

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdU
Mestrado Profissional em Educação

EDNA GIOVANE DOS SANTOS SAMPAIO

**GÊNERO NA ESCOLA DO CAMPO ATANAGILDO DOMINGUES,
ARROIO GRANDE / RS.**

Jaguarão
2019

EDNA GIOVANE DOS SANTOS SAMPAIO

**GÊNERO NA ESCOLA DO CAMPO ATANAGILDO DOMINGUES,
ARROIO GRANDE / RS.**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Maria Gritti

**Jaguarão
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S192g Sampaio, Edna G. dos Santos
Gênero na escola do campo Atanagildo Domingues, Arroio
Grande / RS. / Edna G. dos Santos Sampaio.
87 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2019.
"Orientação: Silvana Maria Gritti".

1. Gênero. 2. Feminismo. 3. Educação. 4. Escola do campo.
I. Título.

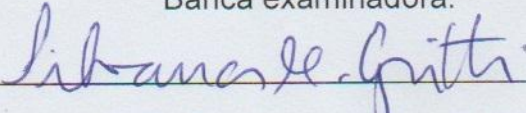
EDNA GIOVANE DOS SANTOS SAMPAIO

**GÊNERO NA ESCOLA DO CAMPO ATANAGILDO DOMINGUES,
ARROIO GRANDE / RS.**

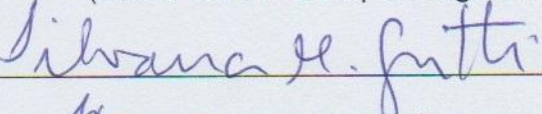
Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao
Mestrado Profissional em Educação da
Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do Título
de Mestra em Educação.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 02/08/2019.

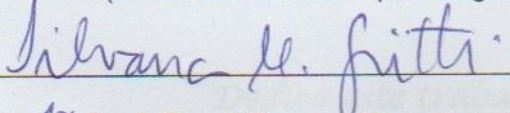
Banca examinadora:



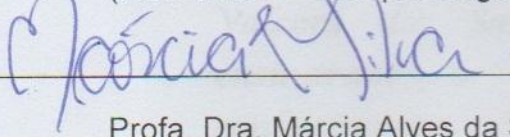
Profa. Dra. Silvana Maria Gritti
Orientadora
(UNIPAMPA - Campus Jaguarão)



p Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes
(UNIPAMPA - Campus Jaguarão)



p Prof. Dr. Jefferson Marçal da Rocha
(UNIPAMPA - Campus Jaguarão)



Profa. Dra. Márcia Alves da Silva
(UFPEL)

Dedico este trabalho a meu pai, José Carlos Sampaio (in memoriam) e a minha mãe, Valceni dos Santos Sampaio, que me ensinaram o verdadeiro valor do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A meu pai José Carlos e a minha mãe Valceni, pelo afeto diário, pela exigência de disciplina nos assuntos da minha vida, pelo esforço em me proporcionar a busca pelo conhecimento e na perseverança de ter sonhos e realizá-los.

A Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Gritti, por todo aprendizado, por ter percebido meu potencial profissional e pessoal, pelo carinho e acolhimento como minha orientadora.

A minha família, por entender as ausências, os momentos apressados e estressados como parte desse processo.

As minhas amigas Ana Luiza, Istela e Mari, pelo carinho, incentivo e por manter em mim a determinação necessária a minha concretização de metas e a minha felicidade.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação, pelo convívio e conhecimentos conquistados no período do curso.

A Gisele e a Vanessa, pelo apoio incondicional nas atividades realizadas na Escola Estadual Atanagildo Domingues.

Aos colegas, aos funcionários e aos alunos da escola Atanagildo pela participação e discussão na trajetória da pesquisa.

Aos colegas do mestrado pelo apoio, pelo carinho e pela alegria da nossa convivência durante todo o curso.

As minhas colegas de Arroio Grande, por todas as caronas compartilhadas e histórias criadas.

As minhas colegas de orientação, pelo cuidado e pela solidariedade aos momentos vividos durante o curso.

A direção e aos colegas da escola Presidente João Goulart, pela flexibilidade das trocas dos horários.

A todos aqueles que de alguma maneira tornaram minha trajetória possível.

Qual é a maior lição que uma mulher pode aprender? Que desde o primeiro dia, ela sempre teve tudo o que precisa dentro de si mesma. Foi o mundo que a convenceu que ela não tinha.

Rupi Kaur

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados obtidos após a realização da pesquisa-ação sobre o gênero na escola do campo Atanagildo Domingues, no município de Arroio Grande/RS. Analisa como questões de gênero são recebidas e desenvolvidas no ambiente escolar e relaciona o capitalismo e o patriarcado como obstáculos na formação educacional igualitária. A educação do campo no Brasil se originou junto aos movimentos sociais do campo e o feminismo junto ao sufrágio e às greves das mulheres. Estas lutas tiveram a contestação e a autonomia dos sujeitos como principal fundamento. Abriram caminho para as novas contestações no século XXI e aumentaram o leque dos debates. O gênero e a escola do campo possuem desafios semelhantes ao se oporem a lógica do capital. A pesquisa-ação respeitou o protagonismo dos participantes, pois abriu espaço de fala, de maneira democrática. A fundamentação teórica ocorreu através dos estudos de gênero, do feminismo, dos movimentos campestres, da escola do campo e legislações vigentes sobre cada tema. Através desta pesquisa-ação objetivo compreender como ocorrem as relações de gênero entre os integrantes da escola, propondo a abertura do espaço de fala dos sujeitos que a compõem, iniciando uma caminhada para a equidade.

Palavras-chave: Gênero. Feminismo. Educação. Escola do campo.

RESUMEN

Este trabajo presenta las percepciones obtenidas después de la investigación de acción sobre género en la escuela Atanagildo Domingues en el municipio de Arroio Grande, RS, analiza cómo se reciben y desarrollan las cuestiones de género en el entorno escolar y se relaciona el capitalismo y el patriarcado. Como barreras en la formación educativa igualitaria. La educación rural en Brasil se originó con los movimientos sociales del campo y el feminismo con sufragio y huelgas de mujeres. Estas luchas tuvieron como base principal la contestación y autonomía de los sujetos. Allanaron el camino para los nuevos desafíos en el siglo XXI y aumentaron la gama de debates. El género rural y la escuela tienen desafíos similares al oponerse a la lógica del capital. La investigación de acción respetó el protagonismo de los participantes, porque abrió el espacio para hablar, de una manera democrática. La base teórica se basó en estudios de género, feminismo, movimientos campesinos, escuelas rurales y legislación vigente sobre cada tema. A través de esta acción, la investigación tiene como objetivo comprender cómo se producen las relaciones de género entre los miembros de la escuela, proponiendo la apertura del espacio para hablar de los sujetos que lo componen, iniciando un camino hacia la equidad.

Palabras clave: Género. Femenino Educación. Escuela de campo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Escola Atanagildo Domingues	20
Figura 2: Escola Atanagildo Domingues (2)	21
Figura 3: Estrada da Figueirinha	23
Figura 4: Ponte Carlos Barbosa, sentido sul / norte	25
Figura 5: Ponte Carlos Barbosa, sentido norte/sul	26
Figura 6: Sujeitos da escola Atanagildo	53
Figura 7: Diferenças entre conceitos	54
Figura 8: Atividade O que a figura representa?	55
Figura 9: Seminário Piloto	56
Figura 10: Turma verde	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distorção Idade Série	36
Tabela 2: O campo e a cidade na escola Atanagildo	49
Tabela 3: Relação de matrículas no 6º ano e conclusão no 9º ano	63
Tabela 4: Igualdade e equidade	67

LISTA DE SIGLAS

CMB - Centro da Mulher Brasileira

CNDM - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EEEF - Escola Estadual de Ensino Fundamental

ENERA - Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

ENF - Encontros Nacionais feministas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MNUCDR - Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PPGEDU - Programa de Pós-graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

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

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Capítulo I: A ESCOLA DO CAMPO ATANAGILDO DOMINGUES	19
1.1 A identidade da escola Atanagildo Domingues	20
1.2 O município de Arroio Grande, Rio Grande do Sul	23
Capítulo II: GÊNERO E SEUS SUJEITOS	27
2.1 Percepções dos alunos sobre o gênero	27
2.2 Percepções dos professores sobre o gênero	29
Capítulo III: FEMINISMO NA ESCOLA DO CAMPO	31
3.1 Discussões teóricas	31
3.2 Feminismo versus patriarcado	32
Capítulo IV: DIREITOS CONQUISTADOS	38
4.1 A educação do campo	38
4.2 Gênero	40
Capítulo V: O TRAJETO DA PESQUISA-AÇÃO	48
5.1 O caminho percorrido	48
5.2 O plano da pesquisa-ação	51
5.3 Seminários	51
5.3.1 Seminário Piloto: Como o gênero é trabalhado na escola?	52
5.3.2 Seminário Alunos: Percepções de gênero na escola	57
5.3.3 Seminário Professores: A equidade de gênero no contexto escolar	63
5.3.4 A continuidade do assunto gênero na escola.	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICES	79
APÊNDICE A: Plano de Pesquisa-ação	79
APÊNDICE B: Sondagem	81
APÊNDICE C: Questionário 1 - Seminário Piloto	82
APÊNDICE D: Questionário 2	83
Apêndice E: Questionário 3	84
ANEXOS	85
Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	85

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda como as questões de gênero são percebidas dentro da Escola Estadual Atanagildo Domingues, situada no campo do município de Arroio Grande/RS. Tem como protagonistas os alunos das turmas finais do ensino fundamental, seus professores e a equipe que compõe a escola. A ideia é entrelaçar as percepções encontradas sobre gênero às questões da escola do campo, trazendo ao debate e à realidade escolar as características libertárias presentes em ambos os temas.

Falar sobre gênero na escola do campo remete a dificuldades, dentro da estrutura de poder ressurgida no Brasil a partir de 2016, com o impeachment da Presidente Dilma Rousseff, pois o novo cenário político assumido condena em primeira mão a palavra gênero e retira sua real importância, colocando-o em uma visão simplista, assim como desvaloriza a escola do campo, à medida que subjuga seus movimentos emancipatórios e de seus sujeitos.

A resistência ocorreu, teve êxito e nos últimos trinta e tantos anos o Brasil viveu um período de relativo florescimento democrático, ainda que mantendo muitas das exclusões causadas pela combinação fatal entre o capitalismo (desigualdade social), colonialismo (discriminação racial) e patriarcado (discriminação sexual) (BOAVENTURA SANTOS, 2018, p. 14).

A palavra gênero assume significados variados, dentro de um imenso leque de conceitos, podendo ser associada à sexualidade (FOUCAULT, 1988), a identidades (BUTLER, 2017), à diversidade sexual e de gênero - DSG (BORTOLINI, 2011), aos diversos feminismos que surgiram desde o sufrágio feminino na Europa, em 1906 na Finlândia (PERROT, 2017) e mais tarde, na década de 1940, no Brasil (LOURO, 1997), ao direito ao trabalho, às lutas de classe e de raça (DAVIS, 2016), às lutas pela emancipação feminina (TIBURI, 2018), ao feminismo latinoamericano (GARGALLO, 2009), à gestão da vida íntima e na família (CHIMANANDA, 2015), tanto na história mundial (PERROT, 2017) quanto na história do Brasil (PRIORE; PINSKY, 2017). O gênero foi estudado no contexto escolar (LOURO, 2017), pois junto com a família é uma importante instituição social. A sala de aula (AUAD, 2018) é lugar onde se encontram as diferenças sociais, econômicas, religiosas e políticas de uma comunidade.

De 2010 até a atualidade, as paralisações e marchas contra a violência de

gênero (ARRUZZA, 2019), na Polônia, na Argentina, no Brasil, no México, na Espanha e na Turquia¹ vêm assumindo a urgência da descolonização também no feminismo, trazendo autoras latinas americanas para o foco das discussões de gênero, como, por exemplo, a obra *Feminismos desde Abya Yala*²: *Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos em nuestra América*, de Francesca Gargallo. Esta obra traz diversos questionamentos sobre o feminismo indígena, principalmente quando descoloniza o pensamento social e político presente nas publicações, mostra de maneira direta a vida das mulheres latino-americanas. O ecofeminismo e anticapitalista é ligado aos movimentos de valorização da terra e dos sujeitos a quem ela pertence, une o pensamento descolonizador feminista latino americano às teorias e práticas da educação do campo.

[...] los organizadores garantizaron que todas las reflexiones provenientes del seno de los pueblos de Abya Yala tendrían cabida, así que las Feministas Comunitarias denunciaron la reducción de la Naturaleza a su función reproductora y el intento falsamente indigenista de coaligar a la Madre Tierra en una relación monógama y heterosexual con el Padre Cosmos. Radicalizaron su feminismo comunitario desde una perspectiva ecofeminista y su ecofeminismo desde una lectura de la economía del cuerpo y la tierra, postulando la absoluta no-propiedad de ambos: como Pachamama la tierra no puede pertenecer ni a un conjunto de personas que se dicen comunidad, sino que la comunidad existe en cuanto está y comparte su ser con la Pachamama (GARGALLO, 2014, p.186).

Falar de gênero no momento atual, assim como da manutenção da liberdade de expressão e do uso das ferramentas da democracia, gera novos desafios, enfrentamentos e lutas, pois são mecanismos antigos os que mantiveram as mulheres anônimas e invisíveis. Segundo Perrot (2017), são dois os fatores responsáveis pela ausência de uma história feminina consistente: o silêncio das fontes (mulheres sem voz ativa, pensamento que as mulheres deveriam permanecer caladas como hábito civilizado e desejável a elas) e o silenciamento dos relatos

¹ Os movimentos grevistas feministas #NiUnaMenos, #VivaNosQueremos #WeStrike, #TimesUp, #Feminism4the99 tomaram conta das redes sociais entre os anos de 2016 a 2018. ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

² Na língua do povo Kuna (originário da Serra Nevada, norte da Colômbia), **Abya Yala** significa Terra Viva e é sinônimo de América. Usada como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto a América. A expressão foi usada pela primeira vez em 1507, mas só se consagra a partir do final do século XVIII e início do século XIX, por meio das elites crioulas, para se afirmarem no processo de independência, em contraponto aos conquistadores europeus. A expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento. Disponível em: <http://iela.ufsc.br/povos-origin%C3%A1rios/abya-yala>. Acesso em: 12 jun. 2019.

(distorção das falas das mulheres que enfrentaram o sistema, até mesmo o sumiço dos relatos).

As mulheres que assumiram cargos de poder político, por exemplo, quase sempre foram tachadas de cruéis, loucas, passionais, mal amadas e/ou demasiadamente afetivas. Marçal (2017) esmiúça a figura do homem econômico (racional e livre de emoções) expondo o patriarcado da economia capitalista, intrínseco ao pensamento liberal de Adam Smith, uma visão desmerecida de mulheres passionais. Como escrito por Beauvoir (2008), a mulher que não controla suas atitudes e, por essa razão, não se encaixa no universo da política e da economia. Assim, “a prolixidade do discurso sobre as mulheres contrasta com a ausência de informações precisas e circunstanciadas. [...] As mulheres são imaginadas, representadas, em vez de serem descritas ou contadas” (PERROT, 2017, p. 17). O silenciamento marcou durante séculos a história feminina com invisibilidade na sociedade, na política e na economia, fazendo com que a pesquisa científica sobre as mulheres buscasse um novo patamar, uma nova consciência.

