

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DE GÊNERO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EaD GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

JOSÉ AUGUSTINHO RIBEIRO

**PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: SAÍDAS A CAMPO COMO
FOMENTADORAS DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

FLORIANÓPOLIS

2016

JOSÉ AUGUSTINHO RIBEIRO

PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: SAÍDAS A CAMPO COMO
FOMENTADORAS DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para
obtenção do título de Especialista em
Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

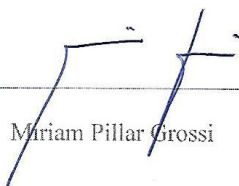
Aprovado em 10 de dezembro de 2016.

Coordenação do Curso:



Olga Regina Zigelli Garcia

Banca Examinadora:



Miriam Pillar Grossi



Daiana Nardino Dias



Maurício Pereira Gomes

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ribeiro, José Augustinho

Para além dos muros da escola: saídas a campo como fomentadoras das discussões de gênero e sexualidade na educação básica / José Augustinho Ribeiro ; orientador, Pedro Rosas Magrini - Florianópolis, SC, 2016.

39 p.

Monografia (especialização) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Curso de GDE.

Inclui referências

1. Ciências Humanas. 3. Gênero e sexualidade. 4. Diversidade. 5. Saídas a Campo. I. Magrini, Pedro Rosas. II. Universidade Federal de Santa Catarina. GDE. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo as/os estudantes e educadoras/es que concordaram em fazer parte deste trabalho.

Agradeço imensamente meu orientador Pedro Rosas Magrini por todo apoio, incentivo e as devidas correções. Sua presença se fez constante mesmo quando a distância nos separava e essa relação manteve-me tranqüilo mesmo nos momentos de tensão e dúvidas. Sem dúvidas sou privilegiado em tê-lo como orientador.

A minha família, em especial minha esposa Joice, que concluiu esta especialização junto comigo, as minhas filhas Isabela e Gabriela que sempre me deram muito apoio e a minha mãe Luzia. As mulheres de minha vida. Amo vocês.

Às/os colegas desta especialização que compartilharam seus saberes, suas confidências. Aprendi muito com todas/os vocês.

Registro também um agradecimento pelo financiamento dado ao Curso de Especialização EaD em Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Federal de Santa Catarina (GDE/UFSC) através do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) gerido pela SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação) na gestão da presidenta Dilma Rousseff (2011-2015), sem o qual seria impossível a operacionalização de um curso de dois anos de duração em cinco cidades de diversas regiões do estado de Santa Catarina. Agradecemos, sobretudo, os investimentos que durante os últimos 13 anos possibilitaram a expansão de políticas públicas de combate a fome, ao racismo, sexismo, lesbofobia, homofobia, transfobia e ao capacitismo. Infelizmente, a conjuntura política no último ano quase impossibilitou a conclusão desta 3ª edição do GDE, sobretudo depois da extinção da SECADI, que foi criada em 2004 e que possibilitou a realização de centenas de cursos com temáticas que versavam sobre diferenças, desigualdades e direitos humanos em todo o Brasil. Uma política de governo que infelizmente não se concretizou em uma política de Estado, ao contrário, vem sendo extinguida e criminalizada por diversos setores conservadores na sociedade. Que essa especialização seja lembrada como um espaço de resistência e de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

RESUMO

As saídas a campo podem ser uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem, onde o conhecimento é ampliado para além das discussões e da transmissão de informações na sala de aula. Essas saídas podem ser interessantes para se trabalhar as questões de gênero e sexualidades na educação básica, temática que é um desafio que muitas/os educadoras/es enfrentam e cuja abordagem sofre resistência por parte das/os estudantes, da escola e dos pais. Neste universo, com as visitas à aldeia indígena e ao assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) podemos promover discussões sobre gênero e sexualidades. Este trabalho busca entender como as saídas a campo, em especial as visitas à aldeias e assentamentos, podem contribuir para trabalhar estas questões na educação básica a partir de observações feitas *in loco*. Pretende ainda oportunizar um momento de debate/discussão sobre gênero e sexualidades a partir destas mesmas observações e experimentar novas formas de abordar tais temas na escola. A metodologia empregada foi o grupo focal e observação participativa com estudantes do Ensino Médio Inovador e Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Joinville – SC. Observou-se que as/os estudantes ficam mais a vontade para trabalhar certas temáticas – como gênero e sexualidade – a partir de observações feitas *in loco*. Neste trabalho percebe-se que mesmo fazendo saídas a campo para trabalhar temas específicos como etnia, raça, migrações, êxodo rural, é possível, a partir do retorno que as/os estudantes trazem para sala, abordar temas como gênero, homofobia, diversidade, sexualidades, etc. e que elas/eles refletem suas práticas e confrontam seus preconceitos.

Palavras-chave: Saídas a Campo. Movimentos Sociais. Educação Básica. Gênero. Diversidade.

ABSTRAT

The field trips can be an important tool in the teaching-learning process, where the knowledge is expanded beyond the discussion and transmission of information in the classroom space. These trips can be interesting spaces to work the questions about gender and sexualities in basic education, thematic which is a challenge that many educators face and suffer resistance from these students, the school and the parents.

In this universe, the visits to indigenous village and to the settlements of Landless Movement (MST in portuguese) and discussions about gender and sexuality are evidenced. This paper seeks understand how the field trips, in special the visits to villages and settlements can contribute to working on these issues in basic education made on the spot. It also intends to provide a moment of debate discussion about gender and sexualities from these same observations and experiment new ways of approaching them in school. The methodology used was the local group and participatory observation with students from Innovative High School Program and Middle School in a public school in Joinville-SC. It was observed that students well more comfortable to work with certain topics- such as gender and sexuality – from observations made on the spot. Reading this paper you will notice that even making field trips to work on specific topics such as ethnicity, race, migration, rural exodus, it is possible from the return that students bring to the classroom, work on topics such as gender, homophobia, diversity sexuality, etc. and that they reflect their practices and confront their prejudices.

Keywords: Field trips. Social movements. Basic education. Gender. Diversity.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEE - Conselho Estadual de Educação

EaD – Ensino a Distância

FACINTER - Faculdade Internacional de Curitiba

FIESC - Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina

FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

GDE – Gênero e Diversidade na Escola

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais

MEC – Ministério da Educação

MMC - Movimento de Mulheres Camponesas

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCSC - Proposta Curricular de Santa Catarina

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNEM/SC - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em Santa Catarina

PPP – Plano Político Pedagógico

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	08
2. OBJETIVOS	11
2.1 Objetivo Geral	11
2.2 Objetivos Específicos	11
3. MEMORIAL DESCRITIVO.....	12
4. GÊNERO E SEXUALIDADE.....	16
4.1 Relações de Gênero no Cotidiano.....	16
4.2 Gênero na Educação.....	18
4.3 Políticas Públicas Educacionais de Gênero e Sexualidade.....	21
5. Procedimentos Metodológicos.....	25
5.1 Discutindo Gênero e Sexualidade nas Saídas a Campo.....	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36

1 INTRODUÇÃO

As saídas a campo podem ser uma estratégia de ensino importante na construção de conhecimentos, dessa forma acredita-se que estas atividades não podem ser menosprezadas no ensino básico, pois elas aproximam estudantes da realidade concreta oportunizando observá-la em seus variados aspectos e analisá-la criticamente. Entendendo também da necessidade da discussão dos temas gênero e sexualidades nas escolas, e percebendo a fragilidade por parte da maioria das/os educadoras/es em abordá-los em sala de aula, além da resistência que estes temas encontram junto aos pais, alunas/os e até mesmo das/os próprias/os profissionais da educação, observa-se que as saídas de campo podem ser instrumento importante para a abordagem dos mesmos.

Boa parte das/os docentes sentem-se despreparadas/os para falar abertamente sobre gênero e sexualidades, porém não podemos negligenciar tais temáticas. Entende-se que a escola constitui-se num espaço enriquecedor para esclarecimento e discussão sobre esses e outros temas. Penso que também se torna um espaço de reprodução de preconceitos, quando tais temáticas são invisibilizadas. Considerando a diversidade humana e a importância do ensino de gênero e sexualidades nas escolas, as/os educadoras/es precisam trabalhar tais temas inseridos num contexto histórico e cultural e que permita a busca pelos sentimentos, valores, emoções e atitudes, devendo assim refletir sobre a maneira como os temas são transmitidos as/aos estudantes. É nesse sentido que as saídas de campo tornam-se importantes pois a partir de observações *in loco* é possível aprofundar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula e levantar novas possibilidades de análises. Neste contexto, situações ligadas a gênero e sexualidades podem ser exploradas observando e refletindo sobre o cotidiano.

