OLIVEIRA, 2012, p. 254). Segundo esses autores, é nos Direitos Humanos que invoca-se as premissas de privacidade e igualdade, sendo indissociáveis ao direito de liberdade. Afinal, a privacidade é vista como uma manifestação de liberdade. (RIOS; OLIVEIRA, 2012)

No contexto escolar, pensando a educação do/no campo, onde se insere essa discussão, é preciso haver, diante do exposto subjetivo do que se entende por homofobia, e também o

machismo, pelos/as docentes pesquisados, uma abertura, mesmo que a passos lentos, de uma discussão teórico-prática acerca dos conceitos de gênero e sexualidade e suas influências na construção social e cultural dos sujeitos (discentes, e também dos próprios docentes), por meio do processo educacional.

Também é importante valorizar, dentro desse ideário discursivo teórico-prático, dos conceitos supracitados de gênero e sexualidade, a diversidade sexual, bem como (re)afirmar os direitos sexuais de cada um, pois só assim haverá um “reconhecimento das identidades de gênero, potencialmente mais questionadoras e subversivas do binarismo de gênero que acompanha a lógica heteronormativa” (RIOS; OLIVEIRA, 2012, p. 270)

Por fim, constatar a diversidade (em suas várias dimensões) como aporte das discussões na/da/para as diferenças e seus marcadores é fundamental para romper com a ideia de horizontalidade, a qual se acostumou inserir a diversidade, que entende a diferença como ponto de mudança, como norte nas discussões pelo fim das desigualdades, rompendo com as relações de poder que marginalizam “as minorias”, algo não entendido pela diversidade, que mantém as mesmas relações por meio dessa horizontalidade. (MISKOLCI, 2017). Quando fala-se/discute-se a diversidade na educação, é enfatizado,

A perspectiva de incluir o outro e assegurar seu pertencimento a todos os espaços sociais sem subalternizá-lo. A educação para a diversidade acentua a abertura para o novo, para o reconhecimento da legitimidade da diferença, para a reflexão acerca da produção de diferenças e semelhanças e, não menos importante, para a crítica das relações de poder que presidem suas produções. Educar pela diversidade implica procurar se valer das potencialidades pedagógicas oferecidas pela própria diversidade. Assim, educar na (que precisa ser também para e pela) diversidade requer que esse processo seja construído coletivamente, envolvendo, na escola e na condição de sujeitos, toda a diversidade humana que compõe dinâmica e, contraditoriamente, a sociedade. (JUNQUEIRA, 2009, p. 177)

3.5 Influências digitais e a construção das diferenças na educação do/no campo

Pensar os processos formativos educacionais na contemporaneidade é entender que, nesses mesmos processos estão inseridas ferramentas, que até pouco tempo atrás não eram compreendidas como recursos didáticos a serem incorporados nas práticas pedagógicas, principalmente na educação básica. Dentre esses recursos, se encontram as velhas e novas tecnologias de informação e comunicação – TICs, muito difundidas e utilizadas massivamente nos cotidianos sociais atuais.

Essas tecnologias se relacionam diretamente aos diferentes tipos de mídias, digitais ou não, utilizadas socialmente. No entanto, a tecnologia ao longo dos séculos, pode ser entendida a partir de variadas dimensões e contextos nos seus espaços-tempo, inclusive no espaço-tempo escolar. Os adventos dos motores de combustão, da luz elétrica, do telefone, da televisão, do cinema, do rádio e outros aparelhos, entre tantas outras invenções, foram e ainda são interpretadas como inovações tecnológicas de informação e comunicação. Não esquecendo também, da mídia impressa (jornais, revistas e outros) que historicamente é datada desde a Roma antiga, ganhando contornos de jornal – mesmo não sendo considerado assim por não estar disponível ao público – somente no final do século XVI na China.

Com a invenção da prensa de papel e a expansão da imprensa, surge o jornal no século XVII da necessidade de uma nova forma de mídia comunicacional. Essa historicidade básica, é necessário para a compreensão, das formas de comunicação e transmissão de conhecimento ao longo do espaço-tempo que estas se inseriram na sociedade e as influências ocasionadas sobre os sujeitos das mesmas.

Nos processos formativos da educação atual, essas “velhas” formas de comunicação (jornais, revistas, livros impressos, a televisão, o rádio, retroprojektor, entre outros) ainda se fazem presentes, sendo (re)significadas e por vezes, absorvidas pelas novas TICs (computadores, notebooks, tabletes, celulares, etc.), que por meio da internet, criada no pós-Segunda Guerra, e junto ao processo de globalização iniciado no pós-Guerra Fria, que nos últimos trinta anos vem se configurando como uma normativa socioeconômica, vêm contribuindo para a efetiva ação dos processos de ensino-aprendizagem situados nos diversos espaços escolares.

Partindo desse ideário, é que se discute o uso dessas novas e velhas mídias, digitais em sua maioria, e suas tecnologias nesses espaços sociais, ditos escolares/educacionais por meio das práticas pedagógicas (e nem sempre por elas) compreendendo o quanto essas, influenciam na formação social dos/as discentes e também dos/as docentes que estão inseridos/as nessas ambiências promovendo práticas sociais de inclusão e de reconhecimento das diferenças, identificando ações que podem levar a exclusão e a não permanência dessas mesmas diferenças, gerando desigualdades, reforçadas pelas práticas discriminatórias e violentas dentro das instituições e espaços de aprendizagem.

É preciso captar o papel social que essas mídias e suas tecnologias exercem na sociedade, valorizando as diferentes culturas inseridas na diversidade humana que atravessa as mesmas, bem como entender que, mesmo valorizando essa multiculturalidade, essas mídias podem exercer um papel segregador das diferenças e seus marcadores socialmente. Seu uso na

disseminação de informações é permeado por relações de poder, e os papéis que elas exercem dependem da visibilidade que se pretende dar a algo ou alguém, essa quase sempre, desde a expansão das TICs, passou a ser mediada. Thompson (2008) explica essa visibilidade a partir do uso das mídias comunicacionais e o interacionismo social. Ao se fazer o uso desses meios de comunicação é possível, “interagir com pessoas que não compartilham do mesmo referencial espaço-temporal que nós e a natureza de nossa interação será moldada pela diversidade das características espaciais e temporais, e pela diversidade das características do meio empregado” (p. 18).

Contudo, a interação proposta nessa ideia nem sempre é recíproca. Na passagem do espaço-tempo vão surgindo “novas formas de visibilidade cujas características específicas variam de um meio para outro [...]” (THOMPSON, 2008, p.21). Inclusive, a linguagem utilizada nessas interações sociais e que configura essas especificidades. Sendo possível então, perceber essas novas formas de visibilidade, a partir do surgimento das mídias, e entendê-las “como ferramentas que permitem agenciar regimes de visibilidade, trocas de experiências e contatos que extrapolam o contexto de moradia, expandindo a circulação de repertórios culturais e informações”. (FACIOLI; PADILHA, 2018, p. 230).

Nesse sentido, essas novas visibilidades produzidas a partir da utilização de linguagens, sejam elas orais, escritas ou imagéticas, muito se relacionam com a diversidade cultural e humana e suas relações cotidianas, reflexionando assim realidades múltiplas por meio das práticas sociais em um conjunto societal, que é/está cerceado pelas mídias – sendo (re)produzido e (re)significado – em suas múltiplas dimensões, podendo tanto refletir quanto promover desigualdades (MIGUEL; BIROLI, 2011), o que para Sarmiento (2013, p.07) acaba “reforçando as assimetrias de gênero”. Para Souza e Mill (2015) essas linguagens

[...] influenciam a forma como os indivíduos pensam, de maneira que a percepção de um observador sobre o mundo ao seu redor é controlada pelo vocábulo que ele usa. Do mesmo modo que a linguagem pode restringir o pensamento, ela pode criar uma determinada realidade. (SOUZA; MILL, 2015, p. 63)

Reafirma-se então, partindo desse contexto, a importância das mídias e seu poder por meio da linguagem, na reprodução e ressignificação de culturas, além de subsidiar a construção de identidades nas sociedades contemporâneas, no conjunto educacional e de seus processos formativos, e estando permeadas pelas relações de poder, essas tomam o corpo social como principal agente regulador nas/das práticas sociais cotidianas, como Felipe (2006) aponta, ao

afirmar que “os discursos veiculados pela mídia acionam poderosos efeitos de verdade, que podem contribuir significativamente para a construção das identidades dos sujeitos” (p. 254).