No Brasil, o silêncio feminino foi intensificado da década de 1960 até a década de 1980, com o início e o fim da ditadura militar. As mulheres passaram a ter mais protagonismo com a redemocratização, através da implantação da Constituição Federal (1988); com a criação da Lei 11.340, a Lei Maria da Penha (2006), que assegura direitos de encontros e movimentos feministas às mulheres, como, por exemplo, o CNDM - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (1985); os Encontros Nacionais feministas (ENF) e os movimentos das mulheres no campo, como a Pastoral da Terra, os Clubes de Mães, os Grupos de Mulheres Trabalhadoras e pelo MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Falar sobre escola do campo remete às lutas camponesas em prol de justiça e equidade, estando dentro do contexto libertário presente na educação para o campo. Tanto no gênero como na escola do campo a discussão incomoda, pois retira a comodidade do pensamento comum.

O senso comum é um conhecimento evidente que pensa o que existe tal como existe e cuja função é reconciliar a todo custo a consciência comum consigo própria. É, pois, um pensamento necessariamente conservador e fixista. A ciência, para se constituir, tem de romper com estas evidências e com o código de leitura do real que elas constituem (SANTOS, 1989, p. 34).

Falar sobre gênero e escola do campo é também uma forma de reafirmar a manutenção de todos os direitos humanos garantidos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, dos Direitos das Mulheres e manter a ligação das lutas pela descolonização do pensamento contemporâneo.

A escola é um lugar de questionamento, onde crianças e jovens vivenciam e buscam experiências e uma compreensão de mundo. Neste sentido, o debate sobre gênero na escola do campo torna-se uma ferramenta importante, à medida que inspira a formação de consciência sobre a realidade na qual seus estudantes estão inseridos e, principalmente, sua visibilidade como sujeito ativo nesse processo. O debate tenciona criar espaços para tais discussões, dentro de nosso atual contexto social.

O pensamento capitalista, colonizador e patriarcal estão presentes na escola, assim como estão intrínsecos ao ambiente social no qual seus sujeitos estão inseridos, determinando as relações que ali se desenvolvem. De acordo com Auad (2018, p. 19) as “[...] relações de gênero, do modo como estão organizadas em nossa sociedade, são uma máquina de produzir desigualdades”, provocadas pelo sistema neoliberal, que subjuga as minorias.

Caldart (2018, p. 80) diz que o "processo educacional que ajuda a dar sustentação à forma de sociedade que temos nunca foi somente escolar. E o processo educativo garantido pela escola nunca foi somente baseado no ensino". Um projeto de educação emancipatória necessita quebrar com a lógica escolar dominante, historicamente estabelecida, caracterizada pela contraposição entre trabalho manual e intelectual e/ou cidade e campo, considerados pela autora como “desafios pedagógicos dos movimentos sociais de perspectiva emancipatória que incluem a educação escolar entre suas tarefas e lutas”. A pesquisa de gênero na escola do campo se justifica por buscar a equidade de direitos e o respeito às diferenças dos estudantes, criando um espaço para a discussão dos temas dentro da escola de ensino fundamental, ao mesmo tempo em que reafirma os temas no mundo acadêmico.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira. Nesta Introdução, falou-se sobre gênero na escola aos assuntos de interesse; no Capítulo I: A escola do campo Atanagildo Domingues, será situada a escola no contexto geopolítico arroio-grandense; no Capítulo II: Gêneros e seus sujeitos, será apresentada uma escrita sobre as percepções dos alunos e dos professores sobre o gênero; no Capítulo III:

Feminismo na escola do campo, ocorrem as discussões teóricas sobre o feminismo, o patriarcado e seu efeito na sociedade, contrapondo-as à educação do campo e à educação baseada no capital; no Capítulo IV: Direitos Conquistados, foi realizada uma breve narrativa sobre as conquistas de equidade jurídica, tanto na educação do campo, como nas questões de gênero; Capítulo V: O trajeto da pesquisa-ação, onde são registrados os passos dados durante a trajetória. Por último, são apresentadas as considerações finais da pesquisa-ação.

Capítulo I: A ESCOLA DO CAMPO ATANAGILDO DOMINGUES

Quando falamos sobre a escola do campo, sobre as pessoas envolvidas e as atividades desse campo, tanto os alunos quanto os moradores de Arroio Grande, reproduzem uma ideia estigmatizada e/ou romântica do campo, a visão deles acerca desse campo, baseados em suas experiências. Para eles, o campo é uma vasta área verde, coberta de pastagens basicamente planas e com algumas árvores típicas da região dos Pampas, como eucaliptos, mata nativa e mata ciliar. De acordo com o Ministério do Meio Ambiente³, na América do Sul, os campos e pampas se estendem por uma área de aproximadamente 750 mil km², compartilhada por Brasil, Uruguai e Argentina. No Brasil, o bioma Pampa está restrito ao Rio Grande do Sul, onde ocupa 178.243 km² – o que corresponde a 63% do território estadual e a 2,07% do território nacional. Segundo Caldeira (1995) a região onde atualmente está situada Arroio Grande foi morada dos índios charruas e guaranis, até século XVIII, quando açorianos vieram para estas terras.

As sucessivas ondas guerreiras varriam uma região privilegiada, de terras férteis e planas. Desde o início da colonização essas terras tinham se mostrado um excepcional criadouro natural do gado. [...] Num mundo onde a fome era realidade, este seria o paraíso para qualquer candidato a fazendeiro, se não fossem as guerras (CALDEIRA, 1995, p. 38).

Os moradores de outras localidades brasileiras possuem seus campos situados em outros biomas, como o Pantanal, a Caatinga, o Cerrado e a Mata Atlântica, tanto quanto os moradores dos Pampas gaúchos, idealizaram a imagem romântica do campo em que vivenciaram em sua infância. Romantismo presente nas duas percepções visíveis: a da vida simples, do repouso, da natureza e/ ou do conflito, da produção da vida, das revoltas e da valorização da harmonia do campo e da desvalorização ligada à pobreza e à escassez.

O ser humano reproduz a imagem do campo em que viveu a sua infância, com as características de sua própria vivência. Cada campo possui especificidades socioculturais e econômicas, ou seja, foi constituído pela sociedade e pela atividade econômica que ali se desenvolveu.

[...] a diferenciação econômica entre o campesinato produz diferentes

³ Disponível em: <http://www.mma.gov.br/biomas/pampa.html>. Acesso em: 20 jun. 2019.

formas de organização do território camponês e que as relações sociais camponesas por serem distintas das relações sociais capitalistas, cuja expressão atual é o agronegócio, produzem diferentes territórios (SANTOS, 2008, p. 23).

Por essa razão, explanar sobre o campo arroio-grande para pessoas que não conhecem o município torna-se uma questão importante para a compreensão das perspectivas aqui abordadas.

1.1 A identidade da escola Atanagildo Domingues

A Escola Estadual Atanagildo Domingues está localizada na Estrada da Figueirinha, s/n, no Distrito de Mauá, conforme a Lei estadual nº 441, de 25 de julho de 1961, data da criação do distrito região entre Arroio das Pedras e ao sul do Arroio Grande, pertencendo à zona rural do município.

Figura 1: Escola Atanagildo Domingues



Fonte: Autora

Sua fundação ocorreu no ano de 1962, sendo através do decreto Nº 14.634, de 28/12/62 – D.O. 02/01/63 passou à denominação de grupo escolar e grupo escolar Atanagildo Domingues pelo decreto Nº 17.909 de 31/05/66 – D.O. 31/05/66. No ano de 2001, passou a pertencer à rede estadual de ensino fundamental, através

do decreto nº 00067, de 23/01/2001.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) a Escola recebe alunos da zona rural das localidades da Figueirinha e do Capão das Pombas, assim como alunos da zona urbana, bairros Promorar e Novo Milênio (lado Sul da ponte Carlos Barbosa) e alunos vindos de bairros mais afastados e na outra margem do arroio, bairros São Gabriel e São José.

A maioria dos nossos alunos vive na zona rural, poucos são os educandos em que os pais possuem grandes propriedades rurais, onde plantam arroz, soja e melancia. A maioria é filho de empregados de lavouras de arroz e soja, possuindo pequeno poder aquisitivo. Outros, ainda, vivem de “bicos” fazendo pequenos serviços de pedreiros, trabalhando em engenhos “coqueando” saco e “palhando” arroz; outros por sua vez trabalham no mato, na derrubada de eucaliptos, venda de lenha e areia. Ainda temos muitos que trabalham com tambo de leite, cuidado e doma de cavalos (Projeto Político Pedagógico, 2017, p. 7).

Figura 2: Escola Atanagildo Domingues (2)



Fonte: Autora

A escola Atanagildo Domingues está ligada à rede estadual do Rio Grande do Sul e atende o ensino fundamental. As séries finais (6º ao 9º ano) são atendidas no turno da manhã e as séries iniciais (1º ao 5º ano) no turno da tarde. A escola possui uma turma de cada ano, com 109 alunos ao total, destes, no ano de 2019, 60 alunos

integram as turmas dos anos finais, tendo o número de 21 alunos no 6º ano, 17 alunos no 7º ano, 8 alunos no 8º ano e 14 alunos no 9º ano. Os alunos das séries iniciais somam 49 alunos.

As séries iniciais contam com cinco professores, sendo um responsável por turma, enquanto sete professores atendem as nove disciplinas oferecidas pela escola nas séries finais (Língua Espanhola, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências, Ensino Religioso). A escola possui duas merendeiras e dois auxiliares de limpeza, que também realizam os serviços gerais, sendo que todos trabalham no período da manhã e da tarde, cada um tendo uma folga por semana. A escola possui diretora e vice-diretora, mas a determinação da presença da vice vem da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul e é opcional, de acordo com o número de alunos matriculados. Também conta com uma coordenadora pedagógica e uma secretária, que atua no turno da tarde. Neste trabalho foram convidados a participar os alunos e professores das séries finais, as merendeiras e os auxiliares da limpeza presentes na escola durante o turno da manhã, e também a diretora, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica.

Na sondagem realizada no início deste trabalho foi perguntado aos alunos se eles moravam no campo ou na cidade. Dos 23 alunos que responderam, onze são moradores do campo. Destes alunos, 10 sentem ligação ou afinidade com o campo, um não sente ligação nenhuma, ou seja, não realiza atividades campeiras. 11 alunos que moram na cidade possuem ligação com o campo, realizam atividades campeiras e possuem familiares que costumam visitar nos fins de semana. Foram mencionados pelos alunos 11 responsáveis que trabalham no campo, destes quatro moram na cidade e seis moram no campo. Outros oito responsáveis foram citados pelos alunos, sete moram no campo e trabalham na cidade.

As profissões dos pais e/ou responsáveis foram perguntadas para analisar a comunidade que constituem a escola Atanagildo, constando-se as atividades econômicas em função da plantação e secagem do arroz, da soja, seja na lavoura ou no engenho de arroz, a maioria masculina predomina nesta função. As mulheres se dividem entre o trabalho no comércio do município, nas pequenas propriedades e donas de casa que vendem legumes, peixes, frutas, pães, bolos e doces para fora (mercado informal).

Figura 3: Estrada da Figueirinha



Fonte: Autora

1.2 O município de Arroio Grande, Rio Grande do Sul

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE⁴, o município de Arroio Grande, no estado do Rio Grande do Sul, possui área territorial de 2.513,597 km² (2017) e população estimada em 18.351 pessoas (2018). Tem acesso pela BR116, estando a 92 km de Pelotas e 353 km de Porto Alegre. Possui um índice de escolarização de crianças entre 6 a 14 anos de 98,7% e um Índice de desenvolvimento humano municipal - IDHM em 0,657, ambos de 2010.

Os pioneiros açorianos que se instalaram nas terras do atual município de Arroio Grande foram José Batista de Carvalho, em 1792, e Manuel Jeronimo de Sousa, em 1798. Ambos cientes do risco de morar numa região disputada por portugueses e espanhóis, tendo os nativos dos pampas, os índios charruas e guaranis como moradores mais antigos.

Em 1792, José Batista de Carvalho percorreu o caminho e venceu

⁴ Arroio Grande. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/arroio-grande.html?>. Acesso em: 30 jun. 2019.

obstáculos. Construiu um rancho entre os arroios Grande e do Chasqueiro, numa sesmaria de 4 mil hectares que recebeu do rei. Teve sorte, pois as terras até que eram bem localizadas: ficavam quase duzentos quilômetros adiante da última guarnição portuguesa, mas também a quinhentos quilômetros da única cidade espanhola de importância na região, quer era Montevideu (CALDEIRA, 1995, p. 38).

A política e a religiosidade estavam presentes no período, por isso, a construção de uma capela, por Manuel Jeronimo de Sousa, firmou o poder religioso português e a possibilidade de uma freguesia no local. Segundo Caldeira (1995), a região contava com quatro mil pessoas, que iniciaram uma disputa para a criação da sede da freguesia, apesar dos esforços locais, o bispo do Rio de Janeiro, Caetano da Silva Coutinho determinou que a Igreja Paroquial na Guarda da Lagoa e não no oratório da fazenda de Manuel Jeronimo. Em 1811, Arroio Grande se tornou um distrito da nova freguesia de Jaguarão, no entanto, em 24 de março de 1873, pela lei provincial nº 843, se tornou vila⁵.

A história do município se entrelaçou a família de Irineu Evangelista de Souza, o Barão de Mauá, nascido em 28 de dezembro de 1813, na capela construída por seu avô. Em meio às tensões da época, a morte de seu pai modificou a vida familiar e Irineu foi enviado a casa do tio, um pequeno comerciante na cidade do Rio de Janeiro. A principal avenida da cidade é a Visconde de Mauá, além do Distrito de Mauá, nas terras pertencentes a sua família. Por essa razão a cidade foi reconhecida como Terra de Mauá, exaltando a figura do empresário industrial e capitalista.

Arroio Grande teve a pecuária como atividade econômica, movimentada pelas charqueadas no século XIX e no século XX, a agricultura, com o plantio de arroz e soja, beneficiados pelos mananciais de água. Atualmente a região do distrito de Santa Izabel é voltada a pesca artesanal e indústrias voltadas ao plantio e extração de madeiras de reflorestamento se instalaram na zona rural, ocupando o território anteriormente das pequenas propriedades rurais.