Segundo Vivero e Diniz (2009), as saídas a campo facilitam a interação das/os estudantes com o meio ambiente em situações reais aguçando a busca pelo saber, além de estreitar as relações entre aluno/professor. Compiani e Carneiro (1993, p.1) corroboram com tal afirmação e acrescentam que “o campo é cenário de geração, problematização e crítica do conhecimento, onde o conflito entre o real e as idéias ocorre com toda intensidade”.

As saídas a campo tornam-se um laboratório real onde tanto estudantes quanto educadoras/es são colocadas/os em situações reais e muitas vezes não planejadas. É comum nestas saídas surgirem situações inesperadas e desafiadoras, que na sala de aula não aconteceriam.

Segundo Meirelles (1997, p. 83) “o professor é mediador e organizador do processo pedagógico, favorece a visão de conjunto sobre a situação, e propõe outras fontes de informação, colocando o aluno em contato com outras formas de pensar”. Ou seja, sair do espaço escolar tradicional pode ser extremamente enriquecedor, pois, mesmo com a mediação e organização da/o docente, permite que a/o estudante crie uma visão própria e mais abrangente do meio em que vive.

Como mediador/a e organizador/a do processo pedagógico o/a professor/a pode e, quando possível, deve incluir saídas a campo na sua prática. Saídas que podem ser muito enriquecedoras no processo ensino/aprendizagem, permitindo-nos conhecer o espaço onde se dará a aprendizagem muito mais do que apenas uma visita. Na atualidade, muitas/os estudantes não têm experiências diretas com a natureza, não vivenciam seu cheiro, seu som, suas particularidades. Em muitas cidades inexitem parques ecológicos, ou espaços que poderiam aproximá-las/os de um espaço mais natural. Os espaços cada vez mais humanizados estão nos distanciando da natureza e as saídas a campo, quando bem planejadas e conduzidas, permitem esta aproximação e por consequência uma reflexão aprofundada sobre o tema de estudo. Segundo Paulo Freire (1983, p.17) “...o homem é um ser da “práxis”; da ação e da reflexão”. Sua presença num tal mundo, presença que é um *estar com*, compreende um permanente defrontar-se com ele. Para serem eficazes, todo o processo que envolve saída a campo deve ser crítico, para não cairmos na mera domesticação ou, um “faz de conta” em que as/os envolvidas/os estão apenas preocupadas/os em mostrar para a comunidade escolar que estão comprometidas/os com aulas diversificadas. As saídas a campo podem permitir que o conhecimento seja mediatizado pela/o docente e também pelo mundo.

Vivemos numa sociedade democrática e entendemos que a democracia só acontecerá se tivermos verdadeiramente o direito ao exercício pleno da individualidade sem necessariamente perdermos o direito à igualdade. Estudar gênero e sexualidades é fundamental numa sociedade democrática, pois transforma a cultura escolar que muitas vezes invisibiliza, discrimina e exclui as/os diferentes, sujeitando-as/os, a norma social vigente, que aprisiona suas identidades. As saídas a campo, em especial as de cunho social, como exemplo as visitas a aldeias e assentamentos rurais, são práticas educativas que tem ótima aceitação por pais, estudantes, professoras/es e demais pessoas envolvidas, visto que oportunizam uma aprendizagem diferenciada daquela que ocorre apenas na sala de aula. As saídas a campo podem ser uma ferramenta importante para se trabalhar as questões de gênero e sexualidades,

entre tantas outras temáticas, já que a partir de situações vivenciadas nestas saídas, teríamos menor resistência ao debate. As discussões se dariam a partir de observações feitas *in loco*. A partir de observações realizadas na aldeia Tiaraju e no assentamento rural em Garuva foi possível trazer para sala de aula debates e discussões a partir de outros olhares. As/os estudantes podem visitar a aldeia numa aula de História com o objetivo de conhecer as tradições culturais da aldeia; em Geografia identificar a localização espacial e discutir a categoria “trabalho” nas comunidades indígenas além de em Português trabalhar o gênero discursivo “mito” e, estudar os mitos indígenas etc. No assentamento pode-se observar a questão das migrações e do êxodo rural no componente curricular de Geografia.

É a partir desses olhares que as saídas a campo podem contribuir com o processo educativo oportunizando trabalhar gênero e sexualidades a partir das observações diretas das/os alunas/os.

Este trabalho é composto por oito partes além desta introdução. Em seguida serão apresentados os objetivos e, na sequência um breve memorial sobre minha trajetória na educação e minha motivação para a realização deste trabalho. Posteriormente, apresentamos um capítulo dedicado a relações de gênero e sexualidades no cotidiano seguido por outros dois intitulados “Gênero na educação” e “Políticas públicas educacionais de gênero e sexualidades”. Na sequência dediquei um capítulo com título “Discutindo gênero e sexualidades nas saídas a campo” e finalizo com minhas considerações.

2 OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

Analisar a contribuição das saídas a campo em uma aldeia indígena e a um assentamento rural, para reflexões sobre questões de gênero e sexualidades no espaço escolar.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Observar a diversidade cultural das relações de gênero e sexualidades no assentamento rural e na aldeia indígena;

Oportunizar um momento de debate/discussão sobre gênero e sexualidade na escola a partir das observações feitas *in loco*;

Experimentar novas formas de abordagem ao trabalhar gênero e sexualidade na escola.

3. MEMORIAL DESCRITIVO

Meu nome é José Augustinho Ribeiro, cursei todo o ensino fundamental em escola pública, fazendo o ensino médio em escola privada por ter ingressado no seminário. Sempre gostei de trabalhar com pessoas - trabalhava na área de Recursos Humanos de uma grande empresa de Joinville, em Santa Catarina. Decidi cursar Licenciatura Plena em Pedagogia, curso no qual me formei em 1993 pela Associação Catarinense de Ensino, também em Joinville. Tanto na indústria quanto na educação presenciei manifestações homofóbicas e preconceituosas contra pessoas que não estavam dentro do padrão social estabelecido. Após concluir o curso de Pedagogia, ingressei no magistério e no ano de 2004 concluí a segunda graduação, Licenciatura em Geografia pela Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, em Ijuí no Rio Grande do Sul. Neste período trabalhava em escolas pública e privada. Na escola pública trabalhava na Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio Regular, já na escola particular trabalhava na formação de Jovens e Adultos – Supletivo.

Em 2006 realizei especialização pela Faculdade Internacional de Curitiba, FACINTER, no curso "Espaço, Sociedade e Meio Ambiente" apresentando como trabalho final a pesquisa intitulada “O manguezal do Rio do Ferro situado no município de Joinville – SC: aspectos naturais, apropriação dos recursos e necessidades de preservação”. A preocupação com a forma de ocupação dos espaços e a relação homem natureza me levou a fazer esta especialização. Constatei que as áreas de preservação são, muitas vezes, indevidamente ocupadas por pessoas que vem a Joinville em busca de trabalho e que o poder público não age de forma efetiva para resolver este problema. Constatei ainda que há formas de preservar estes espaços sem desconsiderar as necessidades das pessoas. Ficou evidente durante este estudo, a relação de poder existente e o preconceito/discriminação presente na sociedade. Trabalhei ainda em outras escolas particulares de Joinville, em escola pública no município de Barra Velha – SC e uma escola com Ensino Médio integrado ao profissionalizante no município de Jaraguá do Sul – SC. Em todas, eram evidentes atitudes discriminatórias/preconceituosas com relação a gênero e sexualidades tanto entre estudantes, como entre docentes e estudantes e docentes. De acordo com Grossi, Garcia e Magrini (2015a, p.119) “é uma necessidade discutir o espaço escolar como o melhor lugar para programarmos ações promotoras de equidade de gênero, de identidades e de pluralismos, ou seja, educar para os direitos humanos, com estímulo para a construção da cidadania.”

Em 2016 concluí uma segunda especialização, pela Anhanguera Educacional, em “Gestão Participativa e Democrática da Educação nas Escolas” apresentando como trabalho final a pesquisa intitulada “Gestão Democrática e Participativa: Conselho Deliberativo Escolar”. A consciência da necessidade de termos escolas mais participativas e democráticas foi o que me instigou a realizar esta especialização. Entendo que precisamos ser mais democráticos, participativos e promotores de justiça social e que é na escola que promoveremos, a partir da formação das novas gerações, estas mudanças. Segundo Mantoan (2003) “diferenças são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos, habitualmente. Essa produção merece ser compreendida, não apenas respeitada e tolerada.” Assim, o Conselho Deliberativo é um órgão muito importante dentro das instituições de ensino pois nele temos representações de toda comunidade escolar e, a partir deste, podemos fiscalizar e propor ações que irão refletir numa sociedade mais justa e democrática para todas/os. Participei de vários cursos de formação dos quais destacarei: III Seminário Internacional de Educação realizado em Florianópolis em 2015 promovido pela FIESC; Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em Santa Catarina – PNEM/SC, 2014/2015 promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina¹; Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina/2014 promovida pela Universidade do Vale do Itajaí²; IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, realizada em 2013 e promovida pela SOCIESC (Sociedade Educacional de Santa Catarina)³. Enquanto professor, sempre busquei

¹ representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro.