Assim, quando discute-se o corpo como elemento regulador das/nas relações individuais e coletivas, é analisado dentro desse corpo as construções, vivências e significados das identidades de gênero e sexual, que iniciam sua formação desde a infância e ultrapassa gerações. Na escola, a expressão do gênero e da sexualidade, muitas vezes é intermediada pelas mídias. Se até pouco tempo atrás, tinha-se a televisão como principal mídia, sendo tanto um espaço de diversão, como um espaço educativo (FELIPE, 2006), hoje, com as TICs, tem-se disponível diversos aparatos tecnológicos que são utilizados como local de busca e fonte de conhecimento.

Para seus usos, é fundamental o acesso à internet, que conecta, por meio desses aparatos, as sociedades ao redor do mundo, havendo troca de experiências, expansão e valorização de culturas que por séculos foram invisibilizadas por sistemas capitalistas dominantes, e fazendo também, o reconhecimento da diversidade de gênero e sexual a partir do emponderamento das identidades classificadas como desviantes dentro das sociedades, em especial nos espaços escolares.

Compreende-se então, dentro dessa teorização discursiva e do contexto da hibridização cultural, como “o processo de construções das identidades se dá de maneira muito mais fluida e dinâmica” (ADELMAN; FRANCO; PIRES, 2015, p. 149). Isso ocorre, graças à internet e ao uso das redes sociais por meio dessas tecnologias e seus aparatos, que para esses mesmos autores, “se criam e se expandem, tornam-se talvez o veículo mais importante ou mais intensificador dessa hibridização, fornecendo acesso a diversos elementos locais e globais para os processos individuais e coletivos de construção”. (IBIDEM)

Na tentativa de ser formar identidades sociais padronizadas em seu alunado, as instituições e espaços escolares/educacionais tem ao longo dos séculos, coibido qualquer ação ou prática pedagógica, atravessadas pelas concepções curriculares, que se relacione ao gênero e a sexualidade. Mesmo com os PCNs, a implantação de uma prática social docente efetiva e inclusiva, ainda esbarra em um conceito biologizante e essencialista, reforçada pelos binarismos sociais ainda instituintes de uma sociedade que não reconhece as diferenças.

Com a percepção de uma educação libertadora, é oferecido a oportunidade de se utilizar as TICs e suas mídias digitais, em prol de uma educação inclusiva na construção das identidades sociais de gênero e de sexualidade, mesmo que a sociedade ainda tente impor padrões normativos que cada um deve possuir. Para Souza e Mill (2015, p. 59) essas “identidades são continuamente formadas e transformadas em relação aos sistemas culturais que rodeiam a humanidade”. Nesse contexto, Oliveira (2009) contribui com esse pensamento, argumentando

que “a cultura desempenha papel constitutivo na vida social. As práticas sociais não são apenas influenciadas pela cultura, são atravessadas por ela, por um campo de produção e negociação de significados”. (p.40)

Desse modo, a cultura escolar, deve absorver e ressignificar as diversas culturas que atravessam o espaço-tempo da escola, fazendo uso dos corpos para se configurarem dentro dessa cultura. Na educação do/no campo, essa cultura escolar, a partir de ideários heteronormativos/conservadores tendem a coibir tudo que seja desviante socialmente. Com as mídias e o uso das redes sociais por meio da internet, que hoje se faz presente nesses espaços rurais/do campo, os “desvios sociais” tem se tornado mais presentes nesses espaços escolares do/no campo, tendo esses, a necessidade de reconfigurar suas ações e práticas pedagógicas, ainda ingeridas por um currículo performativo.

Partindo desse contexto, entende-se que o campo, assim como na cidade, apresenta características semelhantes quanto ao acesso das novas tecnologias de informação e comunicação. Por meio dessas TICs, a comunidade rural se informa a partir de referências em tempo real da atualidade, ao acessar por meio dos aparelhos digitais, redes sociais e plataformas digitais aos/às quais tem-se acesso à informação. Isso contribui para a formação, reconhecimento e configuração de comportamentos sociais, muitos deles desviantes, dentro desse cotidiano social nos espaços rurais, ainda conservadores.

Compreender essas mídias como agentes fixos nos processos formativos educacionais é necessário, uma vez que, tanto na zona urbana quando na zona rural, os/as discentes tem acesso a essas mídias. Na zona rural, nas escolas que fazem parte dessa pesquisa, é oferecido acesso à internet por meio principalmente de computadores, tablets e celulares, oportunizando aos/às docentes o seu uso de forma didática e pedagógica.

É preciso destacar também, seu uso fora da premissa educacional pelos/as discentes, necessitando assim, haver um planejamento sistemático do uso dessas mídias tendo em vista que, quando há o uso de dados móveis nos aparelhos eletrônicos, oferecidos por antenas de telefonia, caso da EMREF Monte Alegre, se tornando um desafio coibir o uso do celular dentro da sala de aula em situações não pedagógicas. Esse acesso na escola, muitas vezes é o único diário, e esses/as discentes querem aproveitar e atualizar suas redes sociais, compartilhar arquivos entre outras atividades.

Na EMREF Cabeceira Alta, não há antena de telefonia. No entanto, a internet utilizada, é exclusiva para uso pedagógico durante o dia, e a noite para comunicação e “diversão” dos/as docentes que permanecem alojados na escola durante a semana. Essa é adquirida pela própria escola, que paga pelo seu uso. Seu sinal é transmitido via rádio a partir da cidade mais próxima.

Os/as alunos/as também, mediante pagamento, tem acesso a essa mesma internet, contudo, em suas residências.

Assim, é por meio dessas mídias e pela internet (e não somente por ela) que, tanto os/as docentes quanto os/as alunos/as passam a ter acesso às discussões, ações, relatos, textos, filmes, séries, programas, reportagens, entre tantos outros/as fontes que aporrem e discutam os conceitos de gênero e sexualidade. Reafirma-se então, a importância dos debates pedagógicos sobre esses conceitos, tão necessários na contemporaneidade, em que tantos casos de violência dentro da própria escola, relacionados à diversidade de gênero e sexual inserida ali, tem ganhado destaque a partir de uma visão binária/heterossexista/machista/homofóbica/misógina, invisibilizando e marginalizando os sujeitos alvos dessas violências, cada vez mais se tornando permanentes nos cotidianos escolares sociais. Cotidianos esses, que podem ser compreendidos como

Uma interpretação da realidade, que se faz por meio da interação de um indivíduo com o outro pela linguagem, ou seja, conceitos de comunicação, ideias, significados e pensamentos serão representados por um sistema constituído por noções, que podem ser gestos, sinais, sons, símbolos ou palavras. (SOUZA; MILL, 2015, p. 63)

Partindo desse pressuposto interacional, para a configuração do cotidiano bem como da formação de realidades sociais permeadas pela linguagem, foi questionado aos/às docentes selecionados para essa pesquisa, de onde, segundo suas percepções, vêm as informações que chegam aos/às alunos/as sobre os diversos temas/assuntos ligados ao gênero e a sexualidade e suas justificativas. Como pode-se observar no quadro a seguir:

QUADRO 15 – Resposta ao questionário semiestruturado – questão (8)

Pergunta 8 – Na sua opinião, de onde vem as informações que chegam aos/as alunos/as sobre os diversos assuntos ligados ao gênero e a sexualidade? Justifique	
Docente 1	Pelos amigos, internet, mais a sociedade
Docente 2	Em meios de comunicação, redes sociais
Docente 3	Familiar
Docente 4	Mídia (no geral); família. Há pessoas no âmbito familiar e na relação entre amigos
Docente 5	Imagino que seja das mídias, pois acredito ainda que não só a informação é captada, mas algumas coisas são copiadas
Docente 6	Creio que a curiosidade natural da fase da adolescência e também a interação entre eles e também pelas redes sociais
Docente 7	TV, internet, revistas e muitas vezes de forma errada
Docente 8	Familiar
Docente 9	Na maioria das vezes, essas informações vem dos meios de comunicação e de uma roda de conversa entre eles mesmos

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

Mais uma vez, as justificativas deixam de contribuir discursivamente, uma vez que em cinco delas aportam somente a possível origem dessas informações (docentes 1, 2, 4, 7 e 9). Apontam a família, os círculos de amizade e as mídias em geral como fontes informacionais desses conceitos e dos discursos referentes aos mesmos. São concepções muito vagas que poderiam apresentar dúvidas, questionamentos, apontamentos teóricos e práticos sobre o papel das TICs no processo educacional e suas influências sobre o alunado na escola do/no campo.