A escola Atanagildo Domingues encontra-se na localidade do bairro Promorar e do bairro Novo Milênio, região ao sul da ponte Carlos Barbosa, que permite a travessia do arroio Grande. Sabe-se que nos períodos das cheias, os arroios atingem patamares elevados com relação a sua cabeceira, tornando o local uma ilha

⁵ Formação Administrativa de Arroio Grande/RS. Disponível em: <https://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/municipios/detalhe/?municipio=Arroio+Grande>. Acesso em 30 jun. 2019.

e isolando seus moradores, pois a região possui outro arroio que cruza mais ao sul, ambos transbordam e as pessoas não conseguem se deslocar, apenas aqueles que possuem barcos. Em meses chuvosos, durante alguns dias a escola permanece sem aulas, pois a enchente impossibilita a saída dos moradores e a travessia dos professores, funcionários, coordenadora pedagógica e direção, que residem ao norte da Ponte Carlos Barbosa, interrompendo o andamento das atividades escolares.

Figura 4: Ponte Carlos Barbosa, sentido sul / norte



Fonte: Autora

A região sofre com alagamentos anualmente, no entanto, não podemos afirmar que tal situação ocorresse no período da escolha da margem para a futura sede do município, também não se pode descartar tal possibilidade. A escolha da margem perderia o sentido religioso da doação a Nossa Senhora da Graça e ganharia a visão geopolítica da região, favorecendo a cidade no quesito segurança e

acessibilidade à água dos arroios. Outro fator importante é a situação econômica precária que vivem seus moradores, estando entre os bairros mais empobrecidos da cidade. O isolamento da comunidade remete a condição geográfica devido às enchentes anuais, a decisões políticas que decidiram construir dois bairros na margem sul do arroio e devido as condições socioeconômicas em que se encontra parte da população dos bairros Promorar e Novo Milênio.

Figura 5: Ponte Carlos Barbosa, sentido norte/sul



Fonte: Autora

Capítulo II: GÊNERO E SEUS SUJEITOS

Para Beauvoir (2016) o gênero e suas discussões envolve primeiramente o pensamento bipolarizado: homem / mulher, masculino / feminino, macho / fêmea. A construção social estabelecida ao longo dos anos, principalmente nas sociedades patriarcais, fez com que este modelo ganhasse força e se mantivesse normalizado por muito tempo, mantendo as mulheres invisíveis na história (PERROT, 2017). Suas vozes foram silenciadas e suas ações condenadas. Logo, um padrão heteronormativo⁶ se estabeleceu, condenando também as pessoas que não se adequavam ao casal heterossexual, sendo assim, os gays e as lésbicas permaneceram silenciados ou enfrentaram o mundo (NOGUEIRA, 2018).

O gênero rompeu com a ideia imposta pela condição biológica do ser humano, sendo analisado através das lentes em três aspectos: o do sexo biológico, o da identidade de gênero e da orientação sexual. O sexo biológico é aquele do nascimento, macho ou fêmea, resultando na construção social (BEAUVOIR, 2016), homem ou mulher. Mesmo este pensamento foi questionado devido à existência de pessoas que nasceram com condições especiais, ou seja, com órgãos masculinos e femininos. A identidade de gênero é como a pessoa se posiciona perante a sociedade, como ela quer se ver e ser vista por outras pessoas. E a orientação sexual é por quem a pessoa sente atração afetiva e sexual.

O gênero ampliou seu leque de possibilidades, abrindo caminhos para a construção de novos pensamentos, caracterizando e respeitando a diversidade existente na sociedade, conceitos fechados foram desconstruídos e reformulados. No entanto, as discussões de gênero são afetadas pelo conservadorismo político e social, impedindo ou adiando decisões importantes para que possa cumprir as propostas de igualdade no qual se propôs.

2.1 Percepções dos alunos sobre o gênero

A fala sobre gênero na escola Atanagildo Domingues tem sido constante desde que assumi como professora de história. Durante as atividades o assunto retorna a pauta, dentro do conteúdo da disciplina, muitos fatos históricos despertam

⁶ Heteronormatividade refere-se à heteronormatividade, ao conceito de que apenas os relacionamentos entre pessoas de sexos opostos ou heterossexuais são normais ou corretos. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/heteronormativo/>. Acesso em: 19 jun. 2019.

curiosidade e polêmica, como exemplo as mulheres do Brasil República, que eram educadas para o casamento e para as atividades do lar, ou as mulheres árabes que até 2018 não podiam dirigir automóveis, o homossexualismo e a sexualidade da Antiguidade, enfim, vários momentos em que as questões de gênero são abordadas no cotidiano da sala de aula. Os alunos têm muitos questionamentos sobre essas realidades diferentes. Será que as realidades são realmente diferentes do passado? Ou será que se repetem em tempos históricos diferentes?

A proposta da pesquisa-ação sobre gênero na escola do campo foi recebida pelos alunos de maneira tranquila, alguns desconfiados com os rumos que a conversa daria, outros curiosos sobre por que fazer um trabalho com eles, houve os relutantes, que a princípio não quiseram participar e aqueles que já se expressaram assim que mencionei o período em que nos reuniríamos para falar sobre o assunto. As turmas de 6º ano sempre ingressam com curiosidade sobre a vida particular de suas professoras. Questionam incessantemente a vida pessoal das professoras mulheres, mas não perguntam sobre a vida dos professores homens. A pergunta que fiz aos alunos nesse ano foi: Vocês fazem estas perguntas aos professores homens? A resposta dos participantes foi que não. Eles justificam dizendo que as mulheres, são mais tranquilas para conversar e que eles, os alunos, não se sentem confortáveis perguntando aos professores (Diário de campo, 12 de março de 2018). A referida docilidade feminina permitiria que falássemos de nossa vida particular com os alunos, como algo corriqueiro a ser conversado dentro da escola, em período de aulas. Ao longo da minha carreira sempre escutei basicamente três perguntas: se eu era casada, se tinha filhos e por que eu não tinha filhos. Tais perguntas não se aplicaram aos professores homens, determinando papéis preconcebidos aos homens e às mulheres, separando funções conforme o gênero.

Meninas e meninos narraram cenas de machismo, homofobia, racismo, vistas e vividas nas ruas da cidade, nas casas de vizinhos, de parentes e até em suas próprias casas, em festividades abertas ao público e como foco da pesquisa, a escola. A escola é uma pequena sociedade que reflete os pensamentos dos sujeitos que dela participam, o convívio pode ser pacífico ou tenso, dependendo do posicionamento de cada um.

2.2 Percepções dos professores sobre o gênero

O gênero é tratado no ambiente escolar, de maneiras diferentes, pelos professores e demais funcionários que transitam por suas salas de aulas, corredores, refeitório, secretaria, biblioteca, diretoria e áreas externas de convívio. Cada pessoa carrega consigo suas perspectivas sobre gênero e suas dificuldades em falar sobre sexualidade e sobre identidade de gênero, principalmente pelo fato de que nossa fala é profundamente arraigada nos nossos pensamentos e conceitos. Alguns demonstraram facilidade em abordar o assunto, outros participaram mais timidamente, mas de maneira aberta ao diálogo.

A proposta de minha pesquisa foi ouvida por todo o grupo, durante as reuniões pedagógicas, onde aproveitei a presença dos colegas para convidá-los a participar e juntos debatermos sobre o gênero na escola do campo Atanagildo Domingues. As conversas estão presentes em nossos intervalos, quando nos reunimos para descansar um pouco, o café e o chimarrão são acompanhados de assuntos variados, entre eles, as questões de gênero. Os seminários ocorreram no período da manhã, portanto, as professoras das séries iniciais não participaram apesar do interesse ter sido considerável. Falar sobre gênero com crianças menores de 11 anos seria um importante e difícil desafio, no entanto, a escola poderá pensar a respeito e no futuro estender um projeto ao turno da tarde, abrangendo todo grupo Atanagildo.

A parte mais contundente do gênero é a sexualidade, é nela que surgem dúvidas de como falar sobre isso, como explicar sem cair na vulgaridade, como qualificar a fala e as ações na escola, sem encontrar obstáculos para que tudo transcorra bem. Na escola, um médico é convidado todos os anos para fazer uma palestra com os alunos, meninas separadamente dos meninos, outra consideração importante é a ausência dos professores nas palestras. O assunto é visto como delicado e a presença dos professores causaria constrangimento aos alunos, que acabariam não falando abertamente. A mesma justificativa foi dada quanto a separação de meninos e meninas para as conversas (Diário de campo, 21 de março de 2018).

Tanto a diretora, quanto a vice, atuam como intermediadoras entre os alunos e seus pais, quando estes são chamados por alguma ocorrência com seus filhos. Os alunos relatam problemas ligados à comunidade, tais como a venda e consumo de

drogas, a prostituição, o abandono familiar, entre outros fatores sociais. Os alunos também se sentem à vontade em comentar com elas, principalmente com a vice-diretora, suas particularidades e problemas familiares, pessoais e sociais. Muitas vezes as meninas contam sobre sua gravidez primeiramente na escola, posteriormente contam em casa. Alguns meninos conversam sobre seus problemas pessoais e mais especificamente, sobre seus relacionamentos. As professoras aconselham alunos e alunas como se eles fossem seus filhos (Diário de campo, 01 de outubro de 2018), sendo assim, misturam a docilidade feminina, vinculada ao papel maternal, com a função pedagógica que exercem na escola.

Durante os conselhos de classe, o gênero e as condições socioeconômicas estão sempre relacionados. No passado, a escola sofreu com ações violentas, frequentemente as professoras tiravam facas, chacos ninjas e outros itens cortantes ou perfurantes da posse dos alunos (Diário de campo, 01 de outubro de 2018). A vulnerabilidade social dos alunos é visível e reflete no comportamento na escola, os palavrões fazem parte do vocabulário, em alguns casos os alunos são agressivos e ofendem qualquer pessoa que lhes contrariarem. Os registros nos livros de ocorrências demonstram essa agressividade, que passa por xingamentos, ameaças e gestos obscenos proferidos as professoras. Mais uma vez, o gênero determina seu alvo, não foram observados tais comportamentos com os professores homens, que lecionaram entre os anos de 2010 e 2018. No entanto, seria preciso conversar com os professores homens e perguntar se eles sofreram ou sofrem com tais atitudes e se registram no livro de ocorrência, com a assinatura do aluno e da coordenadora pedagógica.

Capítulo III: FEMINISMO NA ESCOLA DO CAMPO

3.1 Discussões teóricas

Na formação acadêmica em Licenciatura em História entrei em contato com as lutas femininas, com as batalhas públicas - sufrágio, direito ao trabalho, as lutas de classe e de etnia e nas batalhas privadas - emancipação, gestão da vida íntima, família, tanto na história mundial (PERROT, 2017) quanto na história do Brasil (PRIORE; PINSKY, 2017) e chegando à concepção da variedade de gênero - identidades, pluralidade afetiva, liberdade feminina com seu corpo, pensada por diversas feministas (BUTLER, 2017), (TIBURI, 2018), (CHIMANANDA, 2015).

Na especialização em Educação em Direitos Humanos embasei meus pensamentos através das falas de mulheres que lutaram pela igualdade de gênero, apoiando minha fala nas leis que amparam as conquistas femininas no trabalho, no direito ao voto e leis que as protegem em caso de risco a sua segurança, como a Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio. Sendo assim possível utilizar o referencial teórico sobre o assunto dentro da sala de aula, dos corredores e dos demais ambientes da escola onde o debate sobre gênero se torna relevante.

Falar de gênero no momento atual, assim como da manutenção da liberdade de expressão e do uso das ferramentas da democracia, gera novos desafios, enfrentamentos e lutas, pois são mecanismos antigos os que mantiveram as mulheres anônimas e invisíveis, segundo Perrot (2017) que descreveu o silêncio das fontes (mulheres sem voz ativa, pensamento que as mulheres deveriam permanecer caladas como hábito civilizado e desejável a elas) e o silenciamento dos relatos (distorção das falas das mulheres que enfrentaram o sistema, até mesmo o sumiço dos relatos) são os responsáveis pela ausência de uma história feminina consistente.

As mulheres que assumiram cargos de poder político, por exemplo, quase sempre foram tachadas de cruéis, loucas, passionais, mal amadas e/ou demasiadamente afetivas, Marçal (2017) esmiúça a figura do homem econômico (racional e livre de emoções) expondo o patriarcado da economia capitalista, intrínseco ao pensamento liberal de Adam Smith, uma visão desmerecida de mulheres passionais, como escrito por Beauvoir (2008), a mulher que não controla suas atitudes e por essa razão, não se encaixa no universo da política e da

economia.

A prolixidade do discurso sobre as mulheres contrasta com a ausência de informações precisas e circunstanciadas. [...] As mulheres são imaginadas, representadas, em vez de serem descritas ou contadas (PERROT, 2017, p. 17).

O silenciamento marcou durante séculos a história feminina, com invisibilidade na sociedade, na política e na economia, fazendo com que a pesquisa científica sobre o feminino buscasse um novo patamar, uma nova consciência a partir da década de 1960, no Brasil o silêncio feminino se estendeu até a década de 1980, com a redemocratização e o fim da ditadura militar, através da implantação da Constituição Federal (1988) e da criação da Lei 11340, a Lei Maria da Penha (2006), que assegura direitos as mulheres, de encontros e movimentos feministas, como o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (1985), os Encontros Nacionais feministas (ENF) e dos movimentos das mulheres no campo como a Pastoral da Terra, os Clubes de Mães, os Grupos de Mulheres Trabalhadoras e pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

A escola é um lugar de questionamento, onde crianças e jovens vivenciam e buscam experiências e uma compreensão de mundo, o debate sobre gênero na escola de campo torna-se assim uma ferramenta importante, à medida que inspira a formação de consciência sobre a realidade na qual seus estudantes estão inseridos e principalmente sua visibilidade como sujeito ativo nesse processo. O debate tenciona criar espaço para tais discussões, dentro de nosso atual contexto social.

3.2 Feminismo versus patriarcado

Conceituar feminismo e patriarcado é uma tarefa complexa, pois envolve teorias e teóricos que atuam em diversas dimensões, o lugar de fala se torna fundamental para entendermos de onde partem as lutas de cada sujeito, sobre quem e para quem elas se direcionam.

O feminismo presente nas obras de autoras como Angela Davis (2018), Chimamanda Ngozi Adichie (2015), Djamila Ribeiro (2018) possuem semelhanças na contextualização da raça e da relação de poder entre os sujeitos, o feminismo negro pode apresentar nuances diferentes em países distintos. Assim como as lutas

feministas presentes nas obras de Simone de Beauvoir (2016), de Marcia Tiburi (2018), de Judith Butler (2017), Rebeca Solnit (2017) apresentam nuances variadas, se diferenciam entre si e entre os feminismos descoloniais presentes na América Latina, na obra *Las ideas feministas latinoamericanas* (2014) e *Feminismos desde Abya Yala* (2014) ambos de Francesca Gargallo, *Hilando Fino. Desde el feminismo comunitario* (2013), de Julieta Paredes e *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar. Teoría y propuesta de la despatriarcalización* (2013), de María Galindo, que possuem o caráter libertário da visão desde a Abya Yala (América Latina). Também difere o feminismo proposto por Raewyn Connell *Gênero uma perspectiva global. Compreendendo o gênero - da esfera pessoal à política - no mundo contemporâneo*, que fala da descolonização do feminismo baseado no pensamento de autores do hemisfério norte, considerando nuances do feminismo negro, feminismo latino e feminismo lésbico (CONNELL, 2015).