² importante resgate da história de Construção da Proposta Curricular catarinense, resultado do movimento de **Atualização da PCSC**, ocorrido durante o primeiro semestre de 2014 e motivado pelas concepções de formação integral referenciadas numa concepção multidimensional de sujeito, percurso formativo e diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação básica na Educação para a infância, jovens, adultos e idosos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação para os Direitos Humanos, Educação Indígena, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Quilombola, Educação para as Identidades Sexuais e para as Relações de Gênero, Educação e Prevenção, Educação Fiscal, Educação para o trânsito, Educação Nutricional e Alimentar.

³ visando a potencialização e o fortalecimento da educação ambiental de escolas e comunidades, para que se constituam como referências concretas de sustentabilidade socioambiental.

aperfeiçoamento participando de cursos de formação continuada e, quando possível, busquei entender e dialogar sobre gênero, diversidade e sexualidades. Essas temáticas são constantemente percebidas nas aulas e demais espaços escolar. Um dos fatos que presenciei e que me impressionou muito foi quando uma mulher de aproximadamente 19 anos chegou chorando na secretaria de uma escola particular – supletivo – do município de Joinville, e na conversa que tivemos juntamente com a diretora, ela começou a relatar que precisaria desistir dos estudos pois seu companheiro não queria mais que estudasse alegando que ela não precisava. Ele era o responsável em manter o sustento da família e, a ela caberia a atribuição doméstica como limpar a casa, lavar, etc. De acordo com o relato, ela tentou argumentar, mas, seu companheiro não admitia argumentações. Isto já estava acontecendo há mais de um mês e neste período houve momentos em que ele trancou todas as portas e escondeu as chaves para que ela não pudesse ir para a escola. Naquele dia em que ela chegou chorando, seu companheiro pegou seus cadernos, rasgou e jogou no fogão a lenha. A aluna pediu então para ele deixá-la ir à escola cancelar a matrícula. Como a aluna era maior de idade, eu e a diretora tentamos fazê-la refletir no tipo de relacionamento em que estava envolvida, e sugerimos que procurasse ajuda. Ela afirmou que sua avó concordava com seu companheiro, agradeceu a preocupação demonstrada por nós, afirmou que continuaria vivendo aquele relacionamento e que estava decidida a parar de estudar. Este episódio, por mais que tenha me causado estranheza, abriu-me os olhos para ver que, infelizmente, ainda se reproduzem certos comportamentos e que precisamos desconstruir estes modelos se quisermos uma sociedade mais justa e igualitária para todas e todos. Os movimentos sociais, e neste caso os movimentos feministas, precisam continuar crescendo e lutando por uma sociedade mais justa e igualitária. Enquanto educador, percebo o quanto a diversidade está presente na escola, e como questões relacionadas a gênero e sexualidades precisam ser aprofundadas em sala de aula.

De acordo com Sayão (1997, p.112),

“a escola também se constitui num importante agente nesse campo. Não é apenas nas portas de banheiros, muros e carteiras que se inscreve a sexualidade no espaço escolar. Ela invade por completo essa “praia”. As atitudes dos alunos no convívio escolar, o comportamento entre eles, as brincadeiras e paródias inventadas e repetidas, tudo isso transpira sexualidade. Ao não reconhecer essas múltiplas manifestações, é como se a escola realizasse o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela.”

Querendo ou não, a escola interfere na construção da sexualidade das/os estudantes. Nela as manifestações da sexualidade ficam mais evidentes e é necessário que a escola de forma planejada, intencional, sistematizada e democrática contribua de forma construtiva na formação sexual das/os estudantes. Durante minha trajetória profissional tenho dedicado tempo e buscado estratégias para entender e trabalhar a diversidade/sexualidades presente na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Percebi então, nesta especialização, a oportunidade de me apropriar de conhecimento científico, de trocar experiências e receber orientações de especialistas nesta temática. Durante este curso pensei em estratégias que poderiam ser utilizadas para desenvolver temas relacionados à diversidade, gênero, sexualidades, etc. e constatei que, aproveitando que as/os estudantes gostam de sair da sala de aula e fazer aulas de campo, seria possível, através destas atividades diferenciadas, fomentar discussões, debates e estudos. Decidi então desenvolver a pesquisa: “Para além dos muros da escola: saídas a campo como fomentadoras das discussões de Gênero e Sexualidade na Educação Básica”. Entendo que elas podem ser uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem e, por conseqüência, nas questões relacionadas a gênero e sexualidades.

4. GÊNERO E SEXUALIDADE

4.1 Relações de Gênero no Cotidiano

Podemos afirmar que as relações gênero foram e são construídos historicamente e essas diferenças estão em consonância com as diferentes experiências vivenciadas que são entremeadas por papéis considerados “masculinos” ou “femininos”. Ao longo da história, foi sendo construída a ideia de que homens e mulheres tinham e tem papéis diferentes na sociedade, cabendo aos homens as atividades que, teoricamente, exigem mais e às mulheres foram relegadas as atividades consideradas secundárias.

Com o advento da Revolução Industrial que desencadeou o processo de urbanização, as mulheres passaram a compor também a mão de obra ativa - como se antes já não o fosse - e diante disso, passou a ter dupla ou até mesmo tripla jornada de trabalho onde cumpria com seus afazeres no trabalho formal e, continuava sua jornada em casa: limpando, cuidando dos filhos, preparando as refeições para toda a família e ainda tendo que estar disposta e bem humorada para atender as demais necessidades/desejos dos filhos e marido.

De acordo com Grossi et al. (2015, p. 55)

“é importante destacar que há mudanças acontecendo. No que se refere às mulheres, por exemplo, historicamente em situação de desigualdade com relação aos homens. Sua entrada progressiva no mercado de trabalho, o acesso a ambientes antes considerados “masculinos” e, inclusive, a predominância feminina em determinadas profissões liberais se deram em meio a um processo de transformação. Entre outros fatores, esta mudança foi pautada pelas demandas dos movimentos feministas, muito vigorosos em todos os países ocidentais nas últimas décadas. Esse processo veio acompanhado de uma profunda discussão sobre a construção das feminilidades e masculinidades nos diversos desdobramentos da educação.”

No trabalho, percebe-se que, geralmente, as mulheres recebem um outro golpe, o que chamo de **Golpe do Contracheque**. O golpe do contracheque é aquele em que a mulher mesmo realizando uma mesma atividade que o homem, recebe menos no final do mês. A desigualdade fica mais evidente, no caso dessa mulher ser negra. Para Piovesan (2015, p.51): A discriminação ocorre quando somos tratados iguais, em situações diferentes; e diferentes, em situações iguais.

De acordo com Barreto et al. (2015b, p.22) “a força de trabalho feminina era desvalorizada, as mulheres eram exploradas e recebiam salários muito inferiores, comparados aos pagos ao trabalhador adulto do sexo masculino...”

Grossi et al. (2015a, p.109) corroboram com tal afirmação e acrescentam

“entretanto, mesmo para a parcela “ativa” dessa população feminina, a vida não se apresenta em termos de igualdade. A renda média das mulheres é muito menor que a dos homens, especialmente em empregos com nível médio e superior. E se for feita a distinção entre a renda de homens e de mulheres negras, o panorama é ainda mais aterrador, já que as mulheres negras têm os piores níveis de renda.”

Conversando com um gerente de Recursos Humanos de uma grande empresa sediada no município de Joinville, sobre esta situação, ele comentou que “as mulheres recebem menos ou em alguns casos, as empresas preferem não empregar mulheres pois quando engravidam elas acabam adquirindo estabilidade e, quando nascem os filhos passam a ter direito de acompanhá-los ao médico e dar as devidas assistências e isso acaba interferindo no processo logístico e produtivo da empresa.” Percebe-se na fala deste gerente, um preconceito latente e a maternidade, então, deixa de ser uma dádiva para muitas mulheres e torna-se um agente de promoção de desigualdades.

Portanto, entendo que os movimentos feministas e demais movimentos sociais que também trazem tais demandas reivindicatórias, tiveram e continuam a ter um papel muito importante na conscientização/mobilização da sociedade ao chamar a atenção e lutar contra as desigualdades de gêneros.

Percebe-se que, ao longo dos anos, as mulheres passaram a ter maior visibilidade em suas reivindicações e algumas conquistas foram acontecendo, como: sua entrada progressiva no mercado de trabalho, o acesso a ambientes antes considerados “masculinos”, criação da “Lei das Cotas” de 1995 (Lei nº. 9.100/95), que introduziu uma cota mínima de 20% das vagas de cada partido ou coligação para a candidatura de mulheres⁴. Porém estas conquistas estão muito aquém do que deveriam e, mesmo com estas melhorias, ainda há muito o que avançar.

⁴ essa lei foi posteriormente alterada pela Lei 9.504, de 30 de setembro de 1997, que, ao estabelecer normas para as eleições, dispôs que cada partido ou coligação deverá reservar o mínimo de 30% e o Máximo de 70% para candidaturas de cada sexo.

4.2 Gênero na Educação

Como as questões de gênero são discutidas no cotidiano escolar? Essa pergunta foi e continua a ser bastante desafiadora.

De acordo com Graupe, Sousa (2015, p.113):

Dialogar sobre gênero no contexto escolar implica, na maioria das vezes, debater sobre diferentes posições, conceitos, concepções, opiniões sobre o que esperamos de cada gênero. É um exercício que exige conhecimento teórico-metodológico sobre a temática para que possam ser identificados os argumentos pautados em concepções conservadoras, machistas, sexistas, homofóbicas, heterossexistas, racistas, classistas, etc.

Observando as/os estudantes e até mesmo as/os educadoras/es, é possível identificar em todas as etapas da vida escolar na Educação Básica (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), relações segregacionistas construídas socialmente, onde as crianças e adolescentes são conduzidas/os a pensar que cada gênero tem suas brincadeiras, cores, modos de se comportar e interagir com as/os demais.

Para a maioria da comunidade escolar – estudantes, educadoras/es, pais e mães, demais funcionárias/os - existem diferenças entre meninas e meninos que são pautadas pelo biológico. Para algumas/uns, futebol é coisa de menino e, portanto, menina não deve jogar. Percebe-se que este comportamento é bastante destacado nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não ocorre de forma tão latente esta segregação, ao contrário, os meninos, muitas vezes, fazem questão que as meninas joguem juntas. Nota-se que algumas pessoas não vêem problema algum em meninas jogarem futebol mas, de forma geral, a regra é a segregação. Numa escola pública no município de Joinville se realiza anualmente a olimpíada escolar onde, entre outras, existe a modalidade de futebol feminino que é bem aceita. Pode-se concluir, portanto que esta divisão é cultural.

Outras questões desta distinção são facilmente observáveis, no tom de voz de estudantes. Geralmente, é mais aceitável que meninos falem mais alto, vangloriem-se de seus feitos, tenham atitudes consideradas mais brutas etc. Já das meninas esperam-se que falem em um tom de voz mais baixo – menina falando alto é grosseria – tenham atitudes/comportamentos delicados etc. É muito comum que tanto educadoras/es quanto família exijam mais da menina do que do menino o capricho com o material escolar: cadernos e livros encapados, sem dobras, sem riscos; lápis devidamente apontados; mochila

organizada etc. Quando o menino apresenta um caderno organizado, uma letra esteticamente bonita, sem rasuras etc. muitas vezes ao invés de ser elogiado ele ouve: *até parece caderno de menina* e quando a menina apresenta um caderno descuidado, cheio de rasuras, incompleto etc., ouvirá que *“nem parece caderno de menina”*. Percebe-se também nestas falas, atitudes sexistas; fica evidente o padrão pré-estabelecido onde menina é caprichosa, delicada e menino relaxado, bruto etc.

Nota-se ainda que é hegemônico na comunidade escolar, inclusive aos pais, a distinção de atividades que são específicos das meninas e outros que são específicos dos meninos. Como exemplo podemos citar o que elas/es mesmas/os reproduzem em suas falas: cabeleireiros, manicure, pedicure são profissões tipicamente femininas; já, construção civil, mecânica pesada são específicas profissões masculinas. No próprio magistério, muitas mães/pais sentem-se mais a vontade quando é uma professora e não um professor nos anos iniciais. Este ano – 2016 – presenciei uma cena onde a mãe foi na direção solicitar a troca de turma para sua filha, pois ela estava na sala de um professor e a mãe queria que fosse na sala onde estava a professora.

Tenho percebido que a escola está dialogando mais sobre a questão de gênero, mas ainda muito na superficialidade. É importante que este diálogo aconteça com maior profundidade em todos os espaços escolares. É necessário desconstruir certas verdades, romper com os paradigmas existentes. Chega de continuar reproduzindo “verdades inquestionáveis” como meninos e meninas são diferentes e devem ser tratados de forma desigual. Precisamos entender e nos fazermos ser entendidos que gênero e sexo são coisas diferentes. Faz-se necessária uma maior capacitação para nossas/os educadoras/es, que os cursos de formação e as paradas pedagógicas contemplem gênero e sexualidades entre outros temas relevantes em sua pauta. Precisamos parar de achar que as desigualdades são algo natural e, conforme Barreto et al.(2015a, p.55):

a desnaturalização das desigualdades exige um olhar transdisciplinar, que em vez de colocar cada segmento em uma divisão isolada, convoca as diferentes ciências, disciplinas e saberes para compreender a correlação entre esses modos de discriminação. E também construir formas igualmente transdisciplinares de enfrentá-las e de promover a igualdade.

Precisamos ter em mente que o espaço escolar tem grande potencialidade para desconstruirmos certos mitos, certas “verdades” e promovermos práticas de equidade de gênero. Para isso, é fundamental que “compreendemos, assim, a necessidade de que a escola

possibilite aos seus profissionais uma formação que lhes permita refletir e discutir temas vivenciados cotidianamente nas salas de aula e os quais não podemos mais fazer de conta que não existem.” (GROSSI, et Al, 2015, p. 115). É importante destacar que no Brasil este pensamento não é unânime visto que temos vivenciado movimentos contrários a discussão de gênero e sexualidades e querem impedir que elas aconteçam. Atualmente tramitam no Congresso Nacional projetos de lei que buscam interferir diretamente nos conteúdos abordados nas salas de aulas, principalmente daqueles que chamam “ideologia de gênero”. Temos visto também por todo o Brasil, discussões acaloradas onde um movimento nacional buscou retirar dos planos municipais, estaduais e até mesmo nacional de educação, as menções a gênero e sexualidades. Dentre estes movimentos que querem impedir as discussões de gênero e sexualidades na escola destaco o Escola sem Partido, fundado em 2004 e que, apoiado em termos como “doutrinação ideológica” e “neutralização escolar”, busca restringir os conteúdos de ensino e o processo de aprendizagem alegando que as escolas brasileiras promovem o que chamam de “assédio ideológico”.

4.3 Políticas Públicas Educacionais de Gênero e Sexualidades

Nas últimas décadas, o Brasil tem implementado políticas públicas que vem dar relevância na construção de uma sociedade com justiça social. No que compete a educação, podemos perceber que também foram criadas políticas públicas que buscam chamar a atenção e dar maior legitimidade a grupos que sofrem preconceitos no espaço escolar

a escola desempenha um papel importante na construção das identidades de gênero e das identidades sexuais, pois, como parte de uma sociedade que discrimina, ela produz e reproduz desigualdades de gênero, raça, etnia e classe no seu cotidiano” (GARCIA, GROSSI e GRAUPE, 2014, p.18)

Tais temáticas já estão presentes em diversos documentos, Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2009), Planos Nacionais de Educação (2001 -2010) e (2014 – 2024), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2007), Plano Estadual de Santa Catarina (2003 à 2014), Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), Resolução nº132 do CEE/SC (2009) e Nome Social (2009).

mmParâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998), conhecidos como PCNs, que pretendem orientar as ações educativas no ensino obrigatório, objetivando a melhoria da qualidade da educação nas escolas brasileiras. No PCN vol.10 (p.130-131):

é necessário que a escola, como instituição educacional, se posicione clara e conscientemente sobre referências e limites com os quais irá trabalhar as expressões de sexualidade dos alunos. Se é pertinente ao espaço da escola o esclarecimento de dúvidas e curiosidades sobre a sexualidade, é importante que a escola contribua para que a criança discrimine as manifestações que fazem parte de sua intimidade e privacidade das expressões que são acessíveis ao convívio social.

A pretensão dos PCN é que a perspectiva de gênero seja abordada nas escolas, de forma que valorize os direitos iguais para os meninos e as meninas, desvinculando os tabus e os preconceitos.

Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2009): este plano orienta-se pelos princípios da igualdade e respeito à diversidade, da equidade, da laicidade do Estado, da universalidade das políticas, da justiça social, da transparência dos atos públicos e da participação e controle social. Ele busca garantir o amplo acesso aos direitos civis da população LGBT, promovendo a conscientização de gestoras/es públicas/os e fortalecendo os exercícios de controle social.

Planos Nacionais de Educação (PNE/2001-2010) e (PNE/2014-2024): Destaca-se no PNE a questão do Projeto Político Pedagógico participativo que tenha como fundamento a autonomia, a qualidade social, a gestão democrática e participativa e a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, do campo. O Projeto para o PNE (2011-2020) abriu um leque de discussões e de situações que geralmente têm sido tratadas no contexto geral da diversidade, mas que precisam, em cada especificidade, serem refletidas e trabalhadas na escola.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2007): A discussão da temática de direitos humanos no campo da educação é imprescindível na perspectiva da construção de uma cultura de direitos humanos para todas/os, especialmente por meio de espaços democráticos de debate dentro e fora da escola, que privilegiem uma sociedade inclusiva e humanizadora. Entende-se que todas/os têm direito a uma vida com dignidade e justiça, é fundamental que sejam orientadas/os a exigir que seus direitos se tornem leis e que as mesmas sejam cumpridas. Também é necessário manter viva a luta pelos direitos humanos e que esteja no cotidiano a postura crítica frente a toda lei. Com o Plano Nacional de Direitos Humanos de 2007, foi formalizada a recomendação da inclusão, nos currículos escolares, da discussão sobre a discriminação e a necessidade de um tratamento igualitário a todos os indivíduos. O PNEDH/2007 estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação.

Plano Estadual de Santa Catarina (PESC/2003 à 2014): De acordo com O Plano Estadual de Santa Catarina, denominado “A Sociedade Construindo a Educação dos Catarinenses”, as escolas estaduais devem construir seus PPPs por unidade de ensino. A partir do Plano percebe-se que a educação catarinense apresenta propostas de reformas na garantia da permanência das/os alunas/os com educação integral e princípios de inclusão, diversidade, identidade, acesso, estada com aprendizagem com socializações de conhecimento e intervenções pedagógicas.

Proposta Curricular de Santa Catarina (PCN/2014): A Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014 tem como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e Direitos Humanos, e propõe a discussão da educação para as relações de gênero; a educação para a diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero); a educação e prevenção; a educação ambiental formal; a educação das relações étnico-raciais; e as modalidades de ensino: a educação especial; a educação escolar indígena; a educação do campo e a educação escolar quilombola. Uma Educação para Diversidade Sexual reconhece que, nos sujeitos

LGBT, a identidade de gênero assume ainda mais importância na medida em que estão sujeitos a discriminações homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas e exclusão social. Conforme orienta o PNDH 37 é preciso garantir, em todas as instituições públicas, o respeito à livre orientação sexual e à identidade de gênero das pessoas, e desenvolver políticas afirmativas e de promoção de uma cultura de respeito, favorecendo a visibilidade e o reconhecimento social desses sujeitos. E continua (p.84) para as políticas públicas educacionais, o reconhecimento e a acolhida da “Diversidade” podem ser vistos, num primeiro momento, como uma indiscutível questão de direito e de cidadania plena. No entanto, definir a “diversidade como princípio formativo” significa redefinir o modo geral pelo qual a Educação e as instituições escolares são significadas, pensadas, organizadas e planejadas. A “diversidade como princípio formativo” repercute, necessariamente, nos conteúdos, na organização curricular, nos tempos e espaços escolares, no modelo de gestão e avaliação, nos materiais didáticos, na formação inicial e continuada, nas relações humanas, no sujeito da educação e no modelo de sociedade que a Escola ajuda a construir. Ainda, de acordo com a PCSC(2014, p.86-87) Para respeitar as diversas formas de ser, existir, viver e produzir é preciso conhecer os processos históricos que produziram exclusões e desigualdades. Como decorrência desta compreensão, são estratégias didáticas possíveis: investir na realização de cursos de formação continuada para professores, com a discussão dos conceitos do Mapa Conceitual para a Diversidade nos vários Componentes Curriculares; estar atento aos conteúdos científicos adotados pelos professores, de modo que estes não sejam utilizados para justificar as desigualdades e hierarquias étnicas, de gênero, de condições físicas, sensoriais e intelectuais, sexuais e ambientais. A escola deve garantir a reafirmação das diferenças individuais e coletivas a partir do senso de pertencimento identitário e no combate ao racismo, machismo, homofobia, xenofobia e a todas as formas de discriminação, violências e intolerâncias. A PCSC tem como meta a garantia da permanência de alunas/os com educação integral e ainda com princípios de inclusão, diversidade, identidade, acesso, estada com aprendizagem com socializações de conhecimento e intervenções pedagógicas. Propõe a discussão da educação para as relações de gênero, a educação para a diversidade sexual, a educação e prevenção, a educação ambiental e formal, a educação das relações étnico-racial, a educação especial, a educação escolar indígena, a educação do campo e a educação quilombola.

Resolução nº 132 do CEE/SC (2009) e Nome Social (2009): Busca minimizar os processos de discriminação e preconceito a travestis, transexuais e transgêneros, garantindo-lhes o acesso e a permanência na Educação Básica. Ela dispõe sobre o nome social nos registros escolares internos e dá outras providências: inclusão do nome social nos registros escolares internos; o aluno poderá requerer, a qualquer tempo, por escrito, a inclusão do seu nome social nos documentos escolares internos; a escola/instituição deverá viabilizar as condições necessárias de respeito as individualidades, mantendo programas educativos de combate a homofobia; no ato da expedição do histórico escolar, no certificado e no diploma constará somente o nome civil.⁵

Todo esse arcabouço jurídico mostra a importância em incorporarmos tais discussões no dia a dia da escola. Faz-se necessário que estas discussões aconteçam efetivamente. Discutir gênero visa incluir sujeitos tradicionalmente excluídos como as mulheres, bissexuais, homossexuais, transexuais, lésbicas, indígenas, negras/os e visibilizar os mecanismos opressores que as/os sujeitam. Não é suficiente falar em direitos humanos ou direitos fundamentais, precisamos erradicar a discriminação e portanto precisamos identificar os marcadores que a promovem, tais como gênero, raça, etnia, orientação sexual, identidade de gênero etc. Precisamos nomear os motivos pelos quais podem ocorrer os atos discriminatórios afinal, o que não tem nome ou não é especificado corre o risco de ser invisibilizado e por consequência não ser discutido ou até mesmo revertido. A incorporação das discussões tem base legal e foi/está sendo conquistada com muita luta, com muito esforço de grupos sociais que buscam uma sociedade mais igualitária.

⁵ Conforme Artigo 3º “Entende-se por nome social, como sendo aquele adotado pela pessoa e/ou conhecido e identificado na comunidade”. Artigo 5º “O(a) aluno(a), maior de 18 anos, poderá requerer, a qualquer tempo, por escrito, a inclusão do seu nome social nos documentos escolares internos”.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi norteada por uma abordagem qualitativa e a principal técnica utilizada foi o grupo focal e a observação participante com estudantes do Ensino Médio Inovador de uma escola do município de Joinville – SC, que foram à aldeia Tiarajú, no município de Araquari – SC, no primeiro bimestre de 2016 e com estudantes do Ensino Fundamental desta mesma Unidade de Ensino que foram ao Assentamento Conquista no Litoral sediado no município de Garuva – SC. A observação participante é uma técnica de investigação social que permite que o investigador partilhe, dentro do possível, de todos os aspectos de uma comunidade; já o grupo focal é uma forma de entrevista com grupos de pessoas tendo como base a comunicação e a interação com o objetivo de discutir um tema específico.

o grupo focal é um grupo de discussão que reúne pessoas com experiências ou trajetórias semelhantes, ou então, pertencentes ao mesmo meio social, com o objetivo de discutir um tema específico proposto pelo/a pesquisador/a (Barreto et al, 2016, p.245)

Participaram desta observação professoras/es do Ensino Fundamental e Médio de uma escola pública do município de Joinville – SC e alunas/os da 2ª série do Ensino Médio e 8º e 9º ano do Ensino Fundamental anos finais desta mesma unidade de ensino. A escola onde foi desenvolvido este trabalho está localizada no bairro mais populoso do Município de Joinville, SC com aproximadamente 37 mil habitantes, na área urbana situada na zona leste deste município. Das/os estudantes que participaram destes grupos focais 73% eram meninas e 27% eram meninos, 100% se declaram “branca”. 70% declaram ser de religião católica, 18,9% evangélico, 3% espírita e 8,1% não responderam, o que indica uma maioria de religião cristã. No que se refere a moradia, 74% os pais/responsáveis possuem casa própria, os demais 23% declaram que moram de aluguel. Nessas residências moram em média cinco pessoas e 73,7% declaram que moram com os pais. 52% declaram que seus pais são casados no civil e no Religioso. 91% destes/as estudantes não trabalham e são sustentadas/os pelos pais/responsáveis. 52% das famílias possuem algum plano de saúde, os demais utilizam de serviços públicos como atendimento agendado no Posto de Saúde local, ou emergências no PA Leste – Aventureiro, ambos próximos da escola. Na maioria das famílias, 65%, afirmaram que a maior renda na família é a do pai. A maioria declara que a renda familiar gira em torno de 3 a 5 salários mínimos. A maioria das/os estudantes mora próxima da escola. Destes/as, 60% moram até 1 km de distância da escola e apenas 2% moram a mais de 5 m.

As/os estudantes do ensino médio, por serem do programa Ensino Médio Inovador, recebem verbas para saídas a campo, portanto não tiveram gastos com a saída a aldeia. Já as/os estudantes do ensino fundamental, por não terem nenhum tipo de ajuda financeira, os que puderam e quiseram, contribuíram com R\$10,00 cada, e o restante da verba para pagar o

ônibus, cerca de R\$ 250,00 foram pagos por mim. Percebe-se aqui um dos obstáculos de se fazer saídas a campo, afinal é difícil fazê-las sem contar com recursos financeiros.

Os grupos focais foram realizados no período de abril a outubro de 2016. No mês de abril, 42 estudantes das 2^{as} séries do Ensino Médio Inovador de uma escola pública do município de Joinville, SC foram a aldeia Tiaraju no município de Araquari desta mesma Unidade Federativa. Os componentes curriculares trabalhados nesta saída foram história, geografia, filosofia e artes. No mês de setembro 13 estudantes aceitaram participar e foi aplicada a técnica do grupo focal. Também em setembro, 30 estudantes do 8^o e 15 do 9^o ano desta mesma escola fizeram uma saída a campo ao assentamento Conquista no Litoral, do município de Garuva, SC. O componente curricular trabalhado foi geografia e o assunto gerador foram migrações e êxodo rural. Desta saída, foram formados dois grupos focais: 8^o composto por 11 estudantes e o grupo focal do 9^o composto por 6 estudantes.

Os grupos focais foram realizados durante horários de aula. No 8^o ano foi durante aula de Educação Física, no 9^o ano durante aula de matemática e no 2^{os} anos durante aula de Língua Estrangeira (Inglês).

O Grupo Focal do 8^o ano foi composto por 11 estudantes do sexo feminino. Nenhum menino desta turma interessou-se em participar deste Grupo Focal.⁶ A pesquisa foi realizada na biblioteca da escola onde as meninas demonstraram muito interesse em falar e por vezes, foi pedido que o fizessem pausadamente e uma por vez afinal, as falas acabavam se sobrepondo.

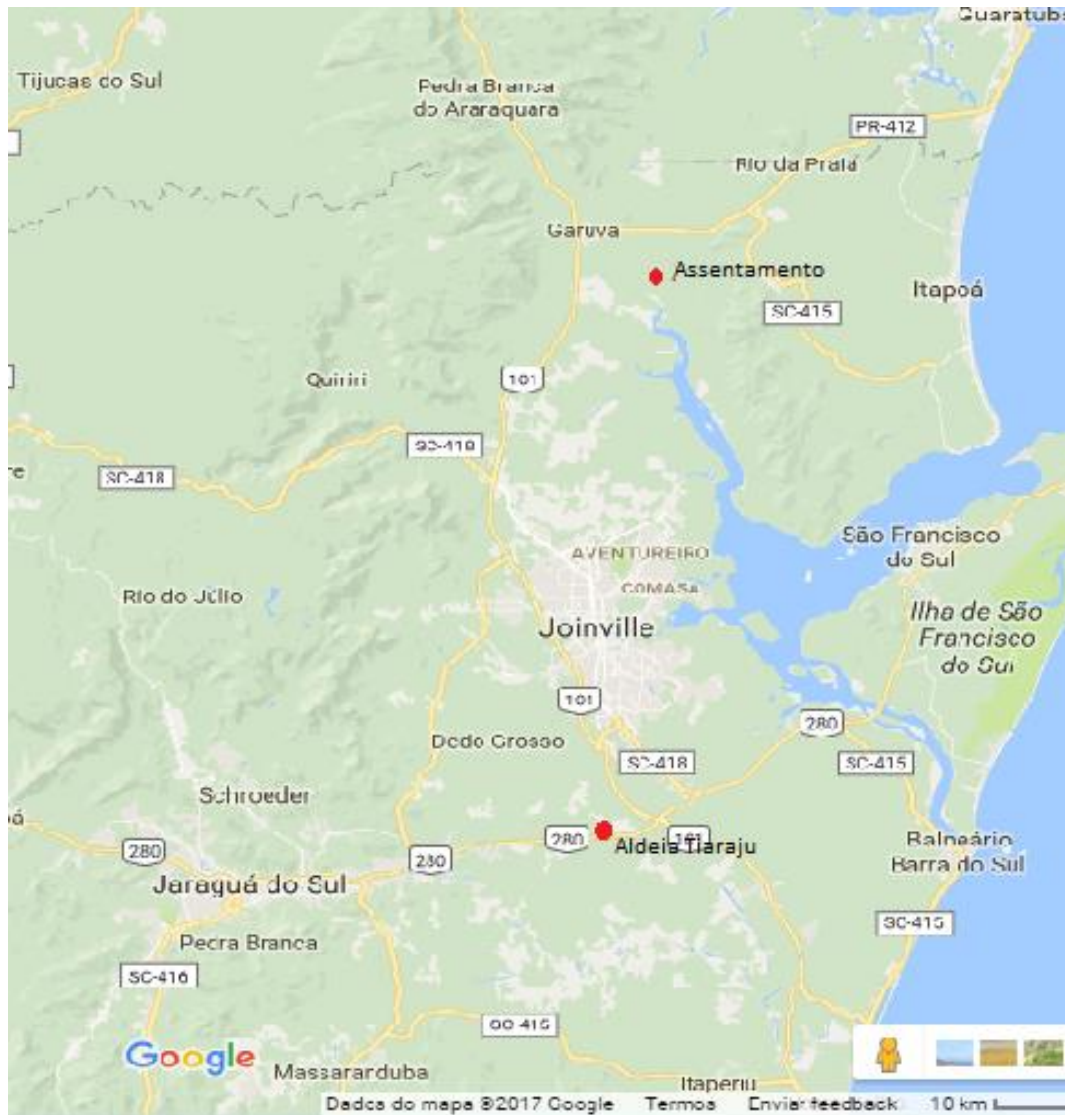
O Grupo do 9^o ano foi composto por quatro meninas e dois meninos. Preferiram sentar numa mesa redonda na sala da orientação.⁷ No início percebeu-se que estavam um pouco ansiosas/os mas, no decorrer da conversa foram ficando mais a vontade e a conversa fluiu naturalmente. Percebeu-se que as meninas estavam mais a vontade e que participaram mais ativamente na conversa.

O Grupo Focal do 2^{os} anos do Ensino Médio foi composto por 13 estudantes sendo 8 meninas e 5 meninos e realizado nas dependências da biblioteca da escola. Toda/os sentaram ao redor de uma grande mesa onde facilitou a conversa, pois todas/os podiam interagir melhor com as/os demais. Neste grupo também percebeu-se que as meninas estavam, desde o início mais a vontade, e participaram mais ativamente durante toda a entrevista.

⁶ O fato de ter sido realizado durante aula de Educação Física deve ter tido grande influência.

⁷ Estavam presentes apenas as/os estudantes e o autor deste trabalho.

Procurei deixar todas/os bem a vontade e permitindo que a conversa fluísse livremente nos três grupos, porém, algumas vezes precisei direcionar a conversa pois naturalmente, as/os estudantes enveredavam por assuntos que não era objeto deste estudo.



Localização do Assentamento Conquista no Litoral no município de Garuva, SC e da Aldeia Tiaraju no município de Araquari, SC.

5.1. Discutindo Gênero e Sexualidades nas Saídas a Campo

Este trabalho tem como objetivo, analisar como as saídas a campo em uma aldeia indígena e num assentamento rural, contribuíram para reflexões sobre questões de gênero e sexualidades no espaço escolar. A primeira saída, ocorreu com os/as estudantes dos segundos anos do Ensino Médio Inovador de uma escola pública de Joinville – SC, no primeiro bimestre de 2016 em uma aldeia – Tiaraju - no município de Araquari desta mesma Unidade Federativa. Tendo como objetivo geral aproximar os conteúdos de múltiplas diversidades discutidos em sala de aula nos componentes curriculares de história, geografia, filosofia e artes com as vivências dos/as índios/as desta tribo.



Estudante do segundo ano EM na tribo Tiaraju em Araquari, SC

A segunda saída a campo, ocorreu com o objetivo de refletir sobre as migrações no Brasil e em especial o êxodo rural, assunto trabalhado no componente curricular de geografia. Estudantes do 8º ano e estudantes do 9º ano de uma escola pública de Joinville, fizeram uma saída de campo ao assentamento Conquista no Litoral, do município de Garuva – SC.



Estudantes do 8º e do 9º ano chegando no assentamento Conquista no Litoral em Garuva, SC.

Aproveitamos estas saídas e realizamos três grupos focais para verificar a viabilidade de se discutir gênero e sexualidade na escola.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p.59) afirma que

ao se falar em gênero, não se fala apenas de macho e fêmea, homem e mulher, a partir do olhar biológico. O gênero remete, também, a outros corpos. Remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem processos de configuração de identidades em outros sujeitos.

Percebe-se nas saídas a campo uma ferramenta importante na análise dessas construções sociais, históricas, culturais e políticas de que fala a PCSC.

O grupo focal do primeiro grupo que foi na aldeia, destacou que os homens fazem o trabalho fora da casa: coleta, plantação, pesca, trabalhos de pedreiro, já as mulheres fazem os trabalhos ditos “de casa”: cuidam das crianças, dos afazeres domésticos etc. As/os estudantes enfatizam a separação das atividades por gênero. Ao serem questionadas/os sobre esta divisão, as/os estudantes consideram normal “já que é cultural e bem aceita na tribo”. Foi relatado ainda que no período de menstruação as meninas ficam isoladas, numa cama alta sem poder colocar os pés no chão. A mulher, mesmo mãe, não pode fazer comida para não contaminar o alimento. Quando da primeira menstruação, elas cortam os cabelos bem curtos. Essa seria a passagem delas de criança para “mulher”. Com relação a um rito de passagem para os meninos foi percebido apenas que eles fazem um furo no queixo quando “viram homem”. Quando questionadas/os sobre essa atitude, as/os estudantes entendem que é também uma questão cultural, de respeito à mulher e que não é ofensivo a elas.



Estudante interagindo na aldeia Tiaraju.

O grupo focal do segundo grupo (8º no assentamento) evidenciou que no assentamento não há preconceitos nem discriminação por parte dos assentados mas, por parte da comunidade escolar ainda há muito. As/os estudantes além de verem in loco o trabalho de agricultores, saber de onde os/assentados se originavam e o motivo de estarem aí (êxodo rural/conflitos no campo etc.), assuntos trabalhados em geografia, puderam também conhecer

a forma de organização dos assentados. Quanto a divisão de trabalhos por gênero, as/os estudantes ponderaram que no assentamento toda/os fazem de tudo e que a divisão quando acontece, é para facilitar o andamento das tarefas; notou-se que as atividades que requerem maior força física fica a critério dos homens mas, não é percebido aqui uma divisão discriminatória ou cultural. Foi comentado ainda que todas as decisões são tomadas em conjunto; eles fazem reuniões semanalmente e decidem conjuntamente o funcionamento do assentamento. Nestas reuniões, discutem também assuntos relacionados a homofobia, lutas de classes, questões de gênero etc. De acordo com Magrini (2015, p. 109), essa transversalidade é uma questão recente e pode ser observada nas bandeiras de luta do MST, como: cultura, reforma agrária, combate a violência sexista, democratização da comunicação, saúde pública, desenvolvimento, diversidade étnica, sistema político, soberania nacional e popular. Apesar dos avanços de uma política geral do Movimento, alguns preconceitos cotidianos continuam arraigados, e essa pesquisa não tem condições de analisá-los.



Estudantes e professoras/es em círculo recebendo informações sobre o assentamento

No terceiro grupo (9º no assentamento) as/os estudantes começaram destacando o trabalho em grupo. Uma das alunas ponderou: “Eles trabalham bastante em grupo, uma família depende da outra, é uma relação bem de comunidade”. Com relação a divisão de tarefas a aluna Nathália percebeu que: “as mulheres ficam com os trabalhos mais leves e os homens com os mais pesados” e, quando questionadas/os se havia discriminação nesta forma

de divisão, todos/as concordaram que não. Percebe-se aqui um entendimento errôneo sobre o que é trabalho leve e trabalho pesado. As/os estudantes não percebem que por trás desta ideia, existe uma realidade totalmente contrária, a de que o homem por realizar “trabalho pesado” ao chegar em casa, pode dar-se o direito de descansar enquanto, a mulher que realizou “trabalho leve” está descansada e deve realizar as atividades do lar. Em “O Peso do Trabalho Leve”, Maria Ignez S. Paulilo (1987), conclui que o trabalho é “leve” (e a remuneração é baixa) não por suas próprias características, mas pela posição que seus realizadores ocupam na hierarquia familiar”. Não podemos cair na armadilha de continuar reproduzindo estes pensamentos afinal, “trabalho leve” não é sinônimo de agradável, desnecessário ou que não exija qualificação, pouco tempo ou pouco esforço. O “trabalho leve” pode ser cansativo, demorado, exigente quanto a especializações e habilidades, prejudicial à saúde. Trabalho “leve” e “pesado” são, portanto, categorias que variam segundo o sexo do trabalhador e as condições de exploração da terra nas várias regiões agrícolas” (Paulilo, 1987). Ou seja, trabalho pesado é de HOMEM e leve de MULHER.

Com relação a preconceitos, homossexualidade etc., uma estudante citou que: “ali não tem homossexuais mas, em outros assentamentos sim; eles participam (mandam representantes) das manifestações, marchas que acontecem pelo Brasil”. O senhor que nos atendeu comentou que todos os anos recebem visitas de movimentos gays da Holanda e da Itália. Quando as/os estudantes foram questionadas/os sobre a participação dos assentados nestas manifestações, todos/as afirmaram que concordavam.

Percebeu-se que a saída ao assentamento serviu para que as/os estudantes, em especial as/os que participaram do grupo focal, refletissem a partir das diferentes culturas, sobre a própria realidade. O contato com a diversidade, com o novo, com o desconhecido propiciou um momento ímpar que as/os estudantes transformaram em conhecimento. Com relação a preconceito, as/os estudantes que participaram deste grupo focal disseram que não tinham, contudo, no decorrer da conversa, percebeu-se que tanto estudantes quanto seus familiares agem de forma preconceituosa. Ao serem questionadas/os sobre a aceitação dos pais sobre a homossexualidade das/os filhas/os, um estudante afirma: “o meu pai é oito ou oitenta – ou ele aceitaria numa boa ou me expulsaria de casa mas, eu acho que ele aceitaria – ele é muito tranquilo”. Outra estudante é enfática em sua resposta: “eu apanharia”.

há a compreensão de que apresenta a família como lugar de segurança, em contraponto aos riscos do mundo moderno. É comum que pensemos na família como lugar de proteção, de respeito e de continuidade das tradições.

A família se opõe à rua, os riscos da cidade, das más influências e da violência. (Areda, 2016, p.95)

Porém, o que se percebe é que grande parte das violências acontece dentro da própria família. Essa violência intrafamiliar pode se manifestar através de violência física, psicológica, abandono, descaso, negligência, violência sexual ou exploração da força de trabalho. Os principais alvos desta violência são as crianças, os adolescentes, as mulheres, as/os idosas/os, as pessoas portadoras de necessidades especiais e LGBT.

Sobre trabalhar gênero e sexualidade em sala as/os estudantes crêem que haveria ótima aceitação mas, encontrariam “piadinhas” e “zoação” principalmente por parte dos meninos e que estas saídas contribuem muito para discutirem estas temáticas. A aluna Gabrieli comentou: “eu acho que contribui pois a gente vê pessoas que estão vivenciando isto, como funciona; diferentemente de estar somente escutando alguém falar como é. Quando a gente vai a algum lugar e a pessoa que está lá está vivenciando a situação, tu sabes que é verdadeiro, tem maior credibilidade. “No que tange à educação, situamos a escola em seu contexto histórico, o que nos permitiu identificar uma escola pública brasileira fortemente aliada a mecanismos de exclusão e produção de desigualdades, com a eliminação de sujeitos de determinados grupos sociais nos quais não se enquadram” (GROSSI, GARCIA e MAGRINI, 2015a, p. 115).

Percebemos que a escola pode ser também um espaço de perpetuação e reprodução de práticas discriminatórias e preconceituosas.

A partir dessas discussões, fica evidente que aula em campo contempla a possibilidade de começarmos (ou continuarmos para alguns) a desmascarar aquilo que, às vezes sozinhos e sem objetivos, não conseguimos sequer enxergar. Ela nos possibilita a retirada de parte da sujeira que existe na casca de nossos olhos. É como se estivéssemos em um grande e escuro túnel fechado, mas com uma longínqua fissura, sendo a aula essa pequena claridade que adentra por essa fenda (OLIVEIRA e ASSIS, 2009).

Essas saídas a campo são um importante instrumento pedagógico e deveriam ser mais exploradas no dia-a-dia escolar. Estudantes são levadas/os a vivenciar situações que não encontrariam sentadas/os numa carteira na sala de aula. É uma atividade inclusiva pois contempla todas/os estudantes.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p.43) “uma educação integral não cabe dentro dos muros da escola. Em busca de espaço ou na perspectiva de partilhar a

vida fora do espaço escolar, encontrar na vizinhança e arredores espaços que cumpram papéis pedagógicos tem sido uma solução possível.” As saídas a campo amplia o espaço da escola, faz a educação sair dos muros que cercam o pátio escolar e permite uma maior integração entre teoria e vivência.

Ficou evidente que nestas saídas, não importando o componente curricular ou o tema gerador, é possível trabalhar de maneira profunda temáticas como gênero e sexualidades em espaços diversos sem a criação de guetos. Gênero e sexualidades sendo discutidos a partir do dia a dia e das experiências vividas e observadas. De acordo com Minella, Assis e Funck (2014) “a escola tem papel fundamental no combate ao preconceito, pois, ela é formalmente responsável pela formação de cidadãos e cidadãs. Desse modo deve estar preocupada em não reproduzir estereótipos, que podem ser definidos como rótulos, usados para desqualificar grupos raciais, étnicos ou de sexos diferentes.” Ficou claro que a partir das saídas a campo a conversa flui mais espontaneamente e de forma natural. A partir dos retornos que as/os estudantes nos dão é possível naturalmente, explorar outros aspectos das relações humanas, ir além do que foi planejado inicialmente. Cria-se um ambiente propício para o debate saudável.

Urquiza e Asari (2007, p. 285) corroboram com essa ideia de que o trabalho de campo apresenta-se como uma estratégia “[...] que esclarece de forma significativa os fundamentos teóricos aplicados dentro da sala de aula, além de transcender os objetivos almejados pelo professor”.

Percebe-se nas falas dos grupos que a homofobia está presente nas/os estudantes e em suas famílias e, mesmo quando afirmam que não tem preconceitos, nota-se que na essência de muitas/os há atitudes preconceituosas. Nota-se também que as/os estudantes querem debater gênero, diversidade, sexualidades, mas muitas/os não sentem-se a vontade para fazê-lo em sala e que as saídas a campo podem fomentar estes debates. Foi importante a fala do representante dos assentados que nos receberam: *“todas as decisões são tomadas em conjunto; nós fazemos reuniões semanalmente e decidimos conjuntamente o funcionamento do assentamento. Nestas reuniões, discutimos assuntos relacionados a homofobia, lutas de classes, questões de gênero, quem vai representar o assentamento nas marchas, investimentos etc.”* pois ficou evidente que, mesmo já tendo conseguido a terra por que lutaram, continuam mobilizados nas lutas pelas minorias.

Percebe-se que os três grupos focais potencializaram discussões que romperam com estereótipos culturais na aldeia indígena e no assentamento rural e que isso os fez refletir

sobre suas vivências, os preconceitos familiares e os seus próprios preconceitos. As saídas a campo, mesmo com objetivos claros e componentes curriculares diversos, propiciaram um momento de reflexão ímpar e com certeza contribuíram para uma educação mais igualitária ao reconhecer a diversidade.



Estudantes conhecendo as hortas do assentamento Conquista no Litoral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesses dois anos de especialização tive a oportunidade de conhecer pessoas, me apropriar de conhecimentos e fazer muitas leituras que agregaram muito para a minha vida.

Teve momentos em que tive a certeza do que queria e outros que pensei em desistir. Fui desafiado a refletir sobre meus próprios preconceitos e este com certeza foi o maior ganho que eu adquiri, além é claro de boas amizades e o retorno ao convívio do meio universitário.

A escolha do tema da pesquisa se deu pois percebi que estudantes, educadoras/es e pais gostam de realizar saídas a campo e que os resultados geralmente são muito positivos e que na contra mão delas, a discussão de gênero e sexualidades são negligenciadas e quando acontecem, é mais no sentido de cumprir uma normativa. Pensei então na possibilidade de trabalhar essas temáticas a partir das saídas a campo e decidi então ver a viabilidade.

Confesso que tive um pouco de dificuldade operacional afinal, a pesquisa se deu em uma escola pública e as saídas a campo devem contemplar todas/os estudantes do grupo em questão e como são saídas que tem custos, tivemos que pedir a colaboração financeira para quem pudesse e quisesse. Para as/os estudantes do Ensino Médio Inovador, foi utilizado verba que já é provisionada para saídas de estudos. Tivemos ainda que contar com parceria das/os colegas educadoras/es que desenvolveram suas aulas e colaboraram para que eu desenvolvesse o meu trabalho.

Como resultado final, afirmo que minhas dúvidas foram sanadas, minhas expectativas confirmadas: devemos aproveitar as saídas a campo para trabalhar gênero e sexualidades na escola. É possível trabalhar estas e outras temáticas a partir de saídas a campo, sem criar guetos, de forma natural e espontânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AREDA, Felipe. **O Enfrentamento da Homofobia e Transfobia Familiar e a Defesa de uma Família Protetiva**. Módulo V – Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. Tubarão: ed. Copiart, 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional Referências de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2009. Disponível online em http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nacional_lgbt_2009.pdf, acesso em 21 de outubro de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COMPIANI, Mauricio; CARNEIRO, Celso Dal Re. **Os papéis didáticos das excursões geológicas**. Enseñanza de las ciencias de La Tiera, n.1-2 , p.90-98, 1993.

Educação Básica.Diretrizes Curriculares: Direitos Humanos como princípio norteador. MEC; Brasília. p 515 - 516, 2013.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GROSSI, Miriam Pillar; GARCIA, Olga Regina Z.; LOZANO, Marie-Anne; MAGRINI, Pedro Rosas (Org.). Livro I – Módulo I – Introdução à tecnologia do Ensino a Distância; Diversidades, diferenças e interculturalidade; Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social. Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero//Centro de Filosofia e Ciências Humanas/ UFSC, 2015.

GROSSI, Miriam Pillar; GARCIA, Olga Regina Z.; MAGRINI, Pedro Rosas (Org.). Livro II – Módulo II – Gênero, diversidade sexual e religião; As diferenças de gênero no espaço escolar. Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero//Centro de Filosofia e Ciências Humanas/ UFSC, 2015a.

GROSSI, Miriam Pillar; GARCIA, Olga Regina Z.; MAGRINI, Pedro Rosas (Org.). Especialização em gênero e diversidade na escola: Livro IV, Módulo IV. Tubarão: ed. Copiart, 2015b.

GROSSI, Miriam Pillar; GARCIA, Olga Regina Z.; MAGRINI, Pedro Rosas (Org.). Especialização em gênero e diversidade na escola: Livro V, Módulo V e VI. Tubarão: ed. Copiart, 2016.

LAGO, Mara Coelho de Souza; GROSSI, Miriam Pillar; GARCIA, Olga Regina Z.; LOZANO, Marie-Anne; MAGRINI, Pedro Rosas (Org.). Livro III – Módulo III – Especialização em gênero e diversidade na escola. Tubarão: Ed. Copiart, 2015.

MATOAN, Maria Teresa Ègler. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?.**São Paulo: Moderna, 2003

MEIRELLES, João Alfredo Boni de. Os Ets e a gorila: um olhar sobre a sexualidade, a família e a escola. In: AQUINO, Julio Groppa. Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. 3.ed. São Paulo: Summus, 1997.

MINELLA, Luzinete Simões; ASSIS, Gláucia de; FUNCK, Susana B. **Políticas e Fronteiras. Desafios Feministas**, Volume 2. Tubarão, SC: ed. Copiart, 2014.

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de; ASSIS, Raimundo Jucier Sousa de. **Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula.** Educação e Pesquisa. vol.35 nº.1. São Paulo, SP Jan./Apr:2009

PAULILO, Maria Ignez S. **O Peso do Trabalho Leve**. Departamento de Ciências Sociais – UFSC. Revista Ciência Hoje – nº 28, 1987.

_____. **Sem Terra, ONGs e Cidadania**. 3.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

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

SAYÃO, Rosely. Saber o sexo: os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, Júlio G. (org.) *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p.97-105.

URQUIZA, M. e ASARI, A. Y. Trabalho de campo: fonte motivadora do ensino de Geografia. In: CALVENTE, Maria del Carmen M. H. et al. *Múltiplas Geografias: ensinopesquisa- reflexão*. V. 4, Londrina: Edições Humanidades, 2007, p. 280- 301.

VIVEIRO, Alessandra Aparecida e DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. *Ciência em Tela*, v.2 n. 1, 2009.