O/a docente 5 aponta as mídias nesse processo, entretanto explica que não somente as informações obtidas, que venham a gerar alguma condição nos/as discentes, e sim as formas como essa informação é propagada-copiada. O/a docente 6 argumenta que o fator interação social entre essas crianças e jovens, influenciados por uma curiosidade, se torna uma fonte de informação acerca do gênero e da sexualidade, bem como por intermédio das redes sociais. E são essas, dentro do espaço-tempo escolar, que tem criado espaços de fala, que entendidos como democráticos, são usadas para ofender, criticar, discriminar, sem haver consequências. Na contramão dessa verticalidade democrática permissiva, para Vencato (2017, p. 818) “é justamente a democracia que garante o revide e o direito ao contraditório como peças fundamentais para o seu funcionamento”.

Nesse contexto, e entendendo o uso dessas redes sociais na escola, fica claro de onde possivelmente, além do doutrinamento familiar baseado na heteronormatividade, partem as construções subjetivas de cunho discriminatório, em oposição às performatividades de gênero e sexual que podem ser percebidas e marginalizadas dentro desses espaços escolares do/no campo. Para Vencato (2017) estes espaços de fala, quem antes eram “[...]impensáveis implicam também em uma reestruturação de espaços de autoridade, em que saberes são continuamente questionados, assim como a própria legitimidade da hierarquia”. (p. 818).

A discursividade sobre o campo, ingeridos pelas redes sociais e a internet, podem configurar processos de resignificação quanto ao que é do campo e ao que é da cidade. Esta pontuação, vale-se do ideário de que ambas essas dimensões espaciais, sempre foram e ainda são interdependentes e exercem influências na concepção societal contemporânea. É nessa lógica discursiva, que

“[...]nota-se a integração de características tidas como do campo e da cidade que, se antes eram pensadas como opostas, se integram e possibilitam práticas, construção de subjetividades e estilos de vida múltiplos, constituídas de acordo com suas referidas realidades sociais. (ALDEMAN; FRANCO; PIRES, 2015, p.156)

Esse posicionamento, compreende a absorção no campo das características urbanas e vice-versa. Com isso, nas escolas do/no campo identifica-se essas características, podendo ser bem mais demarcadas que na cidade. E as mídias, com suas informações têm sua parcela de influência nos sujeitos da comunidade escolar e os desvios apresentados pelos mesmos, quando identificados. Assim, foi questionado também, a esses/as profissionais de educação de onde chegavam aos/às mesmos/as informações sobre assuntos ligadas ao gênero e a sexualidade. As justificativas não variaram em relação à questão e ao quadro anterior. São bem menos explicativas e apontadas somente as fontes dessas informações, sem nenhuma contextualização subjetiva que contribuísse para o proposto discursivo.

QUADRO 16 – Resposta ao questionário semiestruturado – questão (14)

Pergunta 14 – De onde vem as informações que chegam a você, professor/a, sobre os diversos assuntos ligados ao gênero e a sexualidade? Justifique	
Docente 1	Vem da leitura, palestras e vídeos
Docente 2	Em diálogos, informações sobre a mídia
Docente 3	Diálogos e instruções espontâneas
Docente 4	Famílias, religião, mídias (redes sociais)
Docente 5	De colegas, mídias e reportagens
Docente 6	Vejo pela TV, leio nos sites e publicações
Docente 7	TV, jornais, revistas, internet e etc.
Docente 8	Diálogos e instruções espontâneas
Docente 9	Meios de comunicação

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

Contudo, é perceptível e possível afirmar que não há uma busca, uma pesquisa específica que se relacione a essas temáticas, partindo da vontade individual de cada um desse/as docentes. Também, é possível inferir que ao relatarem as fontes informacionais, às quais tem acesso, entende-se que somente quando é reportado nas mídias, em rodas de conversas, palestras entre tantos/as outros/as citados/as, é que esses/as docentes passaram a ter contato com as discussões feitas acerca do gênero e da sexualidade. Assim, é preciso ressaltar

A importância de estabelecermos, no âmbito da formação docente (inicial e continuada), um amplo debate sobre esses temas, levantando subsídios para a elaboração de propostas pedagógicas (como recomenda os Parâmetros Curriculares Nacionais), que levem em consideração a temática de gênero, sexualidade, em seus diversos atravessamentos (classe social, raça, etnia, geração, religião, entre outros). (FELIPE, 2006, p. 260)

Os/as docentes dessas escolas do/no campo, compartilham de ideais sociais normativos aos quais foram preconizados. No entanto, é de se compreender a vontade de mudança dos/as

mesmos/as, uma vez que a educação contemporânea e seus espaços escolares têm absorvido e reconhecido com mais frequência as diferenças que habitam seus cotidianos, principalmente as diferenças e seus marcadores de gênero e sexualidade que tem se configurado a partir desses novos espaços de fala providos pela internet e as redes sociais, intermediado pelas TICs e por ações de emponderamento, modificando e rompendo com a ideia de currículos performativos. Assim, Vencato (2017) argumenta que

Nesse contexto de novos protagonismos na internet e de ocupação de lugares de fala por aqueles sujeitos que antes tinham pouca ou nenhuma voz, uma infinidade de expressões de jocosidades, acusações, ofensas ou produções de discursos sobre a própria experiência, sobre o gênero e as sexualidades têm aparecido como centrais para a compreensão das sociabilidades contemporâneas. Há uma evidente profusão de vozes e ideias, que vão das falas que defendem o direito à identidade até aquelas que o negam, que tornam possível observar um amplo campo de disputas acerca dos sentidos da verdade assim como de seu questionamento. (VENCATO, 2017, p. 820)

Pensar a construção da identidade e o direito identitário, é compreender a linguagem como agente mediador da esfera social de cada um dos sujeitos sociais, influenciando "o modo de percepção da realidade [...]" (SOUZA; MILL, 2015, p. 65) dos mesmos. Linguagem essa promovida pelas mídias digitais, que também são compreendidas como um aparato político, da política, que

[...] relaciona-se com as diversas manifestações e afirmações de identidade, na disputa pela chance de chamar a atenção de outras pessoas para problemas sociais diversos, procurando não apenas o engajamento, mas também a visibilidade. Isso significa aparecer em público e dar mais espaço para uma causa, reivindicação ou problema. Um blog ou perfil em rede social que marque posição a respeito de um estilo de vida pode ser entendido como um ambiente político - a identidade, em público, torna-se um problema político. (MARTINO, 2014, p. 86)

Assim, no processo de hibridização cultural, por meio da globalização e das TICs, permeados pelos estudos culturais, a escola do/no campo, bem como as situadas nas cidades, apresenta também um contexto híbrido, sendo local de sujeição, “mas também, um local de negociação de significados, de articulação de elementos antagônicos, um terreno propício para a negação e reconstrução de saberes, para elaboração de novas práticas sociais” (OLIVEIRA, 2009, p. 53)

Vale pontuar os estudos culturais nesse fechamento, uma vez que tanto o gênero e a sexualidade, como os conceitos de identidade, etnicidade, raça, diferenças entre outros/as apontados/as ou discutidos/as brevemente ao longo desse texto, fazem parte desse campo como

objetos de estudos, e que para a educação, por meio desses estudos culturais, geram reflexões, e por consequência,

[...] convidam os educadores a fazerem novas perguntas, a examinarem os discursos produzidos, a verificarem quais saberes são instituídos como verdades e quais as suas implicações no campo pedagógico. Enfim, a prestarem atenção nas transformações sociais e no que elas suscitam nos discursos educacionais, a desenvolverem teorias mais sensíveis à cultura e à contingência do contexto social. (OLIVEIRA, 2009, p. 57)

O campo, sendo um espaço-tempo onde se configuram variadas e complexas realidades sociais, individuais e coletivas, vale-se dos espaços educacionais como um território de luta para o reconhecimento dos sujeitos sociais, absorvendo e valorando suas culturas e seus saberes, sendo esses sujeitos capazes de transformar e ressignificar a realidade em que está inserido. No conjunto social desses mesmos sujeitos, identifica-se as diferenças, interpretadas desviantes por alguns e inclusivas para outros, que devem fazer parte também, dessa luta social pelo reconhecimento das estruturas, linguagens, imagens, concepções teórico-práticas, vivências e resiliências dos “excluídos”, entre tantas outras percepções sobre o campo e as especificidades que o mesmo possui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gênero, a sexualidade e suas vertentes vem permeando a educação e os espaços escolares por séculos, hora sendo discutidos e valorizados, hora sendo invisibilizados e marginalizados. Na relações sociais, permeiam as suas construções desde as civilizações antigas. Com 2020 anos de tempo cristão, mais outros milhares antes dele, sempre estiveram presentes marcando, significando e (re)significando os sujeitos em cada espaço-tempo de seu pertencimento.

Nessa temporalidade e suas influências nos processos cognitivos, o gênero e a sexualidade sempre fizeram e ainda fazem parte da formação identitária dos sujeitos, afinal são constructos sociais, sendo imprescindível sua discussão em todas as esferas sociais, especialmente a família e a escola. São essas duas instituições sociais que influem diretamente nessa construção social, e mais, são elas que determinam e demarcam as funções e lugares sociais aos quais esses sujeitos vão pertencer.

Sendo imprescindíveis, é também na própria família e escola que essas discussões sofrem boicote e são suprimidas, ficando à margem dos currículos, e por consequência, das discussões sociais e políticas. Nesse cenário, identifica-se nos últimos anos uma maior invisibilização desses conceitos, sendo influenciados por uma suposta, para não dizer fantasiosa, “ideologia de gênero” e um projeto “Escola sem Partido”, fortalecidos por pequenos nichos sociais, elitistas e dominantes, que fazem ingerência nos grupos políticos e religiosos com o intuito de defender a “tradicional família brasileira” e “nossas criancinhas” de todo um mau social que supostamente, advém das discussões vinculadas ao gênero e da sexualidade na escola.

É tão primitivo esse pensamento, que em tempos de *Fake News*, cria-se todo tipo de linguagem, textual, oral ou imagética na tentativa de marginalizar essas discussões dentro dos espaços escolares, locais onde a criança e o/a jovem passam a maior parte do seu tempo. Vide exemplos os famosos: kit gay, mamadeira de ‘piroca’, entre outras ideias absurdas criadas para alimentar o imaginário social, alarmando toda uma sociedade conservadora e fomentando assim, ataques de ordem difamatória contra qualquer pessoa, norma, instrução, orientação, discussão que contemple o gênero e a sexualidade.

A destacada ideologia, prega uma visão biologizante e essencialista do conceito de gênero e por conseguinte do sexo e da sexualidade, pois são indissociáveis, por meio da reafirmação de binarismos sociais (homem/mulher, masculino/feminino, macho/fêmea) já institucionalizados em nossa sociedade e seus estereótipos. Com a sexualidade, as regras sociais

são ainda mais rígidas com a permanência histórica da heterossexualidade compulsória e da heteronormatividade. Qualquer desvio de conduta e comportamento na ordem social vigente é marginalizado e invisibilizado.

Essa teorização, se relaciona com dados estatísticos que confirmam o aumento da violência contra a mulher e grupos LGBTQIA+, o abuso infantil e outras discriminações e violências que tem suas matrizes históricas por uma herança heteronormativa patriarcal dominante, que insiste na contemporaneidade, em permear as sociedades por meio de práticas sociais que em tempos de outrora eram normalizadas socialmente. Entre elas, destaca-se o machismo, misoginia, homofobia e sexismo, que ainda fazem parte de nossa cultura.

Se no meio urbano esses casos ocorrem com frequência, na zona rural, onde o conservadorismo social é predominante, supõe-se que também ocorram esses casos com mais frequência. E a forma de diminuir ou tentar eliminar todo tipo de discriminação é pela educação. Assim, fez-se essa escolha pela educação do/no campo, haja vista que na academia as pesquisas relacionadas a essas localidades dão destaque à luta camponesa e aos movimentos sociais de luta pela terra. As escolas do/no campo, não rurais como alguns insistem em apontar, prezam em seus processos educacionais a valorização desses espaços. Pouco se fala em gênero e sexualidade justamente por possuir essa essência predominantemente conservadora e tradicional, e que voltam seus esforços para o reconhecimento dos sujeitos do campos e à permanência de suas identidades, rompendo com a visão urbanocêntrica de educação que inicialmente foi promovida na educação rural.

Assim, com o objetivo de identificar, a partir das percepções docentes, se e como esses conceitos são discutidos em sala de aula e sendo os/as docentes pesquisados/as um grupo diverso, as análises indicam diversas possibilidades e algumas contradições. Os resultados obtidos revelam que há uma falta de conhecimento quanto ao tema abordado na pesquisa e também quanto aos PPPs que não destacam os conceitos de gênero e sexualidade em nenhuma ação proposta, impedindo assim, uma discussão mais séria e profunda sobre esses conceitos, bem como ações que possibilite a reflexão do alunado quando surgir a curiosidade sobre as temáticas, evitando assim, a informalidade na discussão e o uso de termos pejorativos.

Como professor do meio rural, este pesquisador afirma e testemunha que, nem cotidianamente nem pontualmente, os conceitos de gênero e sexualidade são discutidos, fazendo com que os/as alunos/as reproduzam o que aprendem socialmente. Assim, discursos de cunho machista, sexista, homofóbico e misógino entre outras, são (re)afirmados e normalizados no âmbito familiar e no âmbito escolar.

Para esses/as docentes, os conceitos de gênero e sexualidade ainda são formulados a partir de ideais heteronormativos. E mesmo afirmando achar importante a discussão desses mesmos conceitos, tanto na família quanto na escola, para os mesmos/as, de acordo com as análises, foram pouco ou quase nada oportunizadas em suas práticas docentes diálogos e debates que envolviam esses conceitos. Quanto ao machismo e a homofobia, os/as docentes compreendem que são práticas desrespeitosas, que acontecem nos cotidianos sociais inclusive na escola. Contudo, não apresentam nenhum tipo de ação, prática pedagógica ou contextualização que permitisse identificar que os/as mesmos/as já presenciaram ou discutiram esses temas, que atingem a Educação Básica de forma direta, ocasionando práticas violentas e discriminatórias dentre desses ambientes escolares.

Também, é perceptível que as informações que chegam aos/às alunos/as são elementos influenciadores de comportamentos e práticas sociais, que antes não faziam parte dos cotidianos escolares rurais-do/no campo. Por meio das linguagens, que as mídias digitais e analógicas oferecem a esse público, tanto esses comportamentos quanto as ações se tornam desviantes, levando a uma reinvenção das práticas sociais e das práticas docentes, que hora são inclusivas, hora são normalizadoras, hora são marginalizadoras desses desvios.

Junto a isso, compreende-se os Projetos Políticos Pedagógicos falhos quanto à abordagem desses conceitos, destacando uma diversidade escolar não tão diversa assim, não reconhecendo as diferenças e nem respeitando seus marcadores sociais presentes nessas ambiências escolares do/no campo, dando prioridade a projetos que se utilizam dos currículos performativos e que privilegiam temas que não causam discussões complexas entre o público do campo, como inclusão e relações étnicos-raciais, sendo esses também elucidados nesses currículos como data comemorativa.

Por fim, depreende-se que a mudança de uma prática docente generificada vai demandar conseqüentemente, de uma mudança não somente social individualmente, mas coletivamente em relação à compreensão de mundo e de educação que se pretende para as gerações futuras. O gênero e a sexualidade são construções sociais e culturais, portanto, devem se fazer presentes nos currículos escolares, bem como nas práticas docentes que atravessam os espaços educacionais, tanto urbanos quanto rurais. Mais que constructos sociais, são conceitos polissêmicos, teoricamente e empiricamente, portanto, são indissociáveis.

Assim, para uma educação do/no campo efetiva, que se faça cidadã e reconheça o gênero, a sexualidade e suas diferenças como construtores sociais, é preciso que se façam mais pesquisas que relacionem essas temáticas com o espaço-tempo escolar proposto. Tendo em vista, que na atualidade, o campo é visto como uma extensão do urbano. Entretanto, possuem

características que são inerentes e imutáveis a essa localidade. Características essas que ainda insistem em apresentar o campo como um espaço generificado e heteronormativo.

REFERÊNCIAS

ALDEMAN, Miriam; FRANCO, César Bueno; PIRES, Andressa Fontana. **Ruralidades atravessadas: jovens do meio campeiro e narrativas sobre o Eu e o(s) Outro(s) nas redes sociais.** Cadernos Pagu, Campinas, n. 44, p. 141-170, jan./jun. 2015.

ALTHUSSER, Louis. **Os Aparelhos Ideológicos do Estado:** nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado 4ª. ed. s/l: Graal editora, 1980.

ALVES, Jozimara A. C.; ROSSI, Célia R. **Políticas Públicas de Direitos Humanos, gênero e sexualidade na Educação:** a partir dos discursos d@s gestor@s. In: ROSSI, Célia Regina et al. **IV Congresso Internacional Sexualidade e Educação Sexual: Olhares, saberes e fazeres em sexualidade e educação sexual.** 4. ed. 2018. p. 186-194.

AOYAMA, Ana Lúcia Ferreira; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. **Educação e Diversidade:** as armadilhas produzidas e reproduzidas no espaço escolar. In: CZERNICZ, Eliane Cleide da; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva; AOYAMA, Ana Lúcia Ferreira. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação.** Londrina: Editora da UEL, 2009.

ARAÚJO, Denise Bastos; CRUZ, Izaura Santiago; DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. **Gênero e sexualidade na escola.** Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

BALESTRIN, Patrícia Abel. **Introdução aos estudos de gênero e sexualidade em articulação com o campo da educação.** In: SILVEIRA, Catharina et al. **Educação em gênero e diversidade.** 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 11-28.

_____. SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. **Gênero e sexualidade nas práticas educativas.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 16, p. 47-61, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Suzana da Conceição de. **Corpos, gêneros e sexualidades:** questões que integram o PPP. Revista Diversidade e Educação, Rio Grande, v.1, n.1, p. 14-16, jan./jun. 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido:** sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco; CARDOSO, Terezinha Maria; NAWROSKI, Alcione. **Educação do campo e práticas pedagógicas.** In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida Branco; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel. (Orgs.). **Educação do campo:** políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011. p.101-122.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: 2. A experiência vivida.** 2. ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

_____. **O segundo sexo**: 1. Fatos e mitos. 4. ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação**. Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani. (Orgs.). 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRAH, Avtar. **Diferenças, diversidade, diferenciação**. Cadernos Pagu, Campinas, v. 26, p.329-376, Jan./Jun. 2006.

BRASIL. **Educação na diversidade**: como indicar as diferenças?. TELES, Jorge Luiz; FRANCO, Cláudia Tereza Signori. (Orgs.). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/CNE, 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília: Inep, 2015.

_____. **LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual e de gênero na escola**. Revista Espaço Acadêmico, Maringá, v. 11, n. 123, p. 27-37, ago. 2011.

BUTLER, Judith Pamela. **Corpos que pesam**: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b. p. 191-2019.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 16. ed. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018a.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 161, p. 802-820, Jul./Set., 2016.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunicação:** considerações a partir de uma experiência de formação docente. Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas Educacionais, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 75-87 jul./dez. 2010.

_____. **Gênero e sexualidade como campos de produção de conhecimento educacional.** In: ROSA, Katemari Diogo da; CAETANO, Marcio; CASTRO, Paula Almeida de. (Orgs). **Gênero e sexualidade:** intersecções necessárias à produção de conhecimentos. Campina Grande: Realize Editora, 2017. p. 95-110.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação.** Brasília: INEP, 2018.

CARVALHO, Marília Gomes de; TORTATO, Cintia Souza Batista. **Gênero:** considerações sobre o conceito. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete (Orgs). **Construindo a igualdade na diversidade:** gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009. p. 21-32.

CARVALHO, Mauro. **A construção das identidades no espaço escolar.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.209-227, jan./jun.2012.

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

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Sexualidade e gênero:** ensaios educacionais contemporâneos. Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas Educacionais. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 67-73, jul./dez. 2010.

CHARLOT, Bernard. **La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización:** Cuestiones para la educación de hoy. Traducción del portugués Mariana Magallanes. Montivideo: Trilce, 2008.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade.** Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018

CORDEIRO, Ana Luisa Alves; CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; MEDEIROS, Márcia Maria de. **Os desafios da educação nas questões de gênero e sexualidade em tempo de crise.** Fragmentos de cultura, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 80-94, Jan./Mar. 2018.

COSTA, Ana Alice A.; SARDENBERG, Cecília Maria B. **O feminismo no Brasil:** uma (breve) retrospectiva. In: COSTA, Ana Alice A.; SARDENBERG, Cecília Maria B. **O Feminismo do Brasil:** reflexões teóricas e perspectivas. Salvador: UFBA / Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2008. p. 23-50.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural.** In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 136-161.

DE TILIO, Rafael. **Teoria de gênero:** principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas. *GÊNERO*, Niterói, v. 14, n. 2, p. 125-148, 1/2014.

DIAS, Alfrancio Ferreira; CARDOSO, Helma de Melo. **Subversões de gênero nas instituições formativas.** *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, Inhumas, v. 9, n. 3, p. 351-358, 2016.

FACIOLI, Lara; PADILHA, Felipe. **O desejo da metrópole:** gênero, sexualidade e mídias digitais em espaços urbanos brasileiros. *Periódicus*, Salvador, n. 9, v. 1, maio/out. 2018

FELIPE, Jane. **Representação de gênero, sexualidade e corpo na mídia.** *Revista Tecnologia e Sociedade*, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 251-264, jul./dez. 2006.

FERREIRA, Débora da Silva; NOVA, Taynah de Brito Barra. **O Projeto Político Pedagógico na construção da identidade cultural:** algumas reflexões. *Revista Educação e (Trans)formação*, Garanhuns, v. 01, n. 01, p. 77-91, out. 2015 / mar. 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”.** *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, Ago., 2002.

FIOD, Edna Garcia Maciel. **Educação do campo e transição social.** In: AUED, Bernardete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina. (Orgs.). **Educação do campo:** desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009. p.41-52.

FBSP - FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário brasileiro de segurança pública.** Edição XIII. São Paulo, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 27. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 23. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2013.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2015.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Rumos da Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. (Orgs.). **Educação do campo.** Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011

GOELLNER, Silvana Vilodre. **A produção cultural do corpo.** In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOMES, Camila de Magalhães. **Gênero como categoria de análise decolonial.** *Civitas*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 65-82, jan./abr. 2018

GOMES, Nilma Lino. **Desigualdades e diversidade na educação.** *Educação e Sociedade*, [online]. 2012, v. 33, n. 120 [cited 2016-09-19], p. 687-693. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300002. Acesso em 05 de novembro de 2019.

_____. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo organização do documento.** BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GONTIJO, Fabiano de Souza. **Diversidade sexual e de gênero no mundo rural brasileiro: esboço de reflexões preliminares.** Revista FSA, Teresina, v. 10, n. 2, art. 5, p. 84-100, abr./jun. 2013

GUEDES, Josenilson Viana; SILVA, Angela Maria Ferreira da; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. **Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico.** Revista brasileira de estudos pedagógicos. Brasília, v. 98, n. 250, p.580-595, set./dez. 2017.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Realidade e Utopia: diversidade, diferença e educação.** IN: GOBBI, Marcia Aparecida; NACIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. (Orgs.). **Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2012.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino.** In: MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. (Orgs.). **Educação do campo.** Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais.** Organização Liv Sovik; Tradução: Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 103-133

HIRANO, Luis Felipe Kojima. **Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e a associação de categorias.** In: HIRANO, Luis Felipe Kojima; ACUÑA, Maurício; MACHADO, Bernardo Fonseca. (Orgs.). **Marcadores sociais das diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções.** Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2019. p. 27-54.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. **Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança.** Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, v. 3, n. 10, p. 61-66, Jan./Jun., 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos.** In: LIONÇO, Tatiane; DINIZ, Débora (Orgs.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio.** Brasília: LetrasLivres; EdUnB, 2009. p. 161-194.

_____. **Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar.** In: MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (Org.). **Discursos fora da Ordem: sexualidades, saberes e direitos.** 1. ed. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2012. p. 277-305.

_____. **Breves notas sobre a invenção da “ideologia de gênero”**. In: ROSSI, Célia Regina et al. **IV Congresso Internacional Sexualidade e Educação Sexual: Olhares, saberes e fazeres em sexualidade e educação sexual**. 4. ed. 2018. p. 36-51.

LAQUEUR, Thomas Walter. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Tradução Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LÁZARO, André. **Introdução: Por que pobreza?** Educação e desigualdade. In: EITLER, Kitta, BRANDÃO, Ana Paula (Orgs.). **Por que pobreza?** Educação e desigualdade. Rio de Janeiro :Fundação Roberto Marinho, 2014. p. 11-17

LIED, Leandro Luiz. **Michael Apple e o currículo: da escola sem partido à educação holística**. Revista Alamedas, v. 5, n. 2, p. 145-160, 2017.

LIMA, Elmo de Souza. **Educação do campo, currículo e diversidades culturais**. Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 6, n. 3, p. 608-619, set./dez., 2013.

LIONÇO, Tatiane; DINIZ, Débora. **Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual**. In. LIONÇO, Tatiane; DINIZ, Débora (Orgs.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: LetrasLivres :EdUnB, 2009. p. 47-72.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Subjetividade docente, inclusão e gênero**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul./set., 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Sexualidades minoritárias e educação: novas políticas?** In. POCAHY, Fernando (Org.). **Políticas de enfrentamento ao heterossexismo: corpo e prazer**. Porto Alegre: NUANCES, 2010. p. 145-152

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pró-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a, p. 07-42.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Educação do campo e diversidade**. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 141-156, jan./jun., 2010.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MASSEY, Doreen. **Um sentido global de lugar**. In: ARANTES, Antônio A. (Org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 177-185.

MARQUES, Luciana Pacheco; CAVALIERE, Gláucia de Cássia Magalhães da Silva. **Formação de professores e professoras na/para as diferenças**. In: RODRIGUES, Carlos Henrique; GONÇALVES, Rafael Marques. **Educação e diversidade: questões e diálogos**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 17-32

MARTINAZZO, Celso José; SCHMIDT, Aline; BURG, Cristiani Isabel. **Identidade e Diversidade Cultural no Currículo Escolar**. Contexto & Educação, ano. 29, n. 92, p. 4-20, Jan./Abr. 2014.

MARTINELLI, Marlí Aparecida Rivelini; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. **Os desafios da diversidade para a gestão escolar**. In PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2016**. Curitiba: SEED/PR., 2018. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_16_artigo_gestao_uel_marliaparecidarivelinimartinelli.pdf>. Acesso em: 10/11/2019. p. 1-19.

MARTINS, Cícero Felix. **Gênero e sexualidade na educação contemporânea**. Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia, v. 10, n. 33, Supl. 2., p. 257-270, Jan. 2017.

MENDES, Marciane Maria; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Educação do campo: contribuições sobre os elementos da especificidade**. In: EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação: Formação de professores, complexidade e trabalho docente. 12. 2015, Curitiba, Anais... Curitiba: PUC-RS, 2015. p. 40491-40507.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Caleidoscópio convexo: mulheres, política e mídia**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3): p. 239-262, jul./set. 1993.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. **Apontamentos sobre educação no atual contexto brasileiro e o currículo escolar**. In: SILVA, Andréa do Nascimento Mascarenhas; ASSIS, Marcelise Lima de. (Orgs.). **Educação e crise política**. Alagoinhas: Bordô-Grená, 2019. P. 47-63.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth. **Currículo, identidade e diferença**. In: MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto, 2002.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: **Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB.** Rio de Janeiro, 2003. *Anais...* Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>>. Acesso em: 29/02/2020

MUNARIM, Antônio. **Educação do campo e políticas públicas:** controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida Branco; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel. (Orgs). **Educação do campo:** políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011. p.21-38

NICHOLSON, Linda. **Interpretando gênero.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 09-41, 2/2000.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de. **Os estudos culturais e a questão da diferença na educação.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 34, n. 20, p. 33-62, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, Mariana Esteves de. **Gênero e Educação do Campo:** a importância do debate e espaços possíveis. Revista InterAtividade, Andradina, SP, v. 3, n. 2, p. 3-20, 2º sem. 2015.

OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane Rose. **“Você tentou fechar as pernas?”** A cultura machista impregnada nas práticas sociais. Polêm!ca, Rio de Janeiro, v. 16, n.3, p. 01-18, jul./ago./set., 2016.

ONU. **O que são os Direitos Humanos?.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>>. Acesso em: 10/11/2019.

PARISOTTO, Luciana et al. **Diferenças de gênero no desenvolvimento sexual:** Integração dos paradigmas biológico, psicanalítico e evolucionista. Revista de Psiquiatria. RS, 25'(suplemento 1): p. 75-87, abr., 2003.

PAULINO, Alice Dias. **Os sentidos de existência humana:** Identidade e Reconhecimento. Cadernos do CEOM, Chapecó, v. 24, n. 35, p. 253-276, 2011.

PEIXER, Zilma Isabel. **O entrelaçar dos conceitos de campo e cidade na constituição de territorialidades educacionais.** In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida Branco; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel. (Orgs). **Educação do campo:** políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011. p.39-58.

PEREIRA, Rosenildo da Costa; PEREIRA, Josiele Rodrigues. **Educação do campo e educação rural no Brasil.** Revista Travessias, Cascavel, v. 10, n. 03, p. 121-125, 2016.

PESSÔA, Lilian Correia; PEREIRA, Rodnei; TOLEDO, Rodrigo. **Ensinar gênero e sexualidade na escola:** desafios para a formação de professores. Revista de Estudos Aplicados em Educação, v. 2, n. 3, p. 18-32, jan./jun. 2017.

PEREIRA DE MORAES, Renato. **Concepções de "Interdisciplinaridade e Educação do Campo" de professores de ciências da natureza e matemática das escolas de ensino médio do campo do município de Rio Verde - GO.** Catalão: UFG, 2018. 143 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Feminismo, história e poder**. Revista de sociologia e política, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun., 2010.

POCAHY, Fernando. **Gênero e Sexualidade na Escola: desafios para a educação como prática reflexiva de liberdade**. In: IRINEU, Bruna Andrade; FROEMMING, Cecília Nunes. **Gênero, Sexualidade e Direitos: construindo políticas de enfrentamento ao sexismo e a homofobia**. Palmas: 2012. p. 19-38.

POLLACK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PRADO, Leandro Aparecido do; ALENCASTRO, Mario Sergio Cunha, ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. **Currículo: instrumento de poder e de transformação cultural**. In: Anais do XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE (recurso eletrônico) IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE/VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO): “Formação de professores: contextos, sentidos e práticas”. Curitiba: Champagnat, 2017. p. 17496-17508. Disponível em: <<https://educere.pucpr.br/>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

QUADRADO, Raquel Pereira; BARROS, Suzana da Conceição. **Corpos, gêneros, e sexualidades: tensões e desafios para o currículo escolar**. In: MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2014. p. 115-128.

RIO VERDE. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de unidades escolares, projetos extintos e estatística. **Relação das unidades extintas e em atividade do ensino rural e suas localidades**. 2014.

_____. Sistema Municipal de Ensino. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico – EMREF Cabeceira Alta**. 2019a.

_____. Sistema Municipal de Ensino. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico – EMREF Monte Alegre**. 2019b.

RIOS, Roger Raupp. **Perspectivas e tensões no desenvolvimento dos direitos sexuais no Brasil**. Revista de Informação Legislativa, Brasília, a. 52, n. 207, p. 331-353, jul./set., 2015.

_____. OLIVEIRA, Rosa Maria Rodrigues de. **Direitos sexuais e heteronormatividade: identidades sexuais e discursos judiciais no Brasil**. In: MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (Org.). **Discursos fora da Ordem: sexualidades, saberes e direitos**. 1. ed. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2012. p. 245-276.

SÁ, Beatriz Yolanda Pontes Gusmão. **Corpo, gênero, sexualidade e a construção social dos indivíduos**. REIA- Revista de Estudos e Investigações Antropológicas, Recife, v. 3, n. 2, p. 10-19, 2016.

SÁ, Laís Mourão. **Pertencimento**. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. p. 245 - 256.

SÁCRISTAN, José Gimeno. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Revista crítica de ciências sociais, n. 48, p. 11-32, jun., 1997.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2014. (Sem paginação)

SARMENTO, Rayza. **Mídia, Gênero e Política: Breve Mapeamento de Horizontes Analíticos**. Ação Midiática - Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura, Curitiba, v. 2, n. 5, p. 1-15, jan./jun. 2013.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, v. 20, n. 08, p. 71-99, jul./dez., 1995.

_____. **A invisibilidade da experiência**. Projeto história, São Paulo, v. 16, p. 297-325, fev., 1998.

_____. **O enigma da igualdade**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr., 2005

_____. **Os usos e abusos do gênero**. Projeto História, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez., 2012.

SEFFNER, Fernando. **Relações de gênero e diversidade sexual: cada dia mais no centro do debate político no Brasil**. In: ROSA, Katemari Diogo da; CAETANO, Marcio; CASTRO, Paula Almeida de. (Orgs.). **Gênero e sexualidade: intersecções necessárias à produção de conhecimentos**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. p. 223-245.

_____. PICCHETTI, Yara de Paula. **A escola pública brasileira e seu compromisso com a diversidade de gênero e sexualidade**. In: MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi et al.; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO Paula Regina Costa. (Orgs.) **Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2014. p. 67-82.

SILVA, Andréa Costa da; LIMA, Ana Cristina L. M.; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. **Questões de sexualidade e gênero no contexto escolar na perspectiva docente**. In: SILVA, Edgar Miranda da. (Org.). **Atuação docente em políticas educacionais: processos de ressignificação da política no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Imperial, 2018. p. 25-42.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. **Entrelaçamentos entre cultura, educação e formação docente**. In: NOVAIS, Gercina Santana; CICILLINI, Graça Aparecida. (Orgs.). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara: Junqueira&Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010. p. 209-228.

_____. **Sexualidade, gênero e corpo no contexto de políticas de educação no Brasil.** Exedra, Coimbra, v. 1, p. 26-45, 2014.

SILVA, Fábio Luiz. **Diversidade cultural.** In: BATTINI, Okçana; ALBIAZZETTI, Giane; SILVA, Fábio Luiz da. **Sociedade e diversidade no contexto educacional.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013, p. 117-139.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. **O currículo da mordaza:** políticas de regulação e controle da escola pública. p. 213-222. In: MORGADO, José Carlos; DIAS, Hildizina Noberto; SOUSA, Joana. (Orgs.). **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais** - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio lusobrasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Recife: ANPAE, 2017.

SILVA, Maria Aparecida Alves. **O município pedagógico em Goiás na primeira república:** Rio Verde em evidência. Goiânia: Kelps, 2019.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; BORGES NETTO, Mário. **Por uma educação do campo:** percursos históricos e possibilidades. Entrelaçando, Revista Eletrônica de Culturas e Educação Caderno temático: Cultura e Educação do Campo, n. 3, ano: 2 p. 45-60, Nov., 2011.

SOUZA, Érica Renata de. **Marcadores sociais da diferença e infância:** relações de poder no contexto escolar. Cadernos Pagu, Campinas, n. 26, p. 169-199 jan./jun., 2006.

SOUZA, Francilane Eulália de; FERNANDES, Bernardo Mançano. **O papel da geografia escolar para o fortalecimento do campesinato no município da Cidade de Goiás.** In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 12., 2009, Montevideu, Uruguai. Anais... Montevideu, 2009.

SOUZA, Maria Alice; MILL, Daniel. **Representações de gênero:** sociedade, linguagem e mídia televisiva. Educação, Batatais, v. 5, n. 1, p. 55-75, 2015.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo:** propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

SOUZA, Luciana Pereira de; NOLETO, Rafael da Silva. **Formação docente para a diversidade sexual e de gênero:** discutindo conceitos e encontrando possibilidades. In: ANDRADE, Bruna; MAIA, Marcos Felipe Gonçalves. (Orgs.). **Gênero e diversidade na escola:** cenas, contexto e indicadores educacionais da região do Tocantins. Palmas: EDUFT, 2018. p. 198-216.

SWAIN, Tania Navarro. **Os limites do corpo sexuado:** diversidade e representação social. In: PARANÁ. **Sexualidade** / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. – Curitiba: SEED – PR., 2009. p. 121-130

TEDESCHI, Losandro Antônio; COLLING, Ana Maria. Os Direitos Humanos e as questões de gênero. História Revista, Goiânia, v. 19, n. 3, p. 33-58, 2014

THOMPSON, John Brookshire. **A nova visibilidade**. Matrizes, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-35, 2008.

TONELI, Maria Juracy Filgueiras. **Sexualidade, gênero e gerações**: continuando o debate. In: JACÓ-VILELA, AM.; SATO, L. (Orgs.). **Diálogos em psicologia social [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 147-167. ISBN: 978-85-7982-060-1. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 09/11/2019

VASCONCELOS, Michele de Freitas Faria de; FÉLIX, Jeane. **Gênero, sexualidade e Direitos Humanos na educação escolar**: entre igualdades e diversidades, a diferença. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 255-272, Jan./Abr. 2016

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Papirus, 2004a.

_____. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004b.

_____. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 8-32.

VENCATO, Ana Paula. **Gênero e sexualidades em tempo instáveis**: mídias digitais, identificações e conflitos. ETD- Educação Temática Digital, Campinas, v. 19, n. 4, p. 808-823, out./dez. 2017.

VIANA, Iêda; CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Cultura escolar**: saberes, práticas e processos comunicacionais no cotidiano escolar. Tuiuti: Ciência e Cultura, Curitiba, n. 41, p. 43-60, Jan./Jun. 2009.

VIANNA, Adriana. **Atos, sujeitos e enunciados dissonantes**: Algumas notas sobre a construção dos direitos sexuais. In: MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (Org.). **Discursos fora da Ordem**: sexualidades, saberes e direitos. 1. ed. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2012. p. 227-244.

VIANNA, Claudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência**. Cadernos Pagu, Campinas, (17/18), p. 81-103, 2001/02.

_____. CAVALEIRO, Maria Cristina. **Políticas públicas de educação e diversidade**: gênero e (homo)sexualidades. Gênero, Niterói, v. 12, n. 2, p. 27-45, 1.sem., 2011.

_____. UNBEHAUM, Sandra. **Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais**: elementos para repensar a agenda. In: CARREIRA, Denise et al. **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 55-119.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 43-104.

WOLFF, Cristina Scheibe; SALDANHA, Rafael Araújo. **Gênero, sexo, sexualidades:** Categorias do debate contemporâneo. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-46, jan./jun. 2015.

APÊNDICE A – Questionário semiestruturado

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

Questionário dirigido a Professores/as que atuam em salas de aula de escolas rurais da Rede Pública Municipal de Rio Verde - GO que ministram aulas nos Anos Finais do Ensino Fundamental (de 6º ao 9º ano).

I- Dados de Identificação

Escola em que atua: _____

Nome (opcional): _____

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Orientação sexual: () Heterossexual () Homossexual () Bissexual () Transexual
() outro: _____

Estado civil: () Solteiro/a () Casado/a () União estável () Separado/a
() Divorciado/a () Viúvo/a

Em relação à raça você se autodeclara: () Branco () Negro () Indígena
() Amarelo

Em relação a sua cor você se declara: () Branca () Parda () Preta () Amarela

Religião/Doutrina: () Muçulmana () Ateísta () Budismo () Umbanda
() Candomblé () Espírita () Evangélica () Católica
() outra: _____

II – DADOS PROFISSIONAIS

2.1. Formação Acadêmica:

Graduação: () Completo () Incompleto

Curso: _____

Pós-Graduação:

Especialização: () Completo () Incompleto

Curso: _____

Mestrado: () Completo () Incompleto

Curso: _____

Doutorado: () Completo () Incompleto

Curso: _____

2.2. Que disciplina(s) você ministra? _____

2.3 – Quanto tempo de magistério você tem nos Anos Finais do Ensino Fundamental?
_____ anos.

2.4 - Tempo de magistério nessa escola: _____ anos.

2.5. Em quantas escolas você trabalha? _____ Qual é sua carga horária semanal? _____

III – DO TEMA DA PESQUISA

1 – O/A Sr. (a) já abordou os conceitos de gênero e sexualidade em sua prática pedagógica?

() Sim () Não

1.1 – Se sim, descreva em que contexto/de que forma esses conceitos foram abordados.

1.2 – Você considera importante a abordagem desses conceitos no âmbito escolar?

Sim Não

Justifique:

2 – Descreva sob seu ponto de vista, o conceito de:

a) Gênero:

b) Sexualidade

3 – Na sua formação docente, houve discussões acerca da diversidade, em especial à diversidade de gênero e sexualidade?

Sim Não

Explique:

4 – Você reside na zona rural ou zona urbana?

Rural Urbana

4.1 – Como morador da zona rural/zona urbana e professor da escola da zona rural, qual é o seu sentimento de pertencimento ao contexto escolar na qual você trabalha? Justifique.

5 – No seu entendimento, as questões de gênero e sexualidade deveriam ser abordadas:

Pelos/as professores/as e discutidas em sala de aula

Somente pela família

Justifique sua resposta:

6 – Existe machismo na nossa sociedade?

Sim Não

Explique:

7 – Qual a sua opinião sobre a homofobia e outras discriminações ligadas à diversidade sexual?

8 – Na sua opinião, de onde vem as informações que chegam aos/as alunos/as sobre os diversos assuntos ligados ao gênero e a sexualidade? Justifique.

9 – Qual a sua opinião sobre a ideologia de gênero que tanto tem se falado na mídia nos últimos meses?

10 – Você conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) de sua escola?

Sim Não

11 – No Projeto Político Pedagógico (PPP), consta o tema, atividades e ações ligadas à diversidade?

Sim Não

11.1 – Se existe, quais são abordadas?

Gênero

Sexualidade

Raça (negros, indígenas, amarelos)

Inclusão

Não sabe responder

Outro: _____

12 – Você tem filhos?

Sim Não

12.1 – Se sim, você concorda que a escola discuta esses conceitos em sala de aula com seu/a filho/a? Justifique.

12.2 – Se não, você concorda que a escola discuta esses conceitos em sala de aula? Justifique.

13 – Independente de existir ou não ações no Projeto Político Pedagógico (PPP), você discute essas temáticas em sua prática pedagógica em sala de aula?

Sim Não

13.1 – Se sim, que tipo de material você utiliza para discutir esses conceitos na sala de aula?

13.2 – Se não, tem a pretensão de discutir essas temáticas em sua prática pedagógica na sala de aula?

Sim Não

Justifique:

14 – De onde vem as informações que chegam a você, professor/a, sobre os diversos assuntos ligados ao gênero e a sexualidade? Justifique

Obrigado pela participação.

_____/_____/_____

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Convidamos o/a Senhor/a para participar da Pesquisa **Abordagens de gênero e sexualidade nas séries finais do ensino fundamental na educação do/no campo no município de Rio Verde -GO**, voluntariamente, sob a responsabilidade do pesquisador **Danillo Macedo Gonçalves Vitorino da Costa**, e da orientadora Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro. Esta pesquisa tem como objetivo identificar se e como, professores/as do segundo segmento do ensino fundamental nas escolas do/no campo, desenvolvem práticas pedagógicas que incluem os conceitos de gênero e sexualidade. O presente estudo, faz parte de uma pesquisa em nível de mestrado, na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, do Programa de Pós-graduação em Educação, na Unidade Universitária de Paranaíba – MS.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de resposta ao questionário semiestruturado, cujas perguntas abordarão o tema da pesquisa. Se o/a Sr./a aceitar participar, contribuirá para compreender como os conceitos de gênero e sexualidade são ou não abordados na sala de aula nas escolas da zona rural no município de Rio Verde - GO,

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a) deverá ser professor/a efetivo, e esteja atuando em sala de aula nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), ler com atenção esse termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e assinar, caso queira participar da mesma, tendo a clareza de que não haverá pagamento pela participação (ela é livre e espontânea), e caso se sinta desconfortável com alguma pergunta que lhe traga constrangimento ou desconforto, você tem total liberdade para excluir questionamentos que não queira responder ou não participar da pesquisa.

Quanto aos riscos, não há previsão de risco físico, ou de qualquer outra natureza, e tampouco complicações legais ao participar da pesquisa. O risco é mínimo, pois o único desconforto que poderá ocorrer, está relacionado ao cansaço no preenchimento do questionário ou receio em responder a algumas das perguntas realizadas. Quanto aos benefícios, você poderá auxiliar na percepção de casos de discriminação e a forma de tratamento dos mesmos dentro da escola, compreender como é a formação e nível de conhecimento do/a professor/a sobre o assunto da pesquisa e como isso, contribuir para a diminuição dos casos de discriminação, não somente na escola, mas em todos os âmbitos sociais. Seus argumentos poderão colaborar para futuras pesquisas acadêmicas que envolvam os conceitos de gênero e sexualidade. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos ao participantes.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a pesquisadora envolvidos terão conhecimento dos dados que depois de analisados serão utilizadas na construção da dissertação de mestrado. Os dados serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, assegurando o sigilo sobre sua participação. Colocamo-nos à disposição para prestar esclarecimentos antes, durante, e depois da realização da pesquisa e sobre a metodologia utilizada, a transcrição e interpretação dos questionários ou quaisquer outras informações referentes ao estudo.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o/a Sr./a desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. O/A pesquisador/a estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis: Profa. Dra. **Maria José de Jesus Alves Cordeiro**, que pode ser encontrada no endereço: Unidade Universitária de Dourados-UEMS, no Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia - CEPEGRE, telefone (67) 3902-2641/ (67) 99628 7180 e **Danillo Macedo Gonçalves Vitorino da Costa** nos telefones: (64) 99292-6554, ou via e-mail: danillomg84@gmail.com. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta, ou na Unidade Universitária de Paranaíba – UEMS, na Av. Vereador João Rodrigues de Melo, s/n, (67) 3503-1006.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
portador/a do RG _____, fui informado e aceito participar da pesquisa **Abordagens de gênero e sexualidade nas séries finais do ensino fundamental na educação do/no campo no município de Rio Verde -GO**, e declaro ter recebido as devidas explicações sobre a mesma, também concordando que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento, não havendo nenhum empecilho ou impedimento. Declaro ainda, estar ciente que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa de forma clara e objetiva pelo pesquisador **Danillo Macedo Gonçalves Vitorino da Costa**.

Paranaíba, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Pesquisador: Danillo Macedo Gonçalves Vitorino da Costa

Telefone: (64) 99292-6554/ (64) 3623-0254

E-mail: danillomg84@gmail.com

Orientadora da Pesquisa: Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro

Telefone: (67) 99628-7180

E-mail: maju@uems.br

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS

Fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Abordagens de gênero e sexualidade nas séries finais do ensino fundamental na educação do/no campo no município de Rio Verde -GO **Pesquisador:** DANILLO MACEDO GONÇALVES VITORINO DA COSTA **Área Temática:**

Versão: 1

CAAE: 12061319.9.0000.8030

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.318.324

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que busca identificar como os professores do segundo segmento do ensino fundamental, nas escolas rurais, trabalham questões que envolvem os conceitos de gênero e sexualidade em suas salas de aula.

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

Identificar se e como, professores/as do segundo segmento do ensino fundamental nas escolas do/no campo, desenvolvem práticas pedagógicas que incluem os conceitos de gênero e sexualidade.

Específicos:

Averiguar com base nas informações docentes se os conceitos de gênero e sexualidade são aceitos como conteúdos nas aulas das escolas da zona rural do município de Rio Verde – GO. Verificar nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), se os temas gênero e sexualidade estão inseridos e quais as ações previstas para o desenvolvimento destes.

Relacionar o conceito de gênero e sexualidade com o conceito de diversidade e discutir como ocorrem na prática pedagógica, quando houver, as interseccionalidades.

Analisar a importância do desenvolvimento dos conceitos de gênero e sexualidade no currículo da educação do/no campo para o ensino fundamental

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão adequadamente descritos tanto no TCLE, quanto no projeto brochura e nas informações básicas do projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e está muito bem fundamentada. O roteiro de entrevistas apresenta-se adequado e revela o cuidado por parte do proponente no trato com a questão. A metodologia é pertinente e aufero o bom desenvolvimento dos objetivos propostos para esta pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão presentes e estão adequados a legislação vigente.

Recomendações:

Recomenda-se a aprovação da presente pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1337469.pdf	16/04/2019 18:49:28		Aceito
Outros	QUESTIONARIO_SEMIESTRUTURADO_DANILLO.pdf	16/04/2019 18:48:45	DANILLO MACEDO GONÇALVES VITORINO DA COSTA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_DANILLO.pdf	16/04/2019 18:28:58	DANILLO MACEDO GONÇALVES VITORINO DA COSTA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DANILLO.pdf	16/04/2019 12:53:37	DANILLO MACEDO GONÇALVES VITORINO DA COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_DANILLO.pdf	16/04/2019 12:51:32	DANILLO MACEDO GONÇALVES VITORINO DA COSTA	Aceito
Declaração de Instituição e	DECLARACAO_MONTE_ALEGRE_DANILLO.pdf	16/04/2019 12:42:05	DANILLO MACEDO GONÇALVES	Aceito
Infraestrutura	DECLARACAO_MONTE_ALEGRE_DANILLO.pdf	16/04/2019 12:42:05	VITORINO DA COSTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_CABECEIRA_ALTA_DANILLO.pdf	16/04/2019 12:41:38	DANILLO MACEDO GONÇALVES VITORINO DA COSTA	Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_DAN I LLO.pdf	16/04/2019 11:30:50	DANILLO MACEDO GONÇALVES VITORINO DA COSTA	Aceito
---	--	------------------------	---	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 10 de Maio de 2019

Assinado por:

Márcia Maria de Medeiros
(Coordenador(a))