No dicionário⁷ o conceito da palavra patriarcado aparece como um “tipo de organização social em que a autoridade é exercida por homens”. Segundo Delphy (2009, p. 177) a palavra patriarcado pode ser entendida como “dominação dos homens, quer sejam eles pais biológicos ou não”, ou seja, o patriarcado garante aos homens a dominação política, econômica e social, mantendo as mulheres em segundo plano. A clareza da autoridade na figura masculina ao longo da história aumentou a exclusão da história das mulheres (PERROT, 2017). Beauvoir (2016) afirma que o patriarcado surgiu com a propriedade privada e exclui a mulher da participação efetiva da sociedade.

O direito paterno substitui-se então ao direito materno; a transmissão da propriedade faz-se de pai para filho e não mais da mulher a seu clã. É o aparecimento da família patriarcal baseada na propriedade privada. Nessa família a mulher é oprimida (BEAUVOIR, 2016, p. 85).

Na atualidade, o patriarcado impede que a sociedade adquira a equidade entre as variações de gênero, pois o pensamento se mantém vinculado ao sistema capitalista, que utiliza o patriarcado como forma de opressão às minorias.

Muitas pessoas sabem que as sociedades capitalistas são, por definição, sociedades de classes que permitem a uma pequena minoria acumular

⁷ Definição da palavra patriarcado. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/patriarcado>. Acesso em: 30 jun. 2019.

lucros privados por meio da exploração de um grupo muito maior, que deve trabalhar por salários. O que é menos amplamente compreendido é que sociedades capitalistas também são, por definição, *a origem da opressão de gênero*. Longe de ser acidental, o sexismo está entranhado em sua própria estrutura (ARRUZZA, 2019, p. 51).

Cinzia Arruzza (2019) organizou o patriarcado em três teses distintas: a primeira tese, chamada de Teoria dos sistemas duplos ou triplos, em que as relações de classe se dão unicamente no plano econômico. A segunda tese, Capitalismo indiferente, menciona que o capitalismo tem uma relação essencialmente oportunista com a desigualdade de gênero: usa o que acha benéfico das relações de gênero existentes, e destrói o que se torna um obstáculo. A terceira tese, A tese unitária, não reduz cada aspecto da opressão para simplificá-la a uma consequência mecânica ou direta do capitalismo, nem busca oferecer uma explicação baseada somente em termos econômicos.

A crise do capital, em 2007, afetou as esferas de organização social no qual o capitalismo se estruturou de maneira predatória: o mundo globalizado, financeirizado e neoliberal. Segundo Arruzza (2019, p. 46), quatro décadas de neoliberalismo “derrubaram os salários, enfraqueceram os direitos trabalhistas, devastaram o meio ambiente e usurpam as energias disponíveis para sustentar famílias e comunidades”.

O patriarcado se reinventou dentro da crise do capitalismo, onde uma falsa ilusão de poder feminino foi dada a algumas mulheres (geralmente, brancas, de classe abastada), querendo mostrar representatividade feminina na política e na sociedade.

Creo que cuando entendemos que no sólo nos enfrentamos al capitalismo, al racismo, sino que también hay que desmontar el patriarcado, es cuando realmente vemos como estamos en el desarrollo organizativo y en el camino hacia la dignidad humana, porque yo pienso que si no concebimos y no comprendemos eso, no puedo entender cómo se puede desarrollar la dignidad humana en este planeta (GARGALLO, 2014, p. 76).

As concepções de feminismo (ARRUZZA, 2019), (BUTLER, 2007), (HIRATA, 2009), (MARÇAL, 2017) e de patriarcado (DELPHY, 2009), (TIBURI, 2018) estão ligadas à medida que surgiram junto ao capitalismo, por isso é preciso romper com a lógica do capital, para que uma sociedade libertária possa se instalar, tendo como pilares a equidade entre gêneros, respeitando as diferentes identidades, o respeito à

natureza, a valorização dos sujeitos verdadeiramente ligados ao campo (GRITTI, 2003).

Auad (2018) aborda a questão do patriarcado e das relações de gênero na escola, para ela existe uma diferença entre a escola mista e a coeducação, uma escola pode ser formada por gêneros diferentes e não contemplar igualmente todos seus sujeitos com mesmas oportunidades. Nesse sentido, é preciso pensar como o gênero é trabalhado nessa escola, através de uma “sistemática reflexão sobre a coexistência de meninos e meninas” (AUAD, 2018, p. 55). A pesquisa-ação realizada na escola Atanagildo Domingues busca entre um de seus objetivos, levar a reflexão sobre gênero na escola do campo, abordando patriarcado, feminismos e as lutas camponesas na história brasileira e na formação da sociedade a qual pertencemos. Segundo TRIPP (2005, p. 447) a “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”.

Sendo a escola uma das principais instituições sociais, cabe a ela refletir sobre o papel assumido pelos gêneros, observando se ela contempla os sujeitos de maneira igualitária, respeitando suas diferenças e com equidade, levando mais potência de ação aos que necessitam de mais cuidados. Para Ribeiro (2018, p. 135) o empoderamento feminino “diz respeito a mudanças sociais numa perspectiva antirracista, antielitista e antissexista, por meio de mudanças das instituições sociais e das consciências individuais”.

A maior incidência de abandono escolar ocorre na zona rural. Mais da metade dos jovens evadem, por motivos conhecidos na escola do campo: o difícil acesso, já que as estradas alagam e os ônibus escolares não chegam a locais mais afastados, aumentando o número de alunos que deixam de frequentar a escola; a questão social e econômica; o trabalho precoce para a família ou para terceiros, que obriga os jovens a deixar de frequentar a escola para ajudar no sustento; a questão do gênero – que afeta especificamente as meninas, que saem da escola durante a gravidez ou não retornam após o nascimento dos bebês.

A dificuldade desses jovens de se posicionarem no mercado de trabalho está relacionada a este abandono, principalmente porque impede sua concorrência com os demais jovens, que concluíram seus estudos e cujas oportunidades foram mais facilmente adquiridas.

No município de Arroio Grande/RS o abandono é elevado, chegando aos

45%, no Censo Demográfico do IBGE, em 2010. De acordo com a Relação de Alunos da escola Atanagildo Domingues, o abandono ocorre dentro de um padrão: no caso das meninas, a desistência escolar ocorre por causa da gravidez na adolescência. No caso dos meninos, o abandono se dá pela infrequência do aluno, levando a sucessivas repetências. Os números do índice de Distorção Idade-Série⁸ da escola Atanagildo Domingues, comprovam a dificuldade de progressão escolar dos jovens do 6º ao 9º ano.

Tabela 1: Distorção Idade Série

Alunos com dois anos ou mais de atraso escolar (a cada 100)		
	2018	Maior índice e ano
6º ano	74%	93% em 2013
7º ano	80%	100% em 2014
8º ano	63%	86% em 2015
9º ano	33%	77% em 2010

Fonte: Autora

Entre os anos de 2010 a 2018, a escola Atanagildo Domingues registrou a desistência de matrícula de 90% das meninas grávidas, com idades entre 13 e 17 anos. Nos casos mais comuns, a menina foi morar com o namorado, abandonando os estudos. Apenas 10% dessas meninas retornaram às atividades escolares após a criança ter atingido mais de dois anos de idade, sendo possível deixá-las aos cuidados de mães, tias ou avós. No mesmo período, a escola registrou sete casos de gravidez precoce, em que a média de idade é 15 anos (questionário sobre quantidade de casos de gravidez em adolescentes escolares⁹). A31 não consegue assistir as aulas, pois sua gravidez exige cuidados na cidade de Pelotas, mesmo assim, foi a única menina grávida a participar da aplicação da pesquisa-ação neste ano. Outra aluna participou efetivamente das aulas e das abordagens sobre o gênero até o nascimento de seu bebê, depois as tarefas da casa e do casamento forçaram sua ausência na escola.

A gravidez não é a única causa do abandono escolar, as meninas faltam às

⁸ Distorção Idade-Série (2007-2018). Disponível em: https://www.qedu.org.br/escola/254575-eeef-atanagildo-domingues/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageld=initial_years&year=2017. Acesso em: 06 jun. 2019.

⁹ Sistema Educacenso. Questionário sobre quantidade de casos de gravidez em adolescentes escolares. Preenchido por pessoa designada para a função na escola. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/saude/questionario_gravidez_educacenso_ms_2019.pdf. Acesso em: 01 jun 2019.

aulas para assumir empregos temporários como cuidadoras de idosos e para a realização de faxinas em outras residências, a fim de providenciar o próprio sustento ou, ainda, contribuir com o orçamento doméstico de suas famílias (PA, Diário de campo, 2019).

Os meninos e as meninas da escola, entre 16 e 18 anos de idade, trabalham de maneira informal em algum serviço que lhes ofereça um dinheiro imediato, mesmo que precário e sem garantia de permanência. Os meninos encontram serviço na colheita do pêssego e da melancia, no corte e entrega de lenha, na safra de arroz ou como ajudante de pedreiro. Já as meninas encontram serviços como babá, cuidadora de idosos, trabalho doméstico ou faxina por dia.

[...] o quadro é ainda mais intenso nos estratos precarizados da força humana de trabalho, que vivenciam as condições mais desprovidas de direitos e em condições de instabilidade cotidiana, dada pelo trabalho part-time, temporário, precarizado, para não falar nos crescentes contingentes que vivenciam o desemprego estrutural. Sob a condição da precarização ou da expulsão do trabalho, o estranhamento assume a forma mais intensificada e mesmo brutalizada, pautada pela perda (quase) completa da dimensão de humanidade (ANTUNES, 2005, p. 87).

Por trabalho precarizado entende-se aquele que retira os direitos do cidadão: a remuneração digna, carteira de trabalho e direitos trabalhistas, como férias e seguro desemprego. O capitalismo mantém esses jovens presos num ciclo onde a baixa escolaridade está vinculada ao subemprego, devido a sua situação socioeconômica, recorre a empregos precários devido a urgência de obter dinheiro.

Capítulo IV: DIREITOS CONQUISTADOS

4.1 A educação do campo

O artigo 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 assegura o direito ao acesso a educação, que deve contemplar todas as esferas sociais e sem discriminação, seja ela de gênero, de etnia, de situação socioeconômica, de pensamento religioso ou político.

Haddad (2012, p.217) afirma que “o reconhecimento do direito à educação implica que sua oferta deve ser garantida para todas as pessoas”. Sendo assim, a educação do campo deve possuir as mesmas qualidades da escola urbana e ressaltar as características que a transformam em uma escola do campo.

Caldart (2012) menciona a diferença entre a educação rural, que tem sua fundamentação na visão liberal da educação e a educação do campo, que é emancipatória.

A chamada educação rural já foi isso: uma visão pragmática e instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento de campo. Isso não tem nada de emancipatório: e ainda menos quando se trata de uma visão setorial de desenvolvimento ou da lógica dominante de pensar a produção apenas na dimensão do negócio (CALDART, 2012, p.78).

A educação do campo surgiu contrapondo a educação capitalista, apontando os sujeitos do campo como donos do conhecimento e da construção de sua história. Para Caldart (2018), “A Educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido”. Os alunos da escola do campo Atanagildo Domingues são portadores de conhecimento e não devem ser subjugados pelo conjunto de especificidades que os constituem socialmente.

Segundo Fernandes (2012, p.15) cabe a educação do campo desafiar a educação capitalizada, “para o desenvolvimento de um modo de vida em que a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o movimento, as pessoas, o trabalho estão acima da mercadoria”, assegurando aos alunos da escola do campo o acesso universal aos fatores mencionados.

Segundo Schwarcz (2015, p.474) a luta democrática no Brasil após o período da ditadura militar surgiu com diversos movimentos de minorias políticas, que lutaram pelo direito a igualdade ainda nos anos 1970, o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial - MNUCDR, o Somos: Grupo de Afirmação Homossexual e o Centro da Mulher Brasileira - CMB. Em 1978, a greve teve a adesão de três mil operários da Saab-Scania, em São Bernardo do Campo, abrindo caminho para o aumento de movimentos grevistas.

[...] as grandes greves de metalúrgicos de 1979 e 1980, ocorridas igualmente no ABC paulista, espalharam-se pelo país e chegaram a atingir, nos dois anos seguintes, mais de 4 milhões de trabalhadores, em quinze dos 23 estados brasileiros. O ciclo grevista seguiu praticamente ininterrupto até 1980 e estimulou movimentos em categorias profissionais diversas, como os operários da construção civil, em Belo Horizonte, os canavieiros da Zona da Mata de Pernambuco e os trabalhadores rurais temporários empregados no corte de cana no interior de São Paulo - apelidados de boias-frias (SCHWARCZ, 2015, p.476).

Na década de 1990, os movimentos para a universalização do direito a educação foi reforçada pela criação do EJA - Educação de Jovens e Adultos, pela educação especial e pela educação do campo. Em 1997 ocorreu o ENERA - I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, movido pelo MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A rebeldia como sentimento / luta pela emancipação é um traço pedagógico de diversas populações camponesas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidas por barragens, de agricultores urbanos, que estão buscando a educação a partir de uma perspectiva contra hegemônica, conforme Gramsci nos ensina (Oliveira; Campos, 2012, p.238).

Nos anos seguintes surgem o parecer nº 36, de 2001 e a resolução nº 1, de 2002, conhecidas como Diretrizes operacionais da educação do campo, assim como o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo - GPT, em 2003. As políticas públicas da educação do campo ocasionaram a criação do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, por meio do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BRASIL, 2012) e do MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI.

Em 2010 houve a inclusão da educação do campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, por meio da resolução nº 4, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação - CNE (BRASIL, 2010).

Ainda que a Educação do Campo se mantenha no estrito espaço da luta por políticas públicas, suas relações constitutivas a vinculam estruturalmente ao movimento das contradições do âmbito da QUESTÃO AGRÁRIA, de projetos de agricultura ou de produção no campo, de matriz tecnológica, de organização do trabalho no campo e na cidade... E as disputas se acirram ou se expõem ainda mais quando se adentra o debate de conteúdo da política, chegando ao terreno dos objetivos e da concepção de educação, de campo, de sociedade, de humanidade (CALDART, 2012, p.261).

Os movimentos camponeses reforçam a luta dos moradores e trabalhadores do campo em busca de sua emancipação, assim como a escola do campo oferece uma educação voltada a emancipação das alunas e dos alunos, buscando a equidade social do gênero na escola do campo. Schwarcz (2015, p.497) afirma que “é da natureza das democracias: suas conquistas são lentas, difíceis de conseguir e se perdem facilmente”. A conquista dos direitos para as minorias foi lenta, caminhou em prol da equidade de gênero e de liberdade aos trabalhadores do campo e da cidade, dentro da democracia, apesar de vagarosos são compassados. O mesmo não ocorre quando a democracia entra em crise, sendo que o primeiro sinal de sua fragilidade atinja as mulheres e os trabalhadores, ou seja, as minorias que tanto lutaram por sua emancipação.

4.2 Gênero

É difícil precisar a data de início das lutas por igualdade de gênero na sociedade. Os grupos sociais controlados pelo patriarcado existem desde a Antiguidade, no entanto, as mulheres foram criando resistência ao patriarcado ao longo da história. Na antiguidade, numa época em que apenas os homens falavam em público, Hipátia tornou-se filósofa e contrariou a normalidade ao dar aulas no liceu, segundo Franklin (2010, p.142), “se é na educação que se origina a formação do caráter, então é possível que a educação igualitária produzisse guardiões conforme a natureza, não importando se são homens ou mulheres”. As mulheres eram consideradas conforme sua origem social, Hipátia pertencia à classe

dominante, talvez esse ponto seja importante para pensarmos na liberdade que ela adquiriu naquele período, ela não se casou e tornou-se professora.

Dessa forma, podemos afirmar que as esposas ou mulheres “bem nascidas” pertenciam aos espaços interiores, isto é, deveriam se restringir ao oikos, ao lar, que deveriam administrar para prosperar. Na maioria das vezes eram consideradas menores e incapazes de se conduzirem sozinhas no mundo exterior ao oikos e, por isso, deveriam estar sempre tuteladas (FRANKLIN, 2010, p. 137).

Durante o período medieval, as mulheres europeias sofreram com o patriarcalismo sustentado pela Igreja Católica, a Inquisição as condenou à fogueira por serem pagãs. As mulheres Celtas, por exemplo, acreditavam na Deusa, estavam profundamente ligadas a terra e a natureza, sendo consideradas bruxas. Benzedeiras foram associadas à bruxaria e o conhecimento medicinal das plantas foi condenado pelos fanáticos religiosos daquele tempo.

À semelhança do termo *selvagem*, o termo *bruxa* veio a ser compreendido como pejorativo, mas antigamente ele era uma designação dada às benzedeiras tanto jovens quanto velhas, sendo que a palavra *witch* (bruxa, em inglês) deriva do termo *wit*, que significa sábio. Isso, antes que as religiões monoteístas suplantassem as antigas religiões da Mãe Selvagem (ESTÉS, 2018, p.112, grifo do autor).

A religiosidade cristã aumentou os estereótipos da mulher santa e da mulher pecadora, eliminando a mulher intermediária entre os dois patamares. A invisibilidade da mulher comum reforçou a ideia da inferioridade feminina, ao mesmo tempo em que condenou as mulheres que se destacavam à fogueira, seja por ideias ou por atitudes.

Para Isotani (2015), as mulheres na sociedade japonesa foram mantidas silenciosas e delicadas, mantendo o mesmo caráter patriarcal, ligadas a docilidade e a fragilidade da “boa esposa, mãe sábia”. No entanto, com o advento da industrialização, as mulheres japonesas passaram a ocupar cargos públicos, contrariando as suposições sobre serem incapazes ou sem aptidão para serviços fora do lar.

[...] a demanda da industrialização e do crescimento econômico que fez crescer a necessidade de mão-de-obra em várias frentes de trabalho, a situação criou a oportunidade para que as mulheres descobrissem o seu potencial e demonstrassem competência em suas tarefas. Elas ocuparam cargos como professoras, secretárias, metalúrgicas, enfermeiras, entre outros serviços (ISOTANI, 2015, p. 51).

A modernidade levou as mulheres ao trabalho nas fábricas, formando a classe operária do período da Revolução Industrial. Neste período, as mulheres passaram a ter dupla jornada lar/trabalho, no entanto, a divisão do trabalho doméstico não aconteceu. Segundo Perrot (2017, p.186) “O século XIX acentua a racionalidade harmoniosa dessa divisão sexual. Cada sexo tem sua função, seus papéis, suas tarefas, seus espaços, seu lugar quase predeterminado”.

As operárias europeias e estadunidenses entraram em greve nas fábricas, pois o capitalismo oprimiu as mulheres trabalhadoras urbanas e massacrou as mulheres do campo, principalmente nos países latino-americanos, mais ruralizados.

O capitalismo certamente não inventou a subordinação das mulheres. Estas existiu sob diversas formas em todas as sociedades de classe anteriores. O capitalismo, porém, estabeleceu outros modelos, notadamente ‘modernos’, de sexismo, sustentados pelas novas estruturas institucionais (ARRUZA, 2019, p. 51).

Na Revolução Francesa, em 1791, a Declaração dos Direitos das Mulheres e das Cidadãs, de Olympe de Gouges (CUTRUFELLI, 2009), contrapôs o documento da Declaração dos Direitos do Homem, contrariando a versão por manter as mulheres no anonimato e sem o amparo de direitos que abrangessem o universo feminino. Os debates sobre as diferenças entre as mulheres e os homens ocorreram em várias partes do mundo. Já em relação à palavra gênero e sua etimologia, é preciso entender seus diferentes sentidos, dependendo da língua que se apresenta. Segundo Connell (2015, p.45), a palavra *gender* surgiu na língua inglesa e consta no *Oxford English dictionary* (século XIX) como “as distinções de sexo (e ausência de sexo) nos objetos de que se trata”. Os idiomas mandarim, japonês e iorubá “não fazem nenhum tipo de distinção de gênero na forma das palavras” (CONNELL, 2015, p.45). Os debates sobre o gênero saíram do lugar comum, homem ou mulher, contemplando a diversidade de identidades de gênero da atualidade.

Diferentes ondas feministas ocorreram, abrangendo cada vez um maior número de minorias: da primeira onda, com a luta pelo voto feminino; da segunda onda, com os feminismos baseados nas lutas de classe, raça/etnia e sexualidade; da terceira onda, que visou a interseccionalidade e a pós-modernidade; chegando, na atualidade, da quarta onda, já com o feminismo voltado para a descolonização do pensamento.

Ao longo dos anos, o movimento feminista adquiriu novas características, as mulheres de várias partes do mundo precisaram enfrentar a sociedade machista, em busca por igualdade de direitos (de estudar, votar, de serem donas de seus próprios corpos e vontades). A educação feminina foi tardia, voltada para a educação da mulher que iria gerenciar um lar e uma família e não cogitava a participação feminina no mercado de trabalho e tampouco sua emancipação.

Ela incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. [...] Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 2010, p. 57).

Existe uma barreira universal, que começa com a própria formação da identidade das meninas. Durante um período já conturbado que é a adolescência, elas tentam formular respostas sobre tudo que acontece em suas vidas, ao mesmo tempo em que são obrigadas a se enquadrar para serem aceitas socialmente. Possuem múltiplas identidades, conforme afirma o teórico cultural Stuart Hall (2005, p. 12) “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”.

O Brasil está entre uma das dez maiores economias do mundo, no entanto, no quadro social, somos destaque pela desigualdade na concentração de riquezas e na desigualdade social. Na história da cidadania são conhecidas as lutas das mulheres para obtenção de direitos, reconhecimento e visibilidade, lutas por salários equivalentes e desvinculação das tarefas domésticas. As mulheres ainda buscam essa equidade,

Durante muitas décadas, as mulheres que trabalhavam fora de casa eram suspeitas de não serem “honestas”, vale dizer, castas e recatadas. Quando as mulheres de classe média quiseram trabalhar tiveram que ouvir que “estavam tirando o trabalho dos chefes de família”. Assim, o trabalho remunerado manteve-se por longo tempo reprovado moralmente, pois submetia a mulher a uma condição considerada “imprópria a seu sexo” (MORAES, 2012, p. 497).

Sair do lar para exercer atividade remunerada era algo escandaloso e visto como provocativo. Sair de casa para estudar também foi um processo vagaroso. Segundo Moraes (2012), as meninas começaram a frequentar escolas a partir de 1827 e universidades em 1879, pois a sociedade dizia que o “lugar de mulher é em casa, cuidando da família. Estudar, só se for para aperfeiçoar-se nos papéis de esposa e mãe” (MORAES, 2012, p.498). Este assunto é amplamente discutido no filme *O Sorriso de Monalisa*, em que a personagem principal, uma professora universitária de Artes, começa a lecionar numa escola tradicional de educação para meninas e encontra o mesmo pensamento da educação feminina voltada para o lar.

Assim como a palavra patriarcado é carregada de significados, o capitalismo também possui diversas formas de ser pensado, conforme o período histórico, localidade e de qual maneira é abordado pelos que o estudam. Existiu um capitalismo do século XIX, na Inglaterra, no qual Karl Marx analisava uma concentração de poder nas mãos de poucos. O capital perpassou o século XX chegando ao XXI, se diferenciando através de seu entrelaçamento com os acontecimentos mundiais, com as novas tecnologias e novas formas de pensamento.

Segundo Piketty (2014, p. 51) “o capital é definido como conjunto de ativos não humanos que podem ser adquiridos e comprados em algum mercado”. O autor não adota o sentido capital humano, que são significados relativos à força de trabalho e capacidades individuais. Quando falamos em capital humano, temos em mente a venda do esforço (trabalho) por troca de riqueza, mas não é o sujeito dessa negociação, não pode ser comprado ou vendido (com exceção dos períodos escravocratas, onde essa prática era realizada). O capital do século XXI é um capital não humano, Piketty (2014, p. 52) afirma que “o capital não é um conceito imutável: ele reflete o estado de desenvolvimento e as relações sociais que regem uma sociedade”. No âmbito da educação, temos esse capital em pleno funcionamento, onde os métodos educacionais e as qualificações possuem valor de mercado, é

vendido, trocado e comprado, a educação é envolvida pelo capital e conseqüentemente, seus agentes modificam a estrutura socioeconômica de determinado local.

Em sua obra *A educação para além do capital*, Mézáros (2008) considera a característica desumanizadora da lógica do capital, baseada na individualidade e na competição, como um dos principais agentes influenciadores desse sistema dentro da educação. O capital afeta o ambiente educacional público (macro) e parte para cada ambiente privado (micro), ou seja, das escolas para as residências de cada participante.

Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias metas de produção objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44, grifo do autor).

Mézáros (2008) ainda demonstra que as escolas agem de acordo com a lógica do capital, que é reproduzir uma educação “*fast food*”, rápida, pronta para o consumo em massa e rentável. Dentro dela a possibilidade de crescimento é calculada, podemos melhorar de vida, mas jamais atingiremos o pico, destinado aos donos dos meios de produção do capitalismo. Para compreendermos melhor o capital e suas peculiaridades necessitamos pesquisar mais detalhadamente, criando uma rede de informações sobre seu histórico e ações reais, contemplando as diferentes visões dos autores sobre ele.

As escolas representam a mesma sociedade nas quais as meninas estão inseridas, onde os mesmos problemas e obstáculos ligados ao capitalismo e ao sistema patriarcal, enfrentados pelas mulheres no seu exterior, são reproduzidos. As lutas femininas pela emancipação e equidade continuam. Apesar de todas as conquistas das mulheres ao longo da história, ainda vemos casos graves de desigualdade de gênero, agravados pela situação socioeconômica de mulheres a margem da sociedade capitalista e patriarcal que nos rodeia. Torna-se necessária uma educação que rompa com o paradigma da ciência sexista (BOAVENTURA SANTOS, 2002), garantindo a essas jovens os direitos plenos de cidadãs.

O movimento sufragista no Brasil pressionou o governo de Getúlio Vargas a promulgar o novo Código Eleitoral em 1932. Tal fato garantiu o direito ao voto feminino. Segundo Matos e Gitany (2007, p.79) “a partir daí, antigos tabus deixaram de existir. Elas [as mulheres] passaram a freqüentar as universidades e conquistaram as profissões liberais”.

A Lei 4.121, de 27 de agosto de 1962, O Estatuto da Mulher Casada trouxe modificações legais, modificando juridicamente a vida das mulheres casadas. A lei

[...] pôs fim à capacidade relativa da mulher e a ampliou com o poder familiar, o qual competia ao pai com a colaboração da mãe, melhorando a posição da mulher na sociedade conjugal em relação aos filhos. Concedeu, ainda, à mulher o direito de ficar com a guarda dos filhos menores e estabeleceu que, se a mãe contraísse matrimônio novamente, não perderia os direitos do poder familiar. Além disso, estabeleceu o direito da mãe recorrer ao Judiciário se não concordasse com as decisões do marido em relação aos filhos (MATOS; GITANY, 2007, p. 80).

A Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340/2006, surgiu 18 anos após a Constituição Brasileira de 1988. Até a data de sua criação, as mulheres não possuíam leis específicas à condição feminina. Em 2015, a então presidente do Brasil, Dilma Rousseff, sancionou a Lei do Femicídio¹⁰, Lei nº 13.104/2015, que “altera o Código Penal (art.121 do Decreto Lei nº 2.848/40), incluindo o feminicídio como uma modalidade de homicídio qualificado, entrando no rol dos crimes hediondos”.

Tanto a Lei Maria da Penha, quanto a Lei do Femicídio foram criadas como medidas de proteção à vida das mulheres, no entanto, excluem as mulheres transgêneros, que somente em 2018 conquistaram o direito a proteção, em lei indexada.

A relevância da proteção da mulher, como titular de direitos humanos é justificável e demonstra o aperfeiçoamento da ordem jurídica brasileira. Afora isso, merece todo destaque a chamada Lei Maria da Penha que protege as mulheres que hoje corresponde a maior parcela da população brasileira, o que potencializa a cidadania, fortalecendo-a contra a opressão histórica-social exercida pelo sistema patriarcal e, que, somente recentemente, mais precisamente nesse século, estão logrando êxito em se libertar (LEITE, 2018, s.p).

Apesar da liberdade sexual obtida com a pílula ter ocorrido em 1960, garantindo os direitos reprodutivos por escolha das mulheres, o aborto não

¹⁰ <https://www.significados.com.br/femicidio/>

conquistou espaço e é crime no Brasil. Segundo o Decreto Lei nº 2.848, do Código Penal (CÓDIGO PENAL, 1940), é considerado aborto legal:

Art. 128 - Não se pune o aborto praticado por médico: (Vide ADPF 54)

Aborto necessário

I - se não há outro meio de salvar a vida da gestante;

Aborto no caso de gravidez resultante de estupro

II - se a gravidez resulta de estupro e o aborto é precedido de consentimento da gestante ou, quando incapaz, de seu representante legal.

Lesão corporal

Em 2012, após intensos debates, o Supremo Tribunal Federal (STF) descriminalizou o aborto em caso de anencefalia do feto, por entender os problemas psicológicos que a gestante sofreria.

Ao peso da proibição legal crescem-se os problemas morais, religiosos, subjetivos, de saúde e de gênero/classe/raça relacionados à prática do aborto. Há igualmente que considerar o significado simbólico da interrupção de uma gravidez indesejada, o qual coloca em questão a realização da maternidade, tradicionalmente considerada como marca relevante da identidade histórico-cultural feminina brasileira. Esse quadro dá uma idéia das forças passíveis de compor o jogo das políticas relativas ao aborto no País, com as diferentes posições de seus autores (SCAVONE, 2008, p.676).

O partido PSOL moveu uma audiência pública¹¹ em agosto de 2018, no Supremo Tribunal Federal, onde questionaram os artigos 124, 125 e 126 do Código Penal Brasileiro¹², que criminalizam a prática do aborto. A elaboração dos artigos remete ao ano de 1940, onde os direitos das mulheres eram ínfimos, no entanto, mesmo com o passar dos anos, o assunto aborto continua polêmico, envolve política, religião, sociedade, medicina, bioética, portanto, é compreendida de maneiras distintas em determinados grupos sociais.

¹¹ STF - Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 442. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dugDjoH-PYI>. Acesso em: 11 jul. 2019.

¹² Código Penal Brasileiro - DEL 2.848/1940 (Decreto-Lei) 07/12/1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 11 jul. 2019.

Capítulo V: O TRAJETO DA PESQUISA-AÇÃO

Este capítulo foi dedicado ao processo metodológico utilizado na pesquisa do Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Demonstra a forma como ocorreu a pesquisa-ação e, por fim, sua avaliação neste Relatório Crítico Reflexivo.

Utilizei a pesquisa-ação como prática interventiva por entender que tal pesquisa qualitativa atende às demandas para a discussão de gênero na escola, segundo Picheth; Cassandre e Thiollent (2016, p. s4) “o objetivo de empregar a pesquisa-ação é para trazer a mudança a contextos específicos”. Segundo Tripp (2005, p.448), na pesquisa-ação “a metodologia de pesquisa deve sempre ser subserviente à prática, de modo que não se decida deixar de tentar avaliar a mudança por não se dispor de uma boa medida ou dados básicos adequados”. Na pesquisa-ação o envolvimento entre os sujeitos e o pesquisador é direto, ambos constroem a pesquisa conforme a ação ocorre.

5.1 O caminho percorrido

O desejo da pesquisa sobre gênero surgiu na faculdade de história, a participação desigual na história mundial e brasileira atraiu meu olhar. Em 2010, quando comecei as atividades na escola do campo Atanagildo Domingues, decidi abordar as questões de gênero durante as aulas de história, relacionando com outros debates importantes, como o racismo, a xenofobia e os preconceitos contra as minorias que se originaram nas sociedades ao longo dos tempos. A identidade de gênero foi abordada na pesquisa da especialização em Educação em Direitos Humanos, entre os anos de 2014 e 2016, onde aprofundei a formação das identidades dentro da escola Atanagildo Domingues.

Teoricamente, o questionamento sobre gênero começou analisando a feminilidade e a masculinidade, a dualidade de gênero foi tratada por vários pesquisadores, tanto na área das humanidades, como nas áreas da medicina e psicologia. Os caminhos percorridos pelos debates de gênero tomaram novos rumos, trazendo conceitos como a identidade de gênero e da orientação sexual, separando-as do sexo biológico. Os movimentos feministas e LGBTQIA+ ganharam

novas dimensões a fim de abraçar cada vez mais pessoas, beneficiando e fortalecendo suas lutas.

Falar sobre gênero e suas variações é interessante e necessário, e diria que, nos tempos atuais, com o conservadorismo aumentando no Brasil e em países como Espanha, Estados Unidos e Itália, é também ousado. Na história, as mulheres foram silenciadas e escondidas, tanto na vida pública como na vida privada, travaram batalhas contra o modelo patriarcal que cede ao homem privilégios. Na sociedade patriarcal, qualquer diferença ao modelo padrão é condenada, sendo assim, além das mulheres, os gays sofreram esse silenciamento. A escola é um espaço privado que reproduz as cenas machistas e cotidianas vivenciadas por mulheres, gays e transgêneros no espaço público, a padronização ocorre separando ações e comportamentos tidos como normais, daqueles que quebram essa regra de conduta, levando ao prejulgamento. A modelação do pensamento que o meio externo cria afeta o aluno, em palavras diretas, os alunos reproduzem (em parte) o meio social que vivem, reproduzem a padronização dos gêneros (heteronormatividade).

A sondagem feita na escola demonstrou como é constituída a base familiar dos alunos. Foi realizada através do questionário Alunos e Responsáveis (Anexo B), no qual pude obter o primeiro contato com alunas e alunos através de perguntas que atendiam à construção da sociedade que constitui a escola. A sondagem permitiu que os participantes situassem a situação socioeconômica de sua origem, assim como demonstrar sua relação com o campo. Foram 23 alunos participantes, sendo que seus responsáveis somaram 32. Os alunos consideram como responsáveis aqueles que ajudam no sustento da casa. As famílias são constituídas de formas diferentes, alguns alunos moram com pais e avós, outros moram com a mãe, alguns alunos possuem duas casas, a da mãe e a do pai, seus pais não são separados, mas o trabalho do pai faz com que ele mantenha uma moradia no campo, enquanto sua esposa trabalha na cidade. Este aluno utiliza o transporte escolar quando está na casa do pai e a bicicleta para deslocar da casa da mãe até a escola.

Tabela 2: O campo e a cidade na escola Atanagildo

Alunos moradores do campo	Alunos moradores da cidade	Responsáveis ligados ao trabalho do campo	Responsáveis ligados ao trabalho urbano
11	12	11	21

Fonte: Autora

Os sujeitos foram classificados através das siglas A + número, para os alunos e P + números, para professores e funcionários, com a intenção de preservar e respeitar seu anonimato.

Dos 23 alunos participantes, apenas um afirmou não ter ligação nenhuma com o campo, mesmo residindo. A27 acredita que a vida no campo demanda de muito esforço físico para as atividades, sua família mora na zona rural e trabalha na cidade. O isolamento é o maior problema para nove alunos, como disse A22 “falta as estradas terem condições melhores para chegar à cidade, caso falte alguma coisa e também o sinal dos celulares, para o caso de emergências”. Já para A7, A28 e A29, além do acesso físico, falta internet. A21 e A33 denunciaram que os moradores da cidade vão até as zonas rurais e jogam lixo na beira das estradas. A2 e A27 disseram que o campo é ruim pela ausência de amigos para brincar e conversar e que gostam da escola porque nela conseguem superar essa dificuldade. A13, A10, A5, A17e A9 gostam e tem proximidade com as tarefas do campo, mas acham muito frio nos meses de inverno. A13 mora no campo e gostaria de ter um fogão a lenha para se aquecer.

A visão dos alunos sobre a profissão dos pais é variada. Cada um se expressou através de duas perguntas que foram realizadas no segundo semestre de 2018: 1) Quais são as atividades profissionais realizadas por teus responsáveis? 2) Tu pretendes seguir os passos profissionais deles? Por quê?

Morando no campo, A4 tem uma relação constante com o trabalho com os animais, seus pais são responsáveis pelo cuidado com o gado e A4, basicamente, realiza todas as tarefas que eles. No futuro, vê com tranquilidade a possibilidade de seguir os passos de seus pais nas tarefas do campo. A15 não descarta a possibilidade de trabalhar com seu pai, cuidando dos cavalos, no entanto, acha que o trabalho não é valorizado. A2 não pensa em seguir os passos dos pais, a mãe é cuidadora de idosos e seu pai atua numa fazenda, cuidando o gado. A2 disse que não pretende seguir as profissões deles, pois “quero estudar para dar orgulho para eles”. A20 não quer seguir a profissão da mãe, catadora de lixo reciclável, no entanto, disse “Porque tenho outros sonhos, mas se eu tivesse a oportunidade de trabalhar no mesmo emprego da minha mãe eu trabalharia, para manter a cidade e o campo sempre limpos”. A32 afirmou que não seguirá a profissão da mãe, empregada doméstica, pois “ela sempre me incentivou a arrumar um bom emprego e não ter que passar pelo que ela passou”. A24 pensa que os pais ficariam felizes

em vê-lo trabalhando no mesmo lugar que eles, mora na cidade e moraria no campo pois já realiza atividades como marcações de gado e gineteadas. A10 tem o pai ausente e pensa trabalhar melhor que sua mãe, no sentido de ter uma profissão mais lucrativa. A12 não quer seguir seus pais, pois eles não têm profissões legais, mora na cidade, mas frequenta o campo seguidamente.

5.2 O plano da pesquisa-ação

O objetivo principal da pesquisa-ação é falar sobre gênero com os sujeitos da escola do campo Atanagildo Domingues, abrindo um espaço de diálogo cotidiano, a fim de manter presente o tema gênero e suas variações no ambiente escolar. Perceber como o gênero é tratado na escola, na dimensão das alunas e dos alunos, na dimensão da diretoria, na dimensão dos professores e na dimensão dos funcionários. Cada profissional tem um ângulo de visão sobre as cenas cotidianas da escola, que parte do pensamento de cada um e do ambiente em que ele atua. Analisar tais questões através da percepção dos alunos e alunas, partindo do ponto de vista deles sobre os acontecimentos que envolvem gênero. O Plano de Pesquisa-ação (apêndice A) demonstra a trajetória que foi adotada para abrir as discussões de gênero na escola do campo. Constam os nomes dos seminários e os objetivos, o material utilizado, a metodologia e a avaliação percorridas para alcançar êxito.

5.3 Seminários

Os seminários ocorreram entre os meses de abril e maio na escola e foram divididos em três momentos. O Seminário Piloto foi realizado com a presença de todos os presentes no turno da manhã. O Seminário Alunos foi realizado com as turmas de 6º a 9º ano, totalizando quatro seminários. O Seminário Professores teve a participação dos professores, funcionários, direção e coordenação pedagógica também do turno da manhã. Os seminários foram realizados com a participação efetiva de seus sujeitos, que falaram sobre o gênero na escola do campo de maneira franca e direta, tanto os alunos quanto os professores e demais membros da escola. Tarefas provocando o debate de gênero foram realizadas nos seminários, gerando material escrito pelo grupo, onde cada sujeito abordou sua visão sobre os assuntos abordados.

5.3.1 Seminário Piloto: Como o gênero é trabalhado na escola?

A Pesquisa-Ação sobre gênero na escola do campo Atanagildo Domingues teve seus primeiros passos dados em 2018, quando foi realizado o Seminário Piloto, durante o turno da manhã e acolhendo todos os presentes na escola naquele dia. Os seminários foram ofertados ao público escolar sem a cobrança de notas, no caso dos alunos, e sem obrigatoriedade de presença, no caso dos colegas. Durante o Seminário Piloto, que durou 2h30, foram apresentados os slides sobre três pontos pertinentes a esta pesquisa-ação: a educação do campo, o gênero e a ligação entre os conceitos na escola Atanagildo Domingues aos sujeitos que a frequentam. Foram abordados os conceitos sobre a escola do campo e sobre o gênero, trazendo questionamentos para provocar o debate.

As questões relativas à Educação do Campo e à Escola do Campo surtiram efeitos na escola Atanagildo Domingues, pois seus professores e seus funcionários, de 2010 a 2019, perceberam a necessidade de mudar e adequar à escola dentro do perfil da educação do campo, através da valorização dos sujeitos que a formam, assim como a valorização do espaço do campo, componente fundamental da cultura humana. Entre avanços e retrocessos, são tantas as lutas para a qualificação dos sujeitos do campo e sua legitimidade (PH, diário de campo, 2019).

Os alunos veem sua escola como uma escola que mistura o clima do campo (as paisagens, a amizade, o número de alunos) com o clima da cidade (proximidade, internet, pois na visão dos alunos, o campo não possui internet, quando na realidade o que o mundo apresenta são pessoas sem acesso a ela), têm suas vantagens e suas desvantagens, todos gostam do fato da escola ser pequena e ao mesmo tempo, participar das atividades propostas pela sede do município ou pelas escolas municipais. Como Arroio Grande não possui transporte coletivo urbano, apenas os que alimentam os distritos, são os ônibus escolares (transporte campo/cidade) o meio de locomoção encontrado para a realização de eventos na parte norte da cidade (outro lado da ponte), dependendo da disponibilidades dos veículos para o transporte dos alunos da escola.

Figura 6: Sujeitos da escola Atanagildo



Fonte: Autora. Com autorização pessoal.

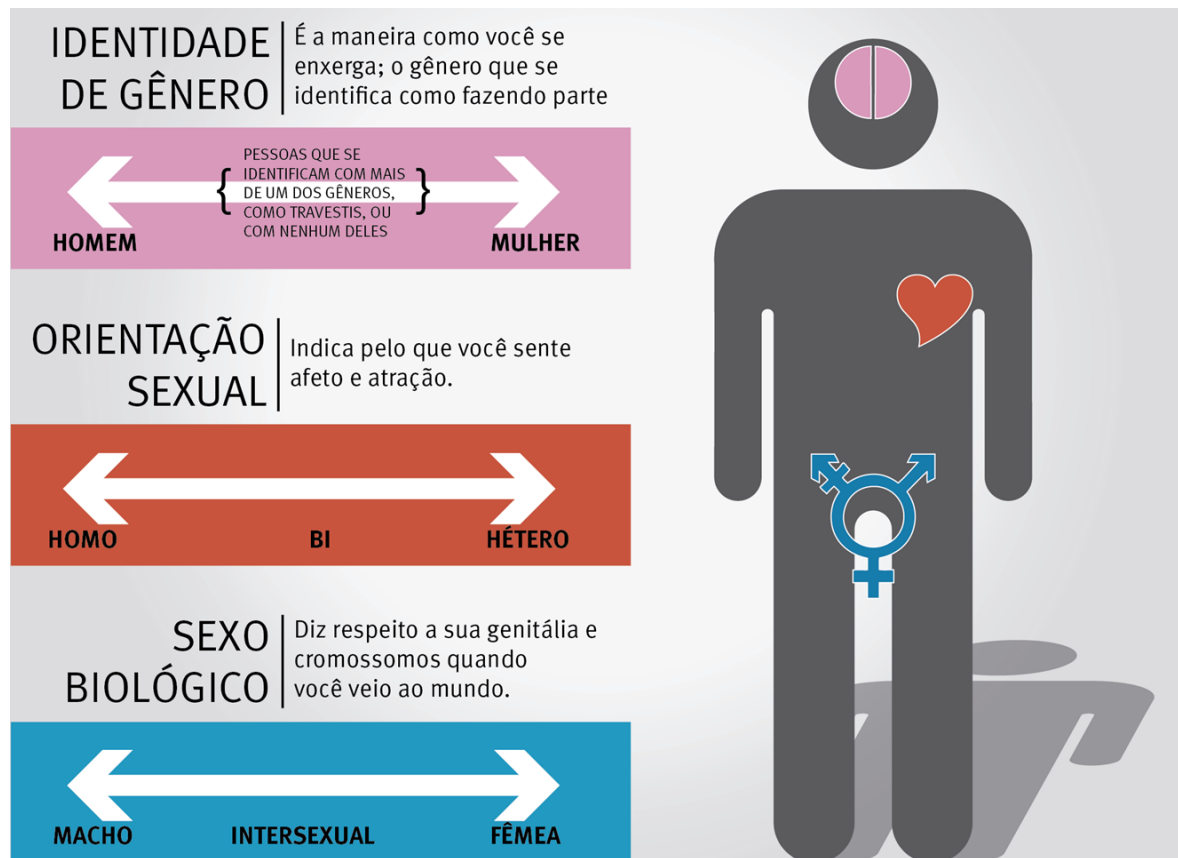
O gênero durante o Seminário Piloto foi trabalhado com as imagens das ondas feministas: a primeira onda e a luta pelo voto feminino; na segunda onda, os feminismos baseados nas lutas de classe, raça/etnia e sexualidade.

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas [...]. Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder. (LOURO, 2008, p. 41).

E na terceira onda, onde outras possibilidades foram levantadas pelas feministas, em busca do rompimento do modelo patriarcal e capitalista que formata os sujeitos em modelos predefinidos, sendo assim, qualquer pessoa que não se encaixe nesse perfil conservador sofreu ou ainda sofre suas tristes constatações. “Se seu feminismo não é gordo-positivo, antirracista, transinclusivo, pró-escolha, anticapacitista e contra o classismo, então por quem ele luta?” (Cartunista desconhecida).

A figura 7 *Diferenças entre os conceitos* foi mostrada e analisada pelo grupo.

Figura 7: Diferenças entre conceitos



Fonte: **Secretaria de Saúde de Minas Gerais**. Disponível em: <http://blog.saude.mg.gov.br/2016/11/11/novembroazul-homens-transexuais-devem-ter-acesso-aos-servicos-de-saude-garantido/>. Acesso em: 14 mai. 2019.

Para o entendimento da imagem, utilizei a mim mesma como exemplo: minha identidade de gênero é diferente da minha orientação sexual que é diferente da minha condição de nascença (sexo biológico). Os conceitos são vistos como sinônimos e é comum vermos a palavra sexo para a identificação de mulher ou homem. Eu demonstro minha identidade à medida que me vejo de maneira X no mundo, me vejo dessa forma e quero que o mundo me veja assim. De quem eu gosto independe de como eu me visto ou como uso meu cabelo. E minha origem genética pode ser importante, indiferente ou um problema. Cada pessoa une as três características de maneira pessoal e diversa. Na escola, assim como nas ruas, o preconceito condena quem pensa e age diferente ao pensamento heteronormativo. Auad (2018) menciona a escola mista e a coeducação, destacando que colocar no

mesmo ambiente meninas e meninos¹³, sem a preocupação de oportunizar as mesmas oportunidades, não é sinônimo de coeducação e sim uma insistência patriarcal, que favorece apenas os meninos.

A atividade da figura foi realizada com os participantes, em pequenos grupos, decidiram respostas para as perguntas do questionário (Apêndice C). Alunos e professores viram a imagem como uma família formada pelo pai, mãe, duas irmãs e dois irmãos, no entanto, as representações se dividiram: 14 participantes concordaram que a figura representa a censura. 11 afirmaram que o homem tem mais poder que a mulher. Três participantes disseram que a figura não representa nada; outros três que a imagem representa uma família e dois participantes viram a normalização da família, composta por pai, mãe e filhos, não representando alunos com outras composições de famílias, como a das crianças que moram apenas com as mães.

Figura 8: Atividade O que a figura representa?



Fonte: Dani Bado

¹³ Nesta pesquisa utilizarei meninas e meninos, abrangendo todos os alunos, independentemente de sua orientação sexual. Os alunos trans estarão dentro do grupo que se sentirem à vontade.

Os exemplos vistos nas ruas e semelhantes com a imagem foram desde nunca vi nada parecido; sim, na política; só os meninos acham que sabem jogar bola; namorados proibindo as meninas de olharem homens sem camisa na rua; na sociedade este exemplo é comum. Os homens podem tudo e as mulheres sempre em segundo plano. Na escola, temos todos os tipos de famílias, mas ainda há preconceitos. Os participantes disseram que os meninos batem nas meninas, mas que elas também batem. As competições nas aulas de educação física ficaram explícitas, tanto nas respostas, quanto nas falas durante o Seminário Piloto. Os alunos utilizam a força física para justificar que as meninas não devem jogar junto, pois são mais fracas e se machucariam (PG, Diário de Campo, 2019).

Figura 9: Seminário Piloto



5.3.2 Seminário Alunos: Percepções de gênero na escola.

O seminário com os alunos foi realizado em quatro etapas, respeitando a turma de cada um, pois durante o seminário piloto os alunos demonstraram maior facilidade de comunicação estando na presença de seus colegas, com os quais estão acostumados. Apesar de a escola ser pequena, quando os alunos estão reunidos no grande grupo, surgem divisões, separando em núcleos, ou na linguagem deles, as famosas *panelinhas*. A seriedade da conversa é afetada e nem sempre conseguimos a participação efetiva de todos. Essa participação ocorreu de maneira espontânea no Seminário Piloto porque abri espaço para que eles escolhessem com quem iriam dialogar, e cada grupo anotou suas percepções sobre o que foi conversado.

A apresentação foi a mesma para as quatro turmas das séries finais, com a mesma atividade, fazendo com que sobressaíssem diferenças e semelhanças entre pontos de vistas. Foram trabalhados os tipos de biomas brasileiros, mostrando a variedade de campos e conseqüentemente, a variedade de pessoas ligadas a ele, além dos empregos gerados ou não na região. A identidade de gênero, a orientação sexual e o sexo biológico foram mostrados aos alunos, que foram emitindo seus pensamentos a respeito do tema.

A separação dos seminários entre as turmas ocorreu na segunda etapa, em que foram apresentados vídeos trazendo as questões de gênero para dentro da escola do campo, numa perspectiva de desconstrução de gênero.

A turma verde assistiu ao vídeo *Reagindo a suposições sobre mim*, de Loui Ponto. A *youtuber* responde suposições sobre ela, feitas pelos seguidores de seu canal. A ideia de apresentar este vídeo foi desenvolver o senso crítico sobre a formação das identidades de gênero de cada um, percebendo a diversidade presente entre as pessoas do grupo. A turma sentou em círculo e foi pedido para que cada um fizesse suposições sobre o colega da esquerda, anotando para si, questões como atividades de lazer, comidas preferidas e logo, suposições sobre a identidade de gênero do colega.

Figura 10: Turma verde



Fonte: Arquivo da autora. Com autorização pessoal.

As pessoas se veem de um jeito diferente de como são vistas, muitas vezes, apenas os pontos negativos são salientados e os positivos rapidamente esquecidos, somos então carrascos de nós mesmos. Durante os anos que trabalho com adolescentes tais questões sempre estiveram presentes dentro da escola. Quando uma atividade é proposta, os alunos reclamam de sua imperfeição, de não ser capaz de fazer ou de ser menos capaz que os demais, como se existisse um modelo a ser alcançado, eles não conseguem enxergar o crescimento que tiveram ao longo de um ano letivo. Quando essa visão reducionista atinge a formação da identidade desse adolescente, a situação torna-se crítica, levando o jovem ao isolamento ou a distorção de como ele pensa que é visto pelos outros.

Analisando as escritas da atividade é possível constatar que a maneira como o aluno se enxerga é diferente de como ele pensa que os outros o enxergam. Como respondeu o aluno A25 para a pergunta *Como tu te enxergas?* “Sou legal, ajudo quem precisa e sou bem amigo”, no entanto para a pergunta *Suponho que as pessoas me enxerguem...* a resposta foi “Metido”. O aluno A3 se enxerga como um menino, para ele as pessoas o enxergam chato. Já o aluno A12 se vê “Moreno, comilão, gosto de ficar em casa e mexer no celular” e as pessoas o enxergam “Chato e insuportável”. Ficou constatado que A3 considera A12 uma pessoa

engraçada e que A4 considera A3 como um colega legal, apesar dele chatear algumas vezes.

A percepção sobre os colegas foi positiva em 100% das respostas, 60% foi negativa para a percepção sobre si mesmo, 20% se percebem de maneira positiva e negativa e 20% afirma que as impressões dos outros são equivocadas porque as pessoas não se conhecem direito.

A maioria das vezes antes das pessoas realmente me conhecerem me acham medita e até mesmo muito chata, já passei por situações em que pessoas que eu considero amigos (a) bem próximos me falaram que antes de realmente me conhecerem me achavam metida. Mas acho que depois que realmente me conhecerem talvez não me achem uma pessoa metida e sim uma amiga legal, divertida, parceira e bastante louca (Aluna A4).

O diálogo com a turma verde a respeito do vídeo levantou questionamentos relacionados à maneira de se vestir, que para eles determina os gostos pessoais. Um exemplo foi o uso da bombacha pela menina, pois ela participa de atividades campeiras. Os alunos perceberam que mesmo ela utilizando uma vestimenta mais comum aos meninos, ela mantém sua feminilidade. A maioria se veste com calça jeans e moletom, com capuz e tênis, tanto meninas, quanto meninos, percebem que a maneira como a pessoa se veste não identifica sua orientação sexual, nem sua identidade de gênero, pois todos se vestem de forma parecida. A vestimenta para eles está associada à personalidade de cada um (Anotações do diário de campo, Seminário Alunos).

A turma azul assistiu ao clipe da música *Se avexe não*, de Tássia Reis. A intenção da atividade foi construir pensamentos sobre o gênero a partir da musicalidade, da compreensão que temos sobre os papéis do gênero e como ela atua sobre nossos pensamentos. Após assistirmos ao clipe, três perguntas foram lançadas aos participantes: O que a música diz? Como o gênero influencia nosso pensamento sobre o clipe? Quais pessoas compõem o clipe de Tássia Reis?

O clipe mostra a história de uma menina negra, que saí de uma grande cidade e se desloca para uma pequena cidade, a melodia é leve e a história se desenrola mostrando aspectos da vida da menina e do estilo de vida que ela tem. Os alunos em geral pensaram que a menina estava voltando para a cidade pequena para reencontrar seu namorado. “Porque pensamos que ela vai encontrar o

namorado, porque a música parece ser romântica”, escreveu A16. Duas exceções ocorreram durante a atividade, a primeira relacionada à identidade da menina, segundo A23 “porque ela é uma menina negra que corre atrás dos seus sonhos, que está voltando para casa, mostrando que ela tem personalidade”. E a segunda exceção trazendo o gênero ligado a raça (etnia) da personagem do clipe, A16 diz que o gênero influencia nosso pensamento sobre o clipe porque “ninguém pode ser diferente, nem branco, nem negro, a menina é negra e é bem de vida”. Ainda diz que o clipe é feito por “pessoas negras, de classe média e aparece que a protagonista está melhorando de vida, em relação ao dinheiro”.

A surpresa do final do clipe ocorre quando a protagonista retorna a sua cidade natal onde encontra seus pais, pois o romantismo da letra foi associado a um encontro com o namorado. A letra fala de amor, mas do amor fraterno, que pode ser sentido por qualquer outro ser humano, independentemente da orientação sexual. Na verdade, é um amor ao próximo, as pessoas que afetam nossas vidas, que nos trazem paz, harmonia e felicidade.

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. Por muito tempo, suas orientações e ensinamentos pareceram absolutos, quase soberanos. Mas como esquecer, especialmente na contemporaneidade, a sedução e o impacto da mídia, das novelas e da publicidade, das revistas e da internet, dos sites de relacionamento e dos blogs? Como esquecer o cinema e a televisão, os shopping centers ou a música popular? [...] Vivemos mergulhados em seus conselhos e ordens, somos controlados por seus mecanismos, sofremos suas censuras. As proposições e os contornos delineados por essas múltiplas instâncias nem sempre são coerentes ou igualmente autorizados, mas estão, inegavelmente, espalhados por toda a parte e acabam por constituir-se como potentes pedagogias culturais (LOURO, 2008, p. 18).

A escola pertence às instituições onde as aprendizagens e práticas se formam, no entanto, assim como a família e demais instituições, tais aprendizagens não se limitam a estes espaços. A internet está presente diariamente na vida da grande maioria dos alunos da escola Atanagildo, alguns acessam a rede na escola ou em ambientes que possuam wi-fi liberado, abrindo um canal direto com uma monstruosa quantidade de informações. Sem a mediação adequada e sem questionamentos, tais informações se tornam perigosas, pois deturpam a realidade

dependendo do jeito que forem apresentadas. A mídia controla padrões de beleza, dita a moda, mostra aos seus observadores bens materiais que nem sempre estão próximos à realidade brasileira. Tentar se encaixar nos padrões só faz aumentar o número de jovens revoltados com sua condição econômica, distorcidos em seus valores e que se frustram por sua aparência.

A turma amarela assistiu ao vídeo *A desigualdade de gênero no olhar das crianças*, e logo após, conversaram sobre ele. O vídeo trata de uma campanha sobre a desigualdade de gênero, realizada pelo Instituto IMEC, com crianças em idades variando entre 5 a 11 anos. A proposta era encher os tubos, separando as bolas rosas das bolas azuis. Foram formadas duplas de meninos e meninas, com idades semelhantes. Após concluírem a tarefa, recompensas foram dadas as crianças, no entanto, as meninas receberam menos quantidade de bombons no copo e a justificativa era de que elas receberam menos porque são meninas. A reação de espanto ocorreu tanto nas crianças do vídeo quanto nos alunos da turma amarela.

Os alunos perceberam que se as meninas realizaram a mesma atividade que os meninos deveriam receber a mesma quantidade de bombons, ou seja, a gratificação precisaria ser igual. Seria como na realização de uma atividade escolar em grupo, onde os meninos teriam melhores notas que as meninas pela ideia de superioridade de gênero. De acordo com a turma, a escolha para formação de duplas, trios ou grupos ocorre devido a afinidade entre os colegas, não sendo determinado pelo gênero. A turma possui diferença de idade, os mais novos estão com 11 ou 12 anos e os mais velhos têm 17 ou 18 anos, o gênero é visto por eles de maneira diferente, condizendo com sua faixa etária em que se encontram. Os mais velhos percebem mais as diferenças entre os gêneros quando o assunto se direciona para as questões da sexualidade, alguns se importam de jogar em times de futebol com meninas e com alunos gays, pois é “difícil manter contato físico”. Entre os mais novos também há preconceito, alguns aceitam a igualdade entre meninas e meninos, mas não “acham normal meninos namorarem meninos e meninas namorarem meninas”. Alguns alunos da turma amarela pensam que “meninas e meninos devem ter as mesmas coisas”, isso significa que acreditam na equidade entre os gêneros.

A turma rosa assistiu ao vídeo *Empoderamento das mulheres*, da ONU Mulheres. Foram adotadas quatro palavras para análise: vestimentas, relacionamentos, profissão e gravidez. Após assistirem ao vídeo e após a apresentação dos slides Seminário Alunos, sentaram em trios e debateram as palavras no contexto escolar.

A turma é composta por alunos com idades distintas. As meninas sentam separadas dos meninos. Em geral, é a turma mais agitada da escola, e apresenta o maior número de problemas comportamentais. A turma possui alto índice de ausências, sendo constituída a cada aula por grupos que oscilam.

Sobre vestimentas, meninas e meninos afirmaram que se vestem de maneira parecida, com exceção dos shorts das meninas que são curtos e algumas blusas que são mais justas e decotadas. A cor das roupas para eles não é importante, varia de acordo com o gosto de cada um. Alguns trios acusaram as meninas que usam short muito curto na escola, segundo eles a roupa serve para “chamar a atenção” (diário de campo, Seminário Alunos).

Os relacionamentos foram entendidos como namoro ou casamento, alguns trios disseram “que pensam casar, mas ainda não porque é cedo”. A turma se divide quanto ao direito de escolha dos relacionamentos. Para parte da turma, mulheres devem namorar e casar com homens, assim como são eles que têm obrigações como cuidar da casa, as mulheres podem ficar apenas em casa, enquanto os homens precisam trabalhar fora. Outra parte da turma retrucou, mencionando como absurdas as colocações. Mencionaram que as mulheres podem escolher se querem trabalhar fora. Ainda destacaram que muitas cuidam da casa e dos filhos sozinhas, sem ajuda de ninguém. Quando relacionamos o conteúdo acima percebemos certas disparidades, pois alunos com pensamentos mais conservadores são criados por mãe que trabalham fora.

Em geral, a gravidez é vista pelas meninas como responsabilidade tanto da menina quanto do menino. Já alguns meninos afirmaram que as meninas precisam cuidar para não engravidar, retirando inteiramente a responsabilidade dos meninos. Todos percebem o número de grávidas na escola, mas não se surpreendem.

De acordo com o vídeo, empoderamento das mulheres significa para elas conquistar mais liberdade e mais influência e que a educação é uma maneira de empoderar as meninas.

5.3.3 Seminário Professores: A equidade de gênero no contexto escolar

O seminário com os professores ocorreu em maio, no turno da manhã, e contou com a participação de três professores e da diretora. Os demais professores estavam ausentes ou não era seu dia na escola. Os funcionários não participaram, pois estavam em atividades na cozinha, uma funcionária precisou se afastar por motivos de saúde neste dia. A identificação dos participantes, no texto, será através da sigla P+(letra), para manter seus nomes e opiniões em sigilo.

O seminário foi realizado com os slides sobre gênero na escola do campo, com questões concretas a respeito do gênero em todos os espaços da escola. A educação do campo foi apresentada através de sua história, presente nas lutas e nos movimentos do campo, a fim de levantar questionamentos sobre a efetividade dos princípios que norteiam a educação voltada para a escola do campo.

O que está em questão é um projeto de escola e não sua localização. Uma escola do campo tem um especificidade [sic] que é inerente a luta de resistência camponesa. Ela têm [sic] os seus valores singulares que vão em direção contrária aos valores burgueses. Esse é um dos elementos importantes de sua essência (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 52).

O gênero foi apresentado aos professores, desde as noções básicas das diferenças entre identidade de gênero, orientação sexual e sexo biológico. Foi realizado um breve histórico das ondas dos movimentos feministas e suas interferências na vida escolar das meninas no Brasil. Foram apresentados os dados coletados nos documentos escolares: Atas administrativas, PPP, ocorrências e a relação de alunos matriculados e evadidos, originando a tabela abaixo.

Tabela 3: Relação de matrículas no 6º ano e conclusão no 9º ano

ANO	Meninas		Meninos	
	Matrícula	Conclusão	Matrícula	Conclusão
2010	7	6	10	8
2011	7	7	0	0
2012	5	5	0	0
2013	0	0	4	3
2014	9	7	2	1

2015	0	0	8	6
2016	3	2	3	1
2017	10	8	4	1
2018	5	5	3	2

Fonte: Elaborada pela autora

Solicitei observações sobre a tabela, entre elas como os professores avaliam as desistências do ano letivo por meninas e por meninos, quais motivos levaram as meninas e os meninos a desistir do ano letivo?

Durante a análise do quadro, os professores disseram que a maior permanência dos meninos na escola ocorre através do alto índice de reprovações e repetências na mesma série. Os meninos chegam com idade avançada no 6º ano e permanecem aumentando a defasagem da idade/série. Entre as meninas, a defasagem ocorre pela reprovação, mas também pela gravidez e a ausência em sala de aula. As meninas saem da escola, passam os primeiros anos com seu bebê, sem estudar e em alguns casos retornam à escola, dois a três anos depois. Os professores confirmaram que a oscilação dos alunos na escola é constante devido à instabilidade da vida dos estudantes.

Podemos dizer que os motivos acima levam os alunos a desistirem do ano letivo e os dados numéricos comprovam as desistências, no entanto, os motivos mostram a situação de emergência socioeconômica dos estudantes da escola, condicionada às relações de poder que atuam ao seu redor.

A segunda parte do seminário com os professores consistiu nas percepções sobre o gênero e da diferenciação entre Igualdade e Equidade na escola, obtidos através do Questionário 3, entregue aos professores e funcionários, gerando a tabela 4, como descreve Pa, “Igualdade é ofertar os mesmos direitos para todos, já equidade é dar suporte maior para as pessoas que tem menos oportunidades, que mesmo tendo os mesmos direitos, primando por justiça social”.

O questionário 2 trouxe a pergunta: Em quais situações tu percebes questões de gênero na escola? Os professores, assim como os alunos, têm visões distintas sobre o gênero, analisam de forma diferente os acontecimentos na escola, de acordo com suas próprias experiências.

Pe disse que percebe gênero “no uso do banheiro masculino e feminino, na inexistência de fila com sexo separado, participação das atividades de Educação

Física. Observo que na hora do recreio só os meninos jogam futebol ainda é um jogo masculino”. Os banheiros na escola são separados entre feminino e masculino, já o banheiro dos professores é compartilhado e algumas vezes vejo os professores irem ao banheiro dos meninos. Durante o conselho de classe do primeiro trimestre um menino pediu para a direção que colocasse um espelho no banheiro masculino, pois só existe no banheiro feminino, o pedido será atendido assim que possível e nenhum comentário foi dito com relação à reivindicação do menino. Os banheiros sempre geraram desconforto na sociedade, que via a necessidade de separá-los, preservando a distância, de preferência, do outro lado do salão. Nas praias, festas de carnaval e demais festividades a céu aberto o banheiro ecológico é disponibilizado à população, que o usa independente do gênero. Com relação ao futebol na hora do recreio, as meninas falaram durante o seminário, que os meninos monopolizam a bola, excluindo elas na maioria das vezes.

Pb e Pc disseram que “com relação ao gênero, penso em masculino e feminino, no entanto, dentro de nossa escola percebe-se com alguma clareza que existem alunos que apesar de serem meninos um lado feminino se sobressaem e o mesmo acontece com nossas alunas, mesmo sendo meninas, tem uma carga masculina muito forte o que não quer dizer que esses lados masculinos e femininos se tornem homossexuais. Porém a opção sexual é exclusivo de cada indivíduo o que não pode ocorrer é discriminação porque somos seres livres e cada decisão é única”. O gênero é como a pessoa se vê e se percebe no mundo, quando Pb e Pc falam sobre carga masculina e feminina se referem à padrões sociais incumbidos a cada um ou a atitudes ligadas à homens e mulheres, que também são padronizados. Esta carga pode ser entendida como uma carga de hormônios, levando ao sujeito o gestual e voz, por exemplo, mais femininas ou masculinas. A identidade de gênero é diferente da orientação sexual e não depende dela (HIRATA; LABORIE, 2009).

Pa afirmou que “nas conversas, nos filmes, nos textos. Confesso que desde que tu começaste a levantar estas questões na escola, ainda quando fazias tua pós, tive um olhar diferenciado para estas questões; percebi em minhas falas, preconceito. Quem me conhece sabe que não faço por mal, creio que esteja entranhado em mim, devido a minha criação; sei que já melhorei muito, mas ainda me pego tirando conclusões ou colocando rótulos nas pessoas devido à roupa, ao brinco [...]”. A fala de Pa demonstra que falar sobre gênero na escola tem resultados, assim como na fala dos demais participantes, questionar as situações

que ocorrem ao nosso redor enriquece o debate.

Pd pensa que “em muitas situações, por exemplo, quando se fala em quem tem força para fazer algo, logo eles (alunos e alunas), dizem ‘os meninos’. Quem pode dizer qualquer palavrão? Os meninos. Quem pode brigar? Os meninos. Quem tem que ser gentil? As meninas. Quem tem que andar bem arrumadinha? As meninas”. A fala de Pd remete aos padrões em que fomos criados. As mulheres passam boa parte de suas vidas ouvindo frases prontas sobre como devem se comportar perante estranhos, os famosos bons modos foram exigidos das meninas. Vem daí o estranhamento relacionado ao comportamento das meninas na escola, quando elas quebram os padrões estabelecidos, como “aprontar como um menino”, nada mais é que a menina ser ela mesma, sem amarras sociais.

Ph disse “sempre quando trabalhamos com a roda de conversa, discussões sobre temas, ou quando surgem piadinhas pelos corredores. Na fala de algumas crianças ou até mesmo de seus pais, quando vem até a escola e pedem para separar as crianças por não serem dignas de serem amigas de seus filhos, ou seja, má companhia”. As crianças absorvem o universo em que vivem, muitas vezes, reproduzem palavras e atitudes automaticamente, no entanto, quando questionadas elas refletem sobre o que foi dito e algumas reavaliam suas atitudes. O refazer-se deve ser uma atitude de todos nós.

Fazer um debate sobre gênero na escola do campo significa falar, ouvir e repensar junto com o grupo maneiras de abordar o gênero com os colegas de trabalho, com os alunos e com seus responsáveis, respeitando os diferentes modos de pensar.

A igualdade e a equidade são conceitos muitas vezes interpretados como sinônimos, mas possuem diferenças. Durante muito tempo a palavra *igualdade* foi usada nas lutas sociais por justiça, como no slogan da Revolução Francesa *liberte, egalité, fraternité*¹⁴, estava associada à condição de que todas as pessoas são iguais, assim como consta no artigo 5º da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988, p. 17)

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a

¹⁴ A expressão esteve presente nas Constituições Francesas de 1791 e 1793. Atualmente é considerado Patrimônio Cultural. Disponível em: <https://www.elysee.fr/la-presidence/liberte-egalite-fraternite>. Acesso em: 02 jul. 2019.

inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].

A palavra equidade vem do latim *Aequitas* que significa disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um¹⁵. A equidade determina a situação de cada sujeito, atribuindo-os direitos diferentes e assim conseguir a igualdade.

A Constituição de 1988 passou a ser uma das mais avançadas do mundo no que se refere à equidade de gênero ao incorporar e consolidar conquistas nacionais e internacionais que marcam um século de luta feminista. A nova Constituição estabeleceu a obrigatoriedade de concurso para o preenchimento de cargos no serviço público. Essa medida favoreceu a entrada de mulheres com curso superior em diversas profissões, como de advogadas e economistas, que eram carreiras essencialmente masculinas (GARCIA, 2005, p. 26).

A atividade sobre as diferenças entre igualdade e equidade foi proposta com a intenção de abrir o debate sobre equidade de gênero na escola, analisando a situação das meninas.

Tabela 4: Igualdade e equidade

Ph	A igualdade refere-se a coisas idênticas, iguais e a equidade é a qualidade que devemos ter na hora de julgar, apreciar ou tomar determinadas decisões. E percebemos nas falas, nos discursos prontos ou assimilados dos meios de comunicação, as injustiças e os preconceitos que as pessoas têm em seus vocabulários, sem ao menos saber explicar por que.
Pd	Igualdade é dar a todos as mesmas oportunidades, equidade é quando, dadas essas oportunidades fizemos uma apreciação de cada um e julgamos com imparcialidade e justiça o como conseguiram aproveitar essa oportunidade.
Pa	Igualdade é ofertar os mesmos direitos para todos, já equidade é dar suporte maior para as pessoas que tem menos oportunidades, que mesmo tendo os mesmos direitos, primando por justiça social.
Pb Pc	Igualdade é quando é dada as mesmas condições para indivíduos diferentes, onde não importa as condições, mas o que é dado ou dividido são exatamente iguais. Equidade é quando o que é dado aos mesmos indivíduos são necessariamente iguais, mas a divisão faz com que esses indivíduos tenham as mesmas condições, independentemente do que os foi dado, isto é, com partes diferentes mas que os deixam em uma situação de igualdade.
Pe	Igualdade é não respeitar as diferenças e equidade é tratar diferente para que todos tenham condições iguais. Na minha turma do terceiro ano tem três alunos que não estão alfabetizados, eu não posso desenvolver com eles os conteúdos que desenvolvo com os demais alunos, preciso alfabetizá-los primeiro para que possam chegar ao nível de conhecimento dos demais e conseguir acompanhar o resto da turma.

Fonte: Autora

¹⁵ Equidade. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/equidade>. Acesso em: 02 jul. 2019.

A equidade traz o equilíbrio entre os alunos que possuem graus de desenvolvimentos diferentes, relacionados a situação social a qual estão inseridos. O desafio da escola contemporânea é colocar a equidade em prática nas atividades e nas falas que são pronunciadas dentro da escola, de modo a perceber se as meninas e os meninos estão sendo equiparados em seu direito ao conhecimento.

5.3.4 A continuidade do assunto gênero na escola.

As questões de gênero têm uma longa jornada para a efetivação como pauta dentro das escolas, muitas dúvidas e confusões fazem com que os preconceitos se destaquem, muitas vezes limitando o poder de fala de seus sujeitos. A formação das identidades de gênero é percebida dentro da escola, assim como a dificuldade dos alunos e dos professores (existe exceções) em falar sobre os temas de gênero podem ser um indicativo deste preconceito enraizado na sociedade brasileira. Distinguir identidade de gênero da orientação sexual é o caminho para que todos os alunos possam ser tratados com equidade, tendo seus direitos mantidos dentro e fora da escola.

Espaços como este da pesquisa-ação precisam ser mais frequentes, unindo as esferas públicas em prol da justiça social, da liberdade de expressão, do respeito as diferenças que aparecem no gênero, na sexualidade, nas questões étnicas, na luta de classes e nas questões múltiplas que constituem uma pessoa. A escola, ao demonstrar interesse sobre tais questões, acolhe a diversidade. Além disso, os sujeitos aprendem uns com os outros a pensarem novas maneiras de transformar a educação, repensando os espaços e criando novos grupos que se interessem em manter as pesquisas acadêmicas vivas na escola e na comunidade em que ela se encontra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Relatório Crítico-Reflexivo é o resultado da pesquisa do tipo pesquisa-ação, desenvolvida na escola Atanagildo Domingues, situada no município de Arroio Grande, RS. Os Seminários ocorreram durante o turno da manhã e foram divididos em três etapas: o primeiro seminário, intitulado Piloto, foi realizado com os alunos, os professores, os funcionários, a coordenadora pedagógica e a diretora; o segundo seminário foi realizado com a presença dos alunos das séries finais, do 6º ao 9º ano, em quatro momentos distintos; o terceiro seminário foi realizado com os professores e demais sujeitos da escola. O gênero foi avaliado nos documentos da escola (atas administrativas, registro de ocorrências, relação de matrícula, relação de evasão, Projeto Político Pedagógico) entre os anos de 2010 a 2018.

Os alunos participaram ativamente tanto no seminário piloto quanto no seminário específico com eles. Já os professores, os funcionários, a coordenadora pedagógica e a diretora participaram com mais efetividade no seminário piloto. O segundo seminário contou com três professores (presentes na escola, pois coincidiu com seus dias de aulas) e a diretora. A ausência dos demais professