



PERIÓDICUS

ISSN: 2358-0844

n. 14, v. 2

nov.2020-abr.2021

p. 15-40

# Gênero e sexualidade no contexto da escola do campo: limites e possibilidades<sup>1</sup>

*(Gender and sexuality in the context of the countryside school: limits and possibilities)*

*(Género y sexualidad en el contexto de la escuela del campo: límites y posibilidad)*

Luciane Olegario da Silva<sup>2</sup>

Sônia Fátima Schwendler<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este estudo aborda as temáticas de gênero e sexualidade como dimensões da formação humana no âmbito escolar. A partir de pesquisa empírica numa escola de assentamento em área de reforma agrária no estado do Paraná, examinou-se de que modo as questões de gênero e sexualidade são compreendidas e trabalhadas como dimensões da formação humana, numa perspectiva emancipadora, de educação omnilateral, no contexto da Educação do Campo. Tem-se como referências as narrativas dos/as estudantes do ensino médio, professores/as, equipe pedagógica e direção da escola, construídas no espaço de investigação por meio da observação participante, entrevistas e grupo focal, assim como as contribuições dos estudos de gênero e sexualidade na educação. Na especificidade do campo, o estudo revela limites, mas também possibilidades de superação. O preconceito, o machismo e a homofobia presentes na cultura da sociedade e a falta de formação dos profissionais da educação se revelam como os principais entraves para que gênero e sexualidade integrem o currículo escolar, com intencionalidade pedagógica. Essa situação que se agrava nos regimes de exceção, por outro lado a inserção da escola e de seus sujeitos nas lutas contra-hegemônicas evidencia experiências de uma educação emancipadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero. Sexualidade. Educação. Escola. Currículo.

**Abstract:** This study approaches the themes of gender and sexuality as dimensions of human development in the school context. Based on empirical research in a settlement school in Agrarian Reform area in the state of Paraná, it examined how the issues of gender and sexuality are understood and taught as dimensions of human development in an emancipatory perspective of an omnilateral education, in the context of the Countryside Education. Grounded on the narratives of secondary school students, teachers, the pedagogical team and head teachers of the school, raised in the research space by means of participant observation, interviews and discussion groups, along with the contributions of gender and sexuality

1 A pesquisa teve o financiamento da Capes, como bolsa de mestrado da primeira autora.

2 Graduada em Pedagogia para Educadores do Campo pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE - Campus de Cascavel). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Membro da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo e Membro do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. E-mail: lucianeolegario@gmail.com.

3 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. PhD pelo Queen Mary University of London. Vice coordenadora do Núcleo de Estudos de Gênero da UFPR. Membro da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. E-mail: soniafs@ufpr.br.



studies in education and, in the specificity of the countryside, the study shows boundaries, but also opportunities for change. Prejudice, sexism and homophobia remaining in the culture of society and the lack of teacher training become the main obstacles for gender and sexuality to be intentionally included in the school curriculum. This situation exacerbates in exception regimes. On the other hand, the inclusion of the school and its subjects in a counter-hegemonic struggle, gives visibility to an emancipatory education.

**Keywords:** Gender. Sexuality. Education. School. Curriculum.

**Resumen:** El presente estudio aborda las temáticas de género y sexualidad como dimensiones de la formación humana en el ámbito escolar. A partir de una investigación empírica en una escuela de asentamiento en área de reforma agraria del estado de Paraná, se examinó de qué modo las cuestiones de género y sexualidad son comprendidas y trabajadas como dimensiones de la formación humana desde una perspectiva emancipadora, de educación omnilateral, en el contexto de la educación del campo. Se tomó como referencias las narrativas de los/as estudiantes de la enseñanza media, del profesorado, del equipo pedagógico y la dirección de la escuela desarrolladas por la observación participante, entrevistas y el grupo de discusión, así como las contribuciones de los estudios de género y sexualidad en la educación. En la especificidad del campo, el estudio revela límites y posibilidades de superación. El prejuicio, el machismo y la homofobia presentes en la sociedad y la ausencia de formación de los profesionales de la educación se revelan como los principales obstáculos para que la temática de género y sexualidad se integre en el currículo escolar, con intencionalidad pedagógica. La situación se agrava en los regímenes de excepción; por otro lado, la inserción de la escuela y sus sujetos en las luchas contrahegemónicas demuestra experiencias de una educación emancipadora.

**Palabras clave:** Género. Sexualidad. Educación. Escuela. Currículo.



## 1.Introdução

Este artigo focaliza os limites e possibilidades da inclusão da temática de gênero e sexualidade no contexto da escola do campo, na perspectiva de uma educação emancipadora a partir de pressupostos teóricos que corroboram a dimensão da formação humana pelo viés da educação omnilateral<sup>4</sup>.

O estudo foi realizado na Escola Estadual do Campo José Martí (EECJM), no Assentamento Oito de Abril, Jardim Alegre, no Paraná.<sup>5</sup> Constituída em 2006, a escola atende aproximadamente 290 estudantes do ensino fundamental e do ensino médio. É uma escola forjada na luta pela terra e pela reforma agrária vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Sua proposta de educação está enraizada nas matrizes<sup>6</sup> formativas do Movimento<sup>7</sup>, e da constituição da Educação do Campo, que nasce junto à luta pela escola nos primeiros acampamentos<sup>8</sup> do MST. Em sua trajetória, o Movimento construiu uma concepção de educação, “um método de fazer a formação das pessoas e uma concepção de escola em diálogo com teorias sociais e pedagógicas produzidas por outras práticas de educação dos trabalhadores”. (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 506) A partir de sua prática educativa, foi elaborando de forma articulada os princípios filosóficos<sup>9</sup> e pedagógicos<sup>10</sup> da educação do MST.

Para o MST (2005), a formação humana que os sujeitos Sem Terra<sup>11</sup> vivenciam em coletividade nos momentos de luta é a grande matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento do ser humano. Compreendê-la implica tomá-la como um processo social, no seu vínculo estreito com a produção material e simbólica da vida. O Movimento tem como referência de educação a formação omnilateral: As possibilidades do desenvolvimento humano

---

4 É um termo que vem do latim e significa na tradução literal ‘todos os lados ou dimensões’. Na perspectiva da educação omnilateral vislumbra-se a formação humana que busca considerar todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Envolve também sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. (FRIGOTTO, 2012) Marx usava a expressão ‘desenvolvimento omnilateral do ser humano’ para indicar que uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista tem primado por separar. (MST, 2005)

5 O assentamento Oito de Abril abrange um território de 14 mil hectares, tendo aproximadamente 750 famílias residindo no local. Destas, 555 são assentadas. A produção de renda predominante é a base da pecuária leiteira, produção de grãos e a alimentação para auto sustento se dá através da agricultura familiar.

6 Pedagogia da Luta Social; Organização coletiva; A Pedagogia da Terra; A Pedagogia da Cultura. Pedagogia da história. Para maiores informações ver Caldart (2004).

7 Movimento em letra maiúscula refere-se ao MST.

8 Nome dado ao lugar que está sendo ocupado pelas famílias Sem Terra, enquanto não se legaliza o assentamento. Espaço de luta e resistência para pressionar os governos na realização da reforma agrária. (FERNANDES, 2006)

9 Referem-se às concepções mais abrangentes em relação à pessoa humana, a sociedade e ao que o MST entende por educação. (MST, 2005)

10 Vale ressaltar que esses princípios da educação do MST têm como base teórica marxista, freiriana, gramsciana, makarenkiana entre outras.

11 Usa-se a expressão Sem Terra com letra maiúscula, por se tratar da identidade dos sujeitos que compõe o MST.



omnilateral e da educação omnilateral vislumbram, segundo Frigotto (2012), um novo projeto de sociedade, que visa libertar o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas, em seu conjunto, dos grilhões da sociedade capitalista. Neste sentido, uma educação emancipadora implica libertação, humanização e conscientização, e só se efetiva na práxis, que segundo Freire (1987) é reflexão e ação do ser humano sobre o mundo com o objetivo de transformá-lo.

A escola neste processo é um dos tempos e espaços da formação humana, sendo um lugar fundamental de educação para o povo. (CALDART, 2004) O MST tem como intencionalidade inserir a escola em sua própria organicidade. Isto também implica a inserção das questões de gênero, que começaram a estar mais presentes nesse espaço, bem como no debate na educação do MST, a partir a criação do setor de gênero<sup>12</sup>, visto que essa questão está atrelada com a organicidade do Movimento. Neste sentido, Kolling, Vargas e Caldart (2012) afirmam que o Movimento desenvolveu a convicção de que a escola deve ser tratada como lugar de formação humana e que uma proposta de escola vinculada ao Movimento não pode ficar restrita às questões do ensino, pois precisa estar presente em toda as dimensões que constituem seu ambiente educativo. De forma articulada a esta reflexão, a escola precisa incorporar a intencionalidade pedagógica voltada para a educação omnilateral, o que exige um movimento permanente de ação e reflexão. Daí que ao longo do percurso o MST foi buscando responder à seguinte questão: que dimensões devem compor a intencionalidade da escola que se pretende um lugar de formação humana?

Considerando esses elementos, este estudo interroga o lugar que as questões de gênero e sexualidade ocupam nesta formação humana. Neste sentido, a partir da percepção dos/as estudantes do ensino médio, dos/as professores/as, da equipe pedagógica e da direção da EECJM, buscou-se examinar como as questões de gênero e sexualidade são abordadas e trabalhadas no contexto da Educação do Campo.

Em termos metodológicos, utilizamos a abordagem qualitativa, tendo como foco da investigação o estudo de caso. Trata-se de uma investigação empírica que, para Yin (2001, p. 22), “investiga determinado fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Uma das técnicas utilizadas foi a observação participante, que consiste no “contato direto do/da pesquisador/a com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”. (CRUZ NETO, 1994, p. 59)

Outra técnica utilizada foi o grupo focal (GF), que se caracteriza por reunir os sujeitos pesquisados em um único momento, em um mesmo local, para desenvolver atividade de coleta

---

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



de dados. (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2001) No caso desta pesquisa, foram organizados dois GF<sup>13</sup>, dos quais participaram estudantes do primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio, que frequentavam o turno vespertino e noturno; sujeitos com características semelhantes e distintas, uma vez que “a seleção dos/as participantes deve ser homóloga e não restritiva”. (LERVOLINO; PELICION, 2001, p. 117)

Uma terceira técnica incorporada foi a entrevista, que para Cruz Neto, Moreira e Sucena (2001) não significa uma conversa desprestenciosa e neutra, uma vez que se constitui como meio de coleta de dados relatados pelos atores, podendo ser de natureza individual e coletiva. Adotou-se a entrevista individual, semiestruturada, na qual os/as atores sociais falaram livremente sobre o tema proposto em discussão. As entrevistas foram feitas com os/as estudantes do ensino médio e com o corpo docente (professores/as, equipe pedagógica e direção) no período de outubro a dezembro de 2018<sup>14</sup>. Os dados coletados foram categorizados e analisados tendo como referência os estudos de gênero e sexualidade no campo da educação, assim como os referenciais teóricos que embasam a Educação do Campo.

Para analisar como as questões de gênero e sexualidade são compreendidas e trabalhadas como uma dimensão da formação humana na escola do campo, examinaremos: 1. como o debate do gênero e da sexualidade se constitui e é abordado dentro do MST; 2. como o gênero e a sexualidade se configuram e são percebidos na escola do campo; e, finalmente, 3. os limites e desafios de construir este debate no espaço da escola, tendo como referência as percepções de estudantes e educadores/as, da equipe pedagógica e direção da EECJM.

## 2. A proposta do MST na dimensão do gênero e sexualidade

A proposta do MST na dimensão do gênero e da sexualidade passa pela discussão dos objetivos<sup>15</sup> deste Movimento: lutar pela terra, reforma agrária e transformação social. Para o Movimento, a construção de novas relações de gênero passa, entre outros fatores, pela

---

13 O primeiro, composto por cinco estudantes, teve o encontro realizado no 14 de novembro de 2018 no período matutino, sendo o contra turno do período que os /as estudantes frequentavam a escola. Teve a duração de três horas. O segundo GF teve dois encontros, sendo o primeiro realizado no dia 14 de novembro, no período do noturno, com a duração de duas horas e meia. Foi composto com a participação de 12 estudantes, sendo oito do terceiro ano do noturno, três do primeiro ano do noturno e uma do primeiro ano do turno vespertino. O outro encontro ocorreu no dia 06 de dezembro tendo a duração de 45 minutos.

14 No período da realização da pesquisa de campo a EECJM tinha em seu quadro de professores/as dezoito professores/as, três pedagogos/as e uma professora na direção da escola, totalizando 23 profissionais atuando e 139 estudantes cursando o ensino médio nos turnos vespertino e noturno. Foram convidados todos/as os/as professores/as de modo individual e todos/as aceitaram participar das entrevistas. Foram convidados todos/as os/as estudantes que correspondem as turmas do ensino médio. Desses, aceitaram participar o total vinte estudantes, dos quais dez aceitaram dar entrevistas. Dos 23 professores/as mencionados, conseguiram participar das entrevistas dezoito. Três não conseguiram conciliar suas agendas de horários e duas professoras estavam de licença médica.

15 Ver mais em Morissawa (2001).



participação efetiva das mulheres nos espaços de luta e de organização. (MST, 1998) Cabe destacar que, como partícipes da luta pela terra, as mulheres foram as protagonistas na luta pelo debate de gênero dentro do Movimento. É importante destacar a participação das mulheres no 1º Congresso Nacional do MST<sup>16</sup>. De modo afirmativo, ativo e organizado, elas reivindicaram “novas identidades políticas para a mulher sem terra, através da compreensão da necessidade de sua luta nos espaços sindicais seja por terra, pelo reconhecimento formal de sua condição de trabalhadora rural”. (ESMERALDO, 2013, p. 242)

Um dos pontos de pauta em torno dos quais as mulheres Sem Terra se organizaram junto com o movimento autônomo de mulheres trabalhadoras rurais foi o direito à terra para a mulher<sup>17</sup>, o que questiona a posição do homem como o sujeito ‘chefe’ de família. (SCHWENDLER, 2015) e amplia seu poder de barganha na estrutura familiar. Essa foi uma conquista adquirida no decorrer do processo de luta e formação do MST. Carmen Deere (2004) argumenta que o próprio Movimento somente sustentou a luta das mulheres pelo direito à terra quando a exclusão destas passou a gerar consequências práticas para a constituição dos assentamentos da reforma agrária. Daí, segundo a autora, tal reconhecimento ocorre a partir de um argumento produtivista e de empoderamento. O primeiro refere-se ao “reconhecimento de que o direito das mulheres à terra está associado com o aumento do bem-estar de mulheres e seus filhos, bem como com sua produtividade e, portanto, com o bem-estar de sua comunidade e sociedade”<sup>18</sup>. (DEERE, 2004, p. 76) Já o segundo “reconhece que os direitos das mulheres à terra são decisivos para aumentar seu poder de barganha dentro da família e comunidade, para acabar com sua subordinação aos homens” (DEERE, 2004, p. 76), e com isso impulsionar a igualdade entre homens e mulheres.

Outro aspecto importante foi o debate acerca da participação das mulheres na estrutura organizativa do Movimento. Neste sentido vale ressaltar o que aborda Schwendler (2015) sobre os movimentos sociais do campo, os quais têm incidência sobre a participação da mulher, que através da sua organização protagoniza a luta de gênero no espaço da luta pela terra. Com isto, “dinamiza experiências sociopolítico-educativas que contribuem para a transformação das relações e identidades de gênero e para o desenvolvimento do capital social e político da mulher camponesa”. (SCHWENDLER, 2015, p. 88) Corroborando Schwendler (2015), é possível

---

16 Ocorrido em janeiro de 1985 em Curitiba, no Paraná.

17 Isso foi de fundamental importância, visto que existem vários tipos de estrutura familiar, compostas de diversas realidades em que a pessoa responsável pode ser considerada: como alguém que administra a família, pode ser viúva e viver sozinha ou com os filhos menores, ou ainda ser mulher solteira e também ter esse direito.

18 No entanto, vale dizer que mecanismos de inclusão das mulheres na esfera do direito à terra não foram alcançados totalmente, uma vez que carecia de melhor compreensão referente ao argumento produtivista por parte do Estado e dos movimentos sociais rurais.



perceber como esses elementos se articulam no interior do MST, visto que foi nos acampamentos e assentamentos que as mulheres começaram a se organizar e debater sua participação política. Isso possibilitou uma forma de adentrar e construir na esfera organizativa do Movimento novas relações de gênero, que posteriormente vislumbraram reflexões de modo mais ampliado no MST.

Um marco fundamental foi a constituição do setor de gênero, que ocorreu em meados do ano 2000. Vale ressaltar que antes da criação do setor de gênero as mulheres se organizavam em coletivos e pequenos grupos. Essa organização que antecede o Coletivo, e posteriormente o Setor de gênero, foi fundamental para qualificar a participação das mulheres dentro da esfera organizativa do Movimento. Nesta perspectiva, com a “intencionalidade de promover transformações na cultura patriarcal, o Coletivo de Gênero do MST criou espaços formativos (teóricos práticos) para trabalhar com mulheres e homens”. (SCHWENDLER, 2015, p. 99) Desse modo, a constituição do setor de gênero na estrutura organizativa do MST passou pela avaliação de que o debate referente as questões de gênero deveriam ser realizadas pelo conjunto do Movimento, logo também pelos homens. (MARIANO; PAZ, 2018)

Embora os avanços referentes à participação das mulheres sejam perceptíveis – a formação política, a participação na estrutura organizativa, o desempenho de tarefas de direção e coordenação –, ainda há muitas lacunas, tendo em vista as hierarquias de gênero e o poder patriarcal historicamente impregnado na cultura da sociedade, nas leis, nos programas de governo, nos movimentos sociais, nas escolas, nas comunidades e famílias. O MST vem desenvolvendo a partir do protagonismo das mulheres, incluindo as jovens, o debate acerca das questões de gênero a fim de proporcionar maior empoderamento, para que “nos territórios do movimento social as novas gerações de lutadoras e lutadores, a juventude, avancem nas conquistas do campesinato, construindo um território livre do patriarcado”. (SCHWENDLER; VIEIRA; AMARAL, 2018, p. 264) Assim, a luta das mulheres também foi crucial para que se instituísse na estrutura organizativa do Movimento a paridade de gênero, ou seja, em todas os espaços de organização têm o indicativo de ter a participação da mulher, atuando junto com um homem, formando assim, o casal que irá exercer a tarefa de coordenar, conforme cada esfera organizativa. Nesta perspectiva a organicidade é assim composta:

As brigadas são formadas por: a) Núcleos de Base, compostos por mais ou menos 10 famílias e coordenados por um homem e uma mulher. [...] Setores (de frente de massa, de produção, de educação, de formação, de saúde, de gênero, de comunicação e de cultura) – cada setor possui dez representantes, cada representante é responsável por três ou cinco núcleos de famílias; já os setores estaduais são compostos por um representante de cada brigada. [...] Direção Coletiva é composta por um representante de cada cinco núcleos. [...] Coordenação da Brigada é composta por todas as pessoas responsáveis por alguma função, seja nos núcleos ou nos setores, e pela direção,



incluindo assim, dois coordenadores de cada núcleo, 10 representantes de cada setor e mais 10 membros da direção. (MIRANDA; CUNHA, 2013, p. 366)

Destaca-se que não há uma uniformidade, pois cada estado e cada região aderiram e fizeram adequações de acordo com suas demandas e especificidades. Além dos setores, também há o Coletivo de Mulheres e o Coletivo da Juventude. A paridade de gênero foi e continua sendo uma questão polêmica, que precisa ser mais bem aprofundada, tendo em vista que, por si só, ela não garante a efetiva participação. Não basta ter uma mulher assumindo uma tarefa de coordenação, faz-se necessário que ela efetivamente contribua nas discussões e nas decisões, trazendo presente sua opinião, se colocando também como parte e como protagonista do processo. Destaca-se, contudo, que nos espaços dos movimentos sociais ainda prevalece um modelo de organização em que o ponto de vista dos homens é mais valorizado do que o das mulheres. (CARO, 2011)

Este processo é permeado por conflitos, uma vez que a figura do homem ainda legitima a hierarquia de poder. (FURLIN, 2013) Neste aspecto, Medeiros (2008) aponta que é o homem quem geralmente direciona os afazeres da família, toma decisões, administra a propriedade, prevalecendo, desta forma, sua palavra como a mais importante a ser considerada. Esta característica histórica da cultura patriarcal acaba se reproduzindo também nos assentamentos. E, ao “fazer esta distribuição, o homem acumula um capital específico de conhecimento e de relações que o habilita a permanecer com as mesmas atribuições e manter sua posição de poder”. (MEDEIROS, 2008, p. 13)

A construção do Setor de Gênero contribuiu para o debate da participação das mulheres no conjunto da luta do Movimento, desencadeando necessidades de, por exemplo, pautar em sintonia com o Setor de Educação deste Movimento, em meados de 2000, a Ciranda Infantil – espaço educativo para as crianças entre 0 a 6 anos de idade nos espaços de formação para as mulheres e homens, mães/pais –, possibilitando assim sua participação nos espaços de estudo e formação em diversas áreas (educação, produção, saúde, entre outras). Contudo, é bom ressaltar que, antes desse período, já ocorriam iniciativas de atividades com crianças de 0 a 6 anos nos espaços do Movimento, mas não de maneira consolidada para o conjunto do MST.

Na trajetória de luta do MST, as mulheres foram as primeiras a questionar a organização familiar, no intuito de assegurar a participação de todos os membros da família. A categoria família tem sido interpretada nos estudos do campesinato de forma harmônica, como sendo uma unidade de produção, neutra em termos de gênero. Destacam-se as contribuições dos estudos feministas, bem como de Amartya Sen (1990) para que a família seja compreendida como um espaço simultâneo de cooperação e conflito. Shakra Razavi (2009) também chama a atenção para





as categorias de gênero e geração, tendo em vista a desigual distribuição de recursos e de poder dentro da organização familiar. E é justamente “no campo da tomada de decisões, prerrogativa de quem detém mais poder, que se expressa mais claramente a desigualdade entre homens e mulheres” (SILVA; PORTELLA, 2006, p. 140), assim como entre adultos e jovens, o que incide fortemente sobre as mulheres jovens.

Esta hierarquia passa pelo próprio valor do trabalho na comunidade camponesa, onde o chamado trabalho produtivo, que aparentemente é o gerador da renda familiar, é também “constituído da identidade e da autoridade masculina e requer a invisibilização e omissão do trabalho feminino que se anuncia nos roçados como ajuda”. (ESMERALDO, 2013, p. 240) Embora a força de trabalho das mulheres, assim como dos jovens, na casa e no roçado, sejam cruciais para a economia camponesa, ela geralmente é compreendida pelo viés da reprodução, de um trabalho de menor valor social e econômico, que inclui as tarefas domésticas, o cuidado com as crianças, o trabalho com os animais, com a horta, entre outras. Neste aspecto, Schwendler, Vieira e Amaral (2018) consideram a divisão sexual do trabalho como fator estruturante do sistema patriarcal, que incide na produção de padrões de gênero e comportamentos que se estruturam numa ordem binária e sexuada que não só diferencia, mas também hierarquiza o trabalho conforme o sistema sexo/gênero.

Essa hierarquização do trabalho, que atinge principalmente as mulheres e os/as jovens, pode ocasionar situações geracionais conflituosas entre membros da família, marcadas pela desigualdade de gênero. Estas situações podem envolver diversas dimensões, tais como o trabalho, o poder de decisão na propriedade e nas negociações, a questão da renda e da autonomia, a sexualidade e a liberdade de ir e vir, o lazer, dentre outras. Em todas elas, embora haja limitações para quem é jovem, a mulher encontra-se numa posição de desfavorecimento maior. (AGUIAR; STROPOSSALAS, 2010) Corroborando os autores, é notória esta realidade dos/das jovens que vivem no campo, visto que estão vulneráveis diante das diversas condições de autonomia econômica.

A juventude camponesa também tem se organizado e questionado as hierarquias de gênero e geração no campo. Inicialmente em relação ao seu reconhecimento como sujeito social, político e produtivo no contexto do campo e da família camponesa (SCHWENDLER; VIEIRA; AMARAL, 2018) e, mais recentemente, começa a desencadear um debate das pessoas LGBTQs (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis ou transgêneros), pautando questões no Movimento, referente ao seu protagonismo político e ao enfrentamento de preconceitos e discriminação. (MARIANO; PAZ, 2018)



A partir deste panorama, a discussão nos encaminha para o debate além da esfera das mulheres, objetivando romper cercas patriarcais historicamente erguidas também de certa forma sobre a população LGBT. A luta das mulheres e a construção do setor de gênero foram de fundamental importância para o coletivo LGBT Sem Terra se constituir internamente no Movimento. Junto a isso, pode-se dizer que o processo organizativo do MST também possibilitou à militância LGBT a afirmação de suas identidades de gênero e sexual. Ou seja, a construção do debate sobre diversidade de gênero e sexual resulta também do processo de formação da consciência do Movimento. (MARIANO; PAZ, 2018)

O debate das LGBTs se desencadeou no período em que a sociedade brasileira estava no auge da discussão sobre diversidade sexual e de gênero, incluindo, por exemplo, o projeto chamado ‘Cura Gay’, bem como os ataques à discussão desses assuntos no contexto escolar, com posicionamentos para retirada de qualquer menção às temáticas gênero ou orientação sexual dos currículos escolares e do Plano Nacional de Educação (2014), com forte repercussão nos estaduais e municipais. Diante desse cenário, grupos contrários a essa discussão, como partidos, movimentos, sindicatos entre outras organizações, começaram a mobilizar-se e a dar apoio à construção das LGBTs. No MST esse debate também gerou discussão, uma vez que este Movimento também vem passando por transformações. Pode-se citar como exemplo o processo de construção da Reforma Agrária Popular<sup>19</sup>, pois esta pressupõe que se construa uma discussão mais ampla, buscando a participação dos sujeitos em sua diversidade. Neste aspecto, as “LGBTs colocam em xeque algumas formulações do Movimento, como o próprio conceito de família”. (MARIANO; PAZ, 2018, p. 296) De fato, essa discussão, ao provocar o debate sobre a estrutura ou conceito de família, levanta também a discussão sobre a diversidade de gênero e sexual, uma vez que tais conceitos estão inter-relacionados e, ao discutir família, é necessário debater a diversidade de gênero e sexualidade que compõe a estrutura familiar. Observa-se então que esses processos formativos imbricados no debate de gênero dentro do MST nos fazem pensar que no decorrer da história deste Movimento ocorreram processos educativos omnilaterais que permitiram a abertura para ampliar a compreensão acerca das questões de gênero e sexualidade como dimensão da formação humana.

O debate das LGBTs Sem Terra no MST é recente. Sua gestação se deu com mais força a partir de 2013, quando várias iniciativas de organizações foram desenvolvidas, como mobilizações, participação marcante no VI Congresso Nacional do MST, que ocorreu em 2014, em Brasília, seguindo mais adiante a realização de seminário regional no Ceará e a marcha

---

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



estadual na Bahia. Neste percurso organizativo foi realizado, em agosto de 2015, o primeiro Seminário Nacional, chamado “O MST e a diversidade sexual”, na Escola Nacional Florestan Fernandes. Esse foi um momento de importante discussão e afirmação das LGBTs Sem Terra. A partir desse momento, as LGBTs, foram constituindo-se e fortalecendo seu coletivo no interior do MST, pautando suas necessidades e se autoafirmando nos espaços. Inclusive, foi durante a reunião da Coordenação Nacional do MST, realizada em janeiro de 2016, que o coletivo LGBTs pautou a discussão em torno das normas gerais deste Movimento. A proposta de alteração foi apresentada e aceita pelos participantes da reunião, reconhecendo a diversidade dos sujeitos.

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

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

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

Percebe-se, então, como esses processos formativos de debate, impulsionados pela diversidade de sujeitos, têm contribuído significativamente na formação da consciência no conjunto do Movimento, ampliando o modo de pensar e compreender as questões que envolvem gênero e sexualidade, rompendo assim cercas do preconceito e de qualquer forma de discriminação. Isso leva à compreensão de que a sexualidade e o gênero se vislumbram como uma dimensão da formação humana, articuladas aos objetivos e ao projeto de sociedade que o MST almeja, formando sujeitos livres para viver sua diversidade de gênero e sexual em todos os espaços construídos e vivenciados pelo Movimento e na sociedade em geral, inclusive na escola. Vivenciam nela diversas situações e contradições, e nela encontram sujeitos com concepções diversas e, às vezes, antagônicas. Daí que discutir gênero na escola é essencial no processo de humanização, de uma educação omnilateral. Silenciar os debates sobre gênero e sexualidade na escola significa reproduzir a desigualdade e ignorar a diversidade presente no espaço escolar, bem como anular a possibilidade de construir cidadãos livres, para amar e viver sua diversidade no que tange a gênero e sexualidade. Seria também a reprodução de processos unilaterais, que fortalecem práticas e atitudes homofóbicas.

### 3. Gênero e sexualidade na escola do campo

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



“Todos os processos de escolarização sempre estiveram e ainda estão preocupados em vigiar, punir, controlar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas de homens e de mulheres”. (LOURO, 2000, p. 60) Ela reitera normas de gênero e sexualidade, que fortalecem as próprias desigualdades de gênero. A linguagem utilizada no espaço escolar é um fator que se configura em expressões de gênero e sexualidade, atrelado ao preconceito e desigualdades, pelo viés do ocultamento do feminino. (LOURO, 1997) É necessário estar atento/a, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber “o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (LOURO, 1997, p. 64). Nesta perspectiva, a escola como instituição social reflete nos corpos que ela educa as imposições que a sociedade almeja estabelecer, ou seja, aquilo que deve ser seguido como o correto, como o normal. Segundo Junqueira (2009), a escola brasileira concebeu para si, fortemente, um conjunto de pressupostos normativos de valores e crenças que visam manter o controle dessa estrutura que desconsidera o ‘outro’, o qual não se encaixa dentro do padrão heteronormativo. Estes pressupostos estão centrados no adulto masculino, branco, heterossexual, burguês, considerado física e mentalmente ‘normal’.

Desse modo, Louro (2015) salienta que um corpo que passa por um disciplinamento escolar é preparado no silêncio e em determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de forma particular. “Mãos olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitado para tantas outras”. (LOURO, 2015, p. 21) Sendo assim, esses processos de normatizações a que o corpo está exposto no ambiente escolar deixam marcas nos sujeitos. “Os corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo; marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referência para todos”. (LOURO, 2015, p. 21) Diante desse contexto de imposições disciplinares exercidas sobre os corpos nos espaços escolares, Louro (2015) afirma que, quando ocorre este processo, emerge inevitavelmente uma ação do próprio corpo contra o poder sobre ele. Como instituição social, a escola também é permeada de situações em seu cotidiano no que se refere a gênero e sexualidade. Segundo Louro (1997, p. 57) a “escola entende disso. Na verdade, ela produz isso”. Ou seja, “aqueles e aquelas que se atrevem a expressar de forma mais evidente, sua sexualidade são alvos imediatos de redobrada vigilância”. (LOURO, 2015, p. 26) Partindo deste pressuposto, é uma escola que deixa marcas nos sujeitos que a frequentam.

Dessa maneira, salienta a necessidade de buscarmos formas de respostas, de resistência, de transformação ou de subversão para as imposições e os investimentos disciplinares feitos sobre nosso corpo. Daí que novos grupos trouxeram transformações para a escola, desafiando-a a ser diferente em sua forma e conteúdo. Pesquisa realizada em 2014 em parceria com a



Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp) e o Setor de Educação do MST objetivou conhecer as representações sociais dos/as adolescentes e jovens do MST sobre corpo, gênero e sexualidade e orientar as práticas pedagógicas de intervenção no âmbito da sexualidade, corpo e gênero, nas escolas itinerantes e escolas de assentamento em áreas de reforma agrária do Paraná, com estudantes na faixa etária da adolescência e outros estudantes acima dessa idade que frequentavam o ensino médio. Esse trabalho possibilitou análises e reflexões acerca do desafio de trabalhar estas questões de modo permanente. Embora sejam demandas emergentes, estas temáticas, na maioria das vezes, não são trabalhadas na escola, principalmente por falta de formação dos/as professores, insegurança, medo, entre outros obstáculos.

Para o MST, essa discussão no contexto da Educação do Campo, vem se desencadeando em processos formativos, no quais o Setor de Educação do Movimento definiu como linha de ação a inclusão das temáticas na grade curricular dos cursos de formação dos educadores, que abrange as escolas itinerantes e escolas estaduais do campo em assentamentos das áreas de reforma agrária, bem como outros cursos, seminários e eventos vinculados à área da educação. Estas mudanças são mais visíveis nos últimos cinco anos, com maior ênfase a partir de 2015 e, em específico, no estado do Paraná. Neste aspecto é importante ressaltar o trabalho de formação de professores/as de acampamentos e assentamentos do MST, realizado em novembro de 2016 e junho 2017, através do projeto Gênero e Educação em áreas rurais no Brasil, em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e o Queen Mary University of London. Considera-se que este processo de formação foi de fundamental importância, uma vez que, além da formação de professores, desenvolveu atividades *in loco* em algumas escolas estaduais do campo – com a formação de estudantes do ensino médio e dos últimos anos do ensino fundamental – vinculadas aos eixos da divisão sexual do trabalho e da diversidade de gênero. Esta formação articulou as necessidades da realidade destas escolas com a formação teórica em gênero e sexualidade, desenvolvendo, desse modo, a relação prática-teoria-prática com os/as educandos da escola do campo.

Entende-se que essas iniciativas reiteram a necessária intervenção do trabalho no âmbito escolar no que tange a gênero e sexualidade, no sentido de conhecer, compreender e desenvolver ações na dimensão formativa dessas questões voltadas para a educação omnilateral. Neste aspecto, é importante trazer as percepções dos/as estudantes e professores/as sobre estas temáticas, evidenciadas no decorrer da pesquisa de campo deste estudo.

Configuraram-se na dimensão do conceito sobre gênero três elementos para ambos os sujeitos estudantes e professores/as: 1. concepção binária em que gênero está associado à esfera masculina e feminina; 2. papéis de gênero; 3. diversidade de gênero. Notou-se que, embora



prevaleça uma compreensão binária nas entrevistas, também aparecem questionamentos sobre o atrelamento do gênero somente ao biológico, feminino e masculino, e que faltam formação e informação aos estudantes sobre a temática. “*Não sei como te falar exatamente, tem o gênero masculino e feminino, não sei se é só isso, eu nunca conversei sobre isso, nunca tipo ninguém me falou*”. (Estudante 03, entrevista, dezembro de 2018) Dentro de uma compreensão mais alargada, os/as estudantes também questionam os *scripts* culturais de gênero, como comportamentos e vestimentas adequados para cada sexo, aprendidos espontaneamente na família, na escola, na comunidade, e que se reproduziram de geração em geração quando não questionados.

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

Os/as estudantes dizem não concordarem com essas atitudes, que isso foi construído historicamente e que não precisa ser dessa forma. Isso vem ao encontro da afirmação de Louro (2015), de que os gêneros também são cultural e socialmente construídos. Reforçam a ideia de que o sexismo, como uma expressão de preconceito (RIOS, 2009), precisa ser superado, como mostra a fala da estudante 01, quando diz a sua mãe que “*a cor não tem nada a ver*”. Ou seja, a interpelação se é menino ou menina não somente cria expectativas, mas também gera suposições sobre o corpo sexuado. O gênero, neste aspecto, é abordado como um resultado de tecnologias sofisticadas que produzem corpos sexuais (BENTO, 2011), ou seja, refletem as cores, os brinquedos, as roupas e tantos outros acessórios que caracterizam o ser feminino e o ser masculino. Essas atitudes estereotipadas são padrões de comportamentos impostos pela sociedade, que precisam ser superados, pois reproduzi-los seria corroborar com uma concepção simplista e redutora. (LOURO, 1997)

Com relação aos papéis de gênero, é importante dizer que a organização dos espaços por padrões sexuais se configura em atitudes sexistas, que, muitas vezes, se manifestam como machistas e contribuem para reproduzir hierarquias e desigualdade de gênero. Neste aspecto, Louro (1997, p. 23-24) adverte que:

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



Este tema foi bem evidenciado nas entrevistas e nos debates durante os GF, tanto no GF 01 como no GF 02. “*Hoje a mulher trabalha junto com o homem na roça, chega em casa e ela faz tudo*”. (Estudante 03, GF 01, dezembro de 2018) Afirmam ainda que “*A mulher trabalha mais que o homem, porque a mulher tem jornada dupla, tanto faz lá fora, como dentro da casa*”. (Estudante 09, entrevista, dezembro de 2018) Percebe-se que, mesmo nos assentamentos – territórios vinculados ao MST, conquistados com a luta pela terra e na terra, e onde se busca construir novos sujeitos e relações sociais a partir da luta das mulheres e também dos/as jovens –, há muitos desafios em relação à transformação de uma cultura heteropatriarcal, enraizada no contexto do campo e da sociedade, de modo geral. Estudo de Vieira (2018), em território de acampamento do MST, também tem destacado os regimes patriarcais que reforçam as desigualdades de gênero. No tocante a isto, traz-se a fala da professora, que afirma:

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

É importante destacar que a sociedade está, como diz a professora Karoline, “*arraigada pelo sistema patriarcal*”. Isso se reflete na escola e no campo através dos regimes patriarcais de gênero que se reproduzem e têm um impacto geracional. (SCHWENDLER; VIEIRA; AMARAL, 2018) Sua transformação requer um trabalho “empírico e epistêmico sobre as relações de gênero, pois sem o debate não há chances das desigualdades e violências contra as mulheres serem combatidas nas práticas sociais e educacionais”. (VIEIRA, 2018, p. 168) Essas questões elencadas nas falas dos/as estudantes estão articuladas com a divisão sexual do trabalho, na qual o trabalho como gerador de renda é o mais valorizado, e o trabalho doméstico muitas vezes por aparentemente ‘não’ gerar renda é visto como algo de menor valor. Isso está atrelado às “hierarquias reproduzidas nos regimes patriarcais de gênero [que] fazem com que elas [as mulheres] vivam sob a dupla jornada de trabalho e, nesse processo, absorvem também as jovens”. (SCHWENDLER; VIEIRA; AMARAL, 2018, p. 268)

Sobre a diversidade de gênero, é notório como os/as estudantes, principalmente aqueles/as que não se identificam como heterossexuais, compreendem essa questão. Os dados indicam que existe uma associação na compreensão de gênero que não se resume ao binarismo. “*A pessoa ser livre, ser o que ela quiser, sem ter alguém pra julgar ou pra falar ‘você tem que ser assim’, não se resume só ao masculino e feminino*”. (Estudante 08, entrevista, dezembro de 2018) Compreendem também “*Porque, como eu, sou uma menina, porque eu nasci uma, mas eu não me identifico como uma, então eu acho que é isso, é você saber o que você é, além do órgão*”



*sexual, sendo o que você acredita ser*". (Estudante 02, entrevista, dezembro de 2018) Partindo deste pressuposto, vale salientar que:

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. (LOURO, 1997, p. 27, grifo da autora)

Assim sendo, ao sustentar que “o gênero institui a identidade do sujeito [...] pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o”. (LOURO, 1997, p. 25, grifo da autora) A autora afirma ainda o gênero como fazendo parte do sujeito, constituindo-o, o que pode ser exemplificado também com a etnia, a classe, ou a nacionalidade. Identificou-se também uma visão que traz outras percepções, articuladas com a diversidade de gênero, mencionadas por alguns/as professores.

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

Percebe-se na fala da professora que sua compreensão de gênero está imbricada no processo de humanização. Ela traz o sentido de trabalhar na perspectiva de humanizar-se enquanto sujeito de direito, do ser livre. Isto se articula com a afirmação de Freire (1987, p. 25) de que a “humanização é uma ‘coisa’ que possuem como direito exclusivo, como atributo”. Dessa forma, é possível afirmar que os preconceitos, os padrões patriarcais historicamente impostos, são elementos desumanizadores, pois incidem na formação das pessoas, aprisionando sua liberdade.

No que concerne à sexualidade, a pesquisa possibilitou identificar duas dimensões: 1. a sexualidade compreendida e trabalhada como biologização e reprodução humana; e 2. a sexualidade para além do viés biológico, numa perspectiva mais ampla. Neste aspecto, 28% dos/as estudantes compreendem a sexualidade na esfera da reprodução, da biologização. “*A minha família nunca teve tabu sobre isso, o que se explicava, era explicado como a matéria de ciências, explicar os órgãos – se prevenir, né? – isso aí minha família sempre teve, já vem de muita geração*”. (Estudante 10, entrevista, dezembro de 2018) E 72% compreendem que





sexualidade não se restringe à reprodução humana, prevenção de doenças ou relação sexual, sendo muito mais que isso, pois envolve uma amplitude de outras questões, entre as quais se destacam: os sentimentos, o prazer, a emoção, a identidade de gênero, a orientação sexual.

*Tá relacionado a tudo e não só ao sexo em si como muitas pessoas pensam. Não, e vai muito além, é uma questão de ser, uma questão de pessoas e não só do sexo, né? Claro que é também, mas não é só isso. Acho que muita coisa entra na sexualidade, a mulher e o homem em si e tudo que os envolve, seja a orientação sexual, a identidade de gênero [...] a própria relação que as pessoas têm entre si, seja entre homens e mulheres, homens/homens ou mulheres/mulheres. Eu acho que tudo isso envolve a sexualidade é muito amplo pra falar de um só tópico. (Estudante 02, entrevista, dezembro de 2018)*

Essas percepções dos/as estudantes vêm ao encontro de outros elementos que apareceram durante a pesquisa de campo. Perguntamos a eles/as se tiveram alguma aula relacionada a gênero e sexualidade, a maioria afirmou não ter participado de aula específica que abordasse os temas. Algumas coisas, de modo esporádico, foram realizadas nas aulas de ciências e filosofia, nas aulas que envolvem a educação física, com mais frequência. Um dos fatores que chamou atenção foi que, mesmo não tendo aulas específicas a respeito das temáticas na totalidade da escola, a maioria deles/as tem uma compreensão bastante ampliada sobre os assuntos, principalmente aqueles/as que afirmaram não serem heterossexuais. As fontes de informações mais acessadas por eles/as, em geral, são as relações sociais entre os/as amigos, principalmente na escola, por ser um espaço de encontro diário, a internet e a TV.

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

Essa fala revela a importância que as informações encontradas tiveram para ajudar na compreensão e afirmação da identidade sexual e como é difícil o autoafirmar-se com uma orientação sexual diferente da heterossexual. É possível afirmar que a escola, de certa forma, acaba sendo uma fonte de informação, na medida em que é um espaço em que os/as estudantes se encontram e conversam sobre esses assuntos. Revela também a importância que teve o acesso à TV e principalmente à internet, pois com este meio os/as jovens, principalmente os homossexuais e transgêneros, se sentem mais seguros, confortáveis em pesquisar. Contudo, vale destacar que nem todos/as os/as estudantes possuem as mesmas condições de acesso a essas tecnologias, embora o campo já esteja mais avançado neste aspecto. Os dados coletados reiteram o papel da escola em trabalhar com esses temas, a fim de atingir a totalidade dos/as estudantes e,



também, trabalhar, problematizar as informações que eles/elas trazem, acessadas por meio da TV, internet e do diálogo com seus pares. Além disto, cabe à escola orientar os/as estudantes e pais, assim como contribuir para que busquem informações de forma segura.

As percepções dos/as professores, da equipe pedagógica e da direção da escola sobre sexualidade não difere muito das dos/as estudantes. Em geral são relacionadas a duas dimensões abordadas anteriormente. Aqui vale uma ressalva porque se notou que todos/as os/as docentes também compreendem a sexualidade como o que chamamos de segunda dimensão, que vai além do viés biológico, numa perspectiva mais ampla. A questão que ficou presente é a seguinte. Mesmo tendo a compreensão de que sexualidade não se resume à esfera da biologização e reprodução, ao discutir em sala de aula, infelizmente a abordagem fica restrita a esses elementos biológicos e reprodutivos. Portanto, isso remete algumas indagações. A falta de formação e compreensão poderia ser vista como motivo para não se trabalhar em sala de aula gênero e sexualidade, principalmente numa perspectiva mais ampla? Quanto à sexualidade, é possível perceber que existem lacunas para trabalhá-la em todos os seus aspectos e não somente em um ou outro. Alguns/as professores/as têm a compreensão disso, conforme menciona uma das entrevistadas.

*A escola trabalha, mas muito superficial a situação, deveria ir além, a sexualidade como ato da pessoa se conhecer, saber o que é bom, saber que tem que ter alguns limites também, ter alguns cuidados, mas ainda isto é muito pouco trabalhado e quando é trabalhado, é mais ali essa questão de reprodução mesmo. Pra que que ela serve? Serve pra reproduzir. Nunca se pega essa questão do amor. Interessante porque isso não se trabalha. Então às vezes têm as pessoas que elas sentem atração, mas elas não sabem como lidar com isso. Às vezes tá com uma pessoa porque o pai e a mãe querem, então esse tipo de coisa não é trabalhado mesmo. (Rosimeire, professora, dezembro de 2018)*

O que chamou atenção é o que diz “a sexualidade como ato da pessoa se conhecer, saber o que é bom”. De fato, essa é uma questão relevante para se pensar a sexualidade: conhecer para compreender a si mesmo e ao outro. Funciona também como um processo de identificação da pessoa. Neste aspecto nos reportamos à sexualidade na dimensão ampla do conceito. Nota-se que a fala da professora anterior está articulada com a questão do corpo, suas sensações, desejos, sentimentos, prazer, saúde. (EGYPTO, 2009) A sexualidade, neste aspecto, vislumbra a importância de se conhecer, e isso leva a compreender que conhecer o próprio corpo e tudo que o envolve é conhecer a sexualidade em outras dimensões, abarcando a diversidade sexual. Ressaltamos que não estamos negando a importância de trabalhar a reprodução humana tal qual foi colocado, mas esta precisa ser compreendida em todos os seus aspectos. Dessa maneira “se assumirmos o gênero como categoria de análise das ciências humanas será possível formular novas epistemologias da sexualidade na escola” (CÉSAR, 2009, p. 48), principalmente para não



reiterar normas heteronormativas que venham ao encontro do governo<sup>20</sup> dos corpos e do desejo no contexto educacional segundo o que a sociedade conservadora defende no que concerne a gênero e sexualidade. (CÉSAR; DUARTE, 2017)

Neste sentido, destaca-se o cenário conservador que o Brasil vive a respeito dessas questões. “Os movimentos conservadores do presente colocam o corpo e a sexualidade em cena de modo extremamente conservador, combatendo todas as interpretações sociológicas, antropológicas e filosóficas do corpo, do sexo e do gênero”. (CÉSAR; DUARTE, 2017, p. 144) Ainda que estejamos diante de tempos turbulentos na atual conjuntura de nosso país, quando há um ataque direto ao trabalho destas temáticas nas escolas<sup>21</sup>, a pesquisa revela a necessidade de uma abordagem além da questão biológica. “*Tem que trabalhar muito mais do que trabalhar somente nas aulas ali [...] constantemente falando sobre isso aí, não só na aula ali de biologia e ciências*”. (Cremilda, diretora, dezembro de 2018) A sexualidade é uma temática que não envolve apenas ciências, biologia ou filosofia. Ela pode e deve ser incorporada e trabalhada também no conjunto das outras disciplinas.

#### 4. Gênero e sexualidade como dimensões da formação humana: limites e possibilidades

Diversos limites foram evidenciados pela pesquisa em relação à abordagem do gênero e da sexualidade no espaço da escola. O fator mais evidenciado como sendo um limite foi a questão do preconceito, caracterizado através do machismo e da homofobia<sup>22</sup>. Esses preconceitos estão presentes em vários espaços na escola: na sala de aula, nos intervalos, nas atividades coletivas, nas falas de ambos os/as estudantes e professores/as. Os preconceitos mais presentes se referem ao gênero feminino e aos sujeitos LGBT. Segundo Louro (1997, p. 57) é “necessário que nos perguntemos então como se produziram e se produzem tais diferenças e que efeitos elas têm sobre os/as sujeitos”. Corroborando a autora, é importante perceber que também através da “linguagem” as desigualdades são produzidas e reproduzidas.

Outro limite que o estudo revela é o despreparo profissional, uma vez que a maioria dos/as professores não teve nenhuma orientação em sua formação profissional de como trabalhar, lidar com situações que envolvem gênero e sexualidade em sala de aula e na escola em

20 Ver César e Duarte (2017).

21 Refere-se ao Projeto de Lei (PL) 246/2019, de autoria da deputada Bia Kicis, estreatante do PSL-DF, protocolado na Câmara dos Deputados no dia 4 de fevereiro de 2019, que atualiza o PL 193/2016 a fim de tentar instituir a chamada Escola Sem Partido, para combater a suposta ‘ideologia de gênero’. Vale dizer que o PL 246/2019 encontra-se em tramitação aguardando despacho na mesa da Câmara dos Deputados. Sobre a tramitação, acompanhar em <https://bit.ly/2OCUuGL>. Acesso em: 11 fev. 2019.

22 Ver Junqueira (2009).



geral. “*Eu me sinto totalmente assim, despreparada. Eu acabo que eu nem trabalho porque eu não sei como abordar esse tema*”. (Bruna, professora, dezembro de 2018) Os professores/as afirmam também que “*A gente deixa de trabalhar muitas vezes, por não ter o conhecimento correto. Daí, pra não acabar fazendo algo que não deveria, a gente acaba muitas vezes se omitindo algumas vezes*”. (Danilo, professor, dezembro de 2018) Isso resulta, então, em medo e insegurança de trabalhar os temas, por falta de formação, mas também em função da atual conjuntura política do Brasil, conforme já mencionado anteriormente. O que eles mais temem é a reação que os pais podem ter, pois não sabem como a família iria interpretar, por exemplo, o trabalho com a diversidade sexual e de gênero.

Arelado a isso, se faz presente a questão curricular. A EECJM faz toda uma menção sobre os conteúdos que envolvem gênero e diversidade sexual em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e em seu Regimento Escolar. O PPP colocado em prática assume a concepção de educação na perspectiva da formação humana, porém ainda existem lacunas quando o assunto é o trabalho pedagógico relacionado com esses temas. Para Sacristán (2000), o planejamento curricular precisa estabelecer relações com determinados princípios e a efetivação destes. Giroux (1997) afirma que é por meio de um currículo como política cultural que a educação tem condições de se envolver conscientemente na construção de significados e valores culturais e sociais, sendo possível a presença de uma população escolar preparada para articular-se diante das relações sociais de poder e desigualdade. De acordo com Giroux (1997) e Sacristán (2000), a base curricular, quando articulada e efetivada com a prática educativa, permite avançar na formação para superar hierarquias de gênero e sexualidade e desigualdades presentes no espaço escolar. Nas leituras realizadas sobre o currículo da EECJM, foi possível identificar que os temas no que tange a gênero e sexualidade estão explícitos em sua base curricular com o intuito de serem trabalhados, no entanto quando se trata de materializar esses temas em práticas educativas, encontra-se um distanciamento entre ambos. Conforme Sacristán (2000), é necessário articular o que se insere no currículo com a formação dos/as professores para desenvolver um trabalho coerente.

No que se refere à inserção destes temas como formação humana, os dados da pesquisa revelam que gênero e sexualidade estão presentes por meio do respeito à diversidade sexual no dia a dia da escola, motivo pelo qual talvez os/as estudantes LGBTs se sintam mais confortáveis em se assumirem, embora também sofram preconceito na comunidade escolar. Exemplo disso é quando houve um caso de afirmação de identidade de gênero e sexual na escola, conforme o depoimento a seguir.



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

Esse depoimento retrata a importância que teve a autoafirmação na vida desse estudante e na escola. Notou-se que o que antes era silenciado agora é visibilizado, ainda que não pela totalidade da EECJM e da comunidade em geral, mas é um grande avanço, uma vez que essas afirmações LGBTs na escola impulsionaram e impulsionam o debate das questões de gênero e sexualidade, principalmente no que se refere ao preconceito, à discriminação, à violência, entre outras atitudes silenciadas tanto na EECJM como no assentamento. É possível dizer que antes dessas afirmações havia um clima de tensão. O ambiente hoje aparenta ser mais ameno, embora ainda tenha que avançar, mas pode ser considerado um fator de significativa importância no aspecto da formação humana atrelada à liberdade e ao direito de humanizar-se e humanizar os/as outros também, na medida em que se ampliam os conhecimentos.

O modo como esse estudante foi tratado pelos pares indica sinais de questionamento da heteronormatividade<sup>23</sup> na escola. Ainda que a escola tenha em seu cotidiano atitudes normativas que incidem na formação dos/as estudantes, há também atitudes opostas que tentam romper com o preconceito, ao que Louro (1997, p. 79) define como “cruzamento de fronteiras”, ou seja, situações em que as fronteiras ou os limites entre os gêneros são atravessados. Podemos apontar, por exemplo, a questão da busca pela superação de preconceitos conforme a fala do professor. “Os alunos não discriminam na sua maioria. Eu acredito que aqui é melhor do que em outras escolas. Os alunos têm uma aceitação maior, um respeito maior para com esses colegas”. (Danilo, professor, dezembro de 2018)

Esta aceitação e compreensão dos/as colegas para com as questões que dizem respeito à diversidade está também relacionada à participação de alguns/as jovens estudantes da EECJM em atividades do coletivo LGBT do MST no estado do Paraná, assim como em outros processos

---

23 Define-se como uma espécie de modelo a ser seguido, pautado na concepção em que os sujeitos devam ser femininos e masculinos, e que o seu desejo sexual deva ser sempre pelo sexo oposto. Impõe-se a heterossexualidade como norma. (LOURO, 2009)



formativos, como o Encontro dos Adolescentes do MST<sup>24</sup>, eventos em que se trabalhou com essas temáticas. Estes espaços formativos ampliam a compreensão e ajudam a superar preconceitos. Evidencia-se então a importância que esses momentos formativos tiveram para que os estudantes ampliassem os conhecimentos acerca desses temas. Estudos realizados com a juventude camponesa do MST também revelam que esses processos formativos têm sido de fundamental importância para alargar a compreensão acerca do tema e impulsionar o debate dentro das famílias nos assentamentos do MST, bem como em outros espaços de que os sujeitos envolvidos participem. (SCHWENDLER; VIEIRA; AMARAL, 2018)

É importante ressaltar o acolhimento por parte de alguns/as professores/as, ainda que seja a minoria, por revelar uma forma de caminhos para superar os preconceitos. Os/as estudantes sabem disso. Eles/as sentem em quem podem confiar para pedir opiniões, falar de angústias, conversar sobre esses assuntos.

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

A afetividade, o companheirismo, o saber escutar os/as estudantes, bem como as vivências educativas a partir das relações sociais entre os/as estudantes e professores/as, indicam uma significativa aproximação e materialização dos temas na perspectiva da formação humana. “Porque muitos professores, mesmo não sabendo trabalhar, eles tentam entender o aluno, conversar, tenta dar essa abertura pra ele mesmo sem dominar totalmente o assunto”. (Devanira, professora, dezembro de 2018) Uma vez considerada a importância de compreender essas temáticas, os/as educadores (re)significam a educação omnilateral, de modo que a dimensão da sexualidade e do gênero permeia a formação dos sujeitos. Partindo deste pressuposto, é possível constatar que existem iniciativas importantes de superação de preconceitos, nas quais as questões de gênero se articulam ao trabalho pedagógico escolar. É o que revela a fala da professora: “Eu demorei anos trabalhando aqui pra ter um time de meninas pra levar pra jogos, porque era só os meninos. Eu sempre falo nas aulas. Gente, isso é uma ideia machista”. (Fátima, professora, novembro de 2018) Destaca-se que o trabalho da professora de criar estratégias de inclusão de gênero, que se contraponham à cultura machista

---

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



presente na comunidade, contribui, sobretudo na construção de relações mais humanas e igualitárias em termos de acesso e oportunidades.

## 5. Considerações finais

Na perspectiva de uma educação emancipadora, a partir de pressupostos teóricos que compreendem a formação humana pelo viés da educação omnilateral, este artigo buscou examinar os limites e possibilidades da inclusão da temática de gênero e sexualidade no contexto da escola do campo, tendo como referência uma escola de assentamento, vinculada à luta pela terra e pela Educação do Campo do MST – a EECJM. O estudo examinou o lugar que as questões de gênero e sexualidade ocupam na formação humana no contexto da Educação do Campo.

A partir das narrativas dos/as estudantes, foi possível perceber que a grande maioria apresenta uma visão mais alargada sobre os temas que envolvem gênero e sexualidade, o que se materializa também no enfrentamento das situações de machismo, preconceito e homofobia presentes na sociedade e, especificamente, na cultura camponesa e na escola do campo. Os dados revelam que a maior fonte de informação sobre as temáticas tem sido a convivência com os colegas de escola, a TV e a internet. Além disso, muitos alargaram sua visão de mundo por participarem de espaços de formação protagonizados pelo Setor de Gênero, de Educação e do Coletivo LGBT do MST.

Constatou-se a importância da humanização do espaço pedagógico, que se traduz no acolhimento e na abertura da escola no enfrentamento da homofobia, com especial atenção para o diálogo sobre as angústias vividas pelos/as estudantes LGBTs. Ainda que os/as professores/as em sua maioria não tivessem nenhuma orientação de como trabalhar em sua prática docente com esses temas, há uma abertura para ouvir e acolher. É possível afirmar com base nesta pesquisa que a EECJM tem uma proposta de educação na perspectiva da humanização, a partir dos princípios da Educação do Campo, e em especial do MST. Isto se evidencia nas práticas cotidianas da escola, assim como no seu PPP e no Regimento Escolar. No entanto, permanecem várias lacunas para que estas temáticas de fato sejam assumidas no currículo escolar com intencionalidade pedagógica, enquanto uma educação contra-hegemônica nos termos de Gramsci.

Um grande desafio que se coloca é a formação dos/as profissionais da educação. Conforme os depoimentos dos/das docentes, equipe pedagógica e direção da escola, o despreparo profissional é um dos principais fatores para não se trabalhar com essas dimensões no contexto do trabalho pedagógico. Arelado a isso está a insegurança e o medo da não aceitação



pelas famílias dos estudantes e, de certa forma, pela sociedade conservadora, que tem suas narrativas fortalecidas por num modelo heteropatriarcal fundamentado na institucionalização do machismo, do preconceito, da homofobia, de discursos de ódio e da intolerância para com aqueles/as que se atrevem a lutar pela liberdade de viver e se expressar na sua sexualidade. Esta institucionalidade vem se efetivando nas políticas educacionais que buscam proibir e silenciar o debate das questões de gênero e sexualidade no âmbito da escola.

---

### Referências

- AGUIAR, V. V. P.; STROPASOLAS, V. L. As problemáticas de gênero e geração nas comunidades rurais de Santa Catarina. In: SCOTT, P.; CORDEIRO, R.; MENEZES, M. (org.). *Gênero e geração em contextos rurais*. Florianópolis: Mulheres, 2010. p. 159-181.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 548-559, 2011.
- CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CARO, P. La transgresión del feminismo campesino y popular: autonomías y soberanías. In: AUTONOMÍA política de las mujeres: algunas reflexiones. Santiago de Chile: Centro Regional de Derechos Humanos y Justicia de Género, 2011. p. 117-142. Disponível em: <https://bit.ly/2N28r0p>. Acesso em: 9 mar. 2021.
- CÉSAR, M. R. de A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.
- CÉSAR, M. R. de A.; DUARTE, A. de M. Governo e pânico moral: corpo, gênero. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 66, p. 141-155, 2017.
- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.
- CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social: o debate orientado como técnica de investigação. *Ser Social*, Brasília, DF, n. 9, p. 159-186, 2001.
- DEERE, C. D. Os direitos da mulher à terra e os movimentos sociais rurais na reforma agrária brasileira. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 175-204, 2004.
- EGYPTO, A. C. Orientação sexual nas escolas públicas de São Paulo. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. p. 341-354.
- ESMERALDO, G. G. O protagonismo político de mulheres rurais por seu reconhecimento econômico e social. In: NEVES, D. P.; MEDEIROS, L. S. de (org.). *Mulheres camponesas: trabalho produtivo e engajamentos políticos*. Niterói: Alternativa, 2013. p. 237-256.
- FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília, DF: MDA, 2006. p. 27-39.





- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S. et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 265-271.
- FURLIN, N. A perspectiva de gênero no MST: um estudo sobre o discurso e as práticas de participação das mulheres. In: NEVES, D. P.; MEDEIROS, L. S. de (org.). *Mulheres camponesas: trabalho produtivo e engajamentos políticos*. Niterói: Alternativa, 2013. p. 237-256.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- JUNQUEIRA, R. D. (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.
- KOLLING, E. J.; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. MST e educação. In: CALDART, R. S. et al. (org.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012. p. 502-509.
- LERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-21, 2001.
- LOURO, G. Corpo escola e identidade. *Educação e Realidade*, Porto alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, 2000.
- LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 85-94.
- LOURO, G. *O corpo educado pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MARIANO, A. S.; PAZ, T. T. Diversidade sexual e de gênero no MST: primeiros passos na luta pela liberdade sexual. In: NOGUEIRA, L. et al. (org.). *Hasteemos a bandeira colorida*. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 289-313.
- MEDEIROS, L. S. de. Assentamentos rurais e gênero: temas de reflexão e pesquisa. In: LOPES, A.; ZARZAR, A. B. (org.). *Mulheres na reforma agrária: a experiência recente no Brasil*. Brasília, DF: MDA, 2008. p. 7-18.
- MIRANDA, R. de S., CUNHA, L. H. H. A estrutura organizacional do MST: lógica política e lógica prática. *Caderno CRH*, Salvador, v. 26, n. 68, p. 363-375, 2013.
- MORISSAWA, M. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- MST. *Compreender e construir novas relações de gênero*. São Paulo: Peres, 1998.
- MST. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. *Caderno de Educação*, Veranópolis, n. 13, p. 83-87, 2005.
- MST. *Normas gerais do MST*. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, jan. 2016. Cartilha.
- RAZAVI, S. Engendering the political economy of agrarian change. *Journal of Peasant Studies*, Abingdon, v. 36, n. 1, p. 197-226, 2009.
- RIOS, R. R. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. p. 53-84.



SACRISTÁN, G. J.; PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWENDLER, S. F. O processo pedagógico da luta de gênero na luta pela terra: o desafio de transformar práticas e relações sociais. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 87-109, 2015.

SCHWENDLER, S. F.; VIEIRA, C. R.; AMARAL, M. R. Relações de trabalho, gênero e geração das jovens camponesas em assentamentos de reforma agrária. *Mediações*, Londrina, v. 23, n. 3, p. 248-275, 2018.

SEN, A. Gender and cooperative conflicts. In: TINKER, I. (ed.). *Persistent inequalities: women and world development*. New York: Oxford University Press, 1990. p. 123-149.

SILVA, C.; PORTELLI, A. P. Divisão sexual do trabalho em áreas rurais no nordeste brasileiro. In: SCOTT, P.; CORDEIRO, R. *Agricultura familiar e gênero: práticas, movimentos e políticas públicas*. Recife: Editora UFPE, 2006. p. 127-144.

VIEIRA, C. R. *Semeando a igualdade de gênero na Escola Itinerante Caminhos do Saber: uma relação entre movimento social e educação*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos* I Robert K Yin. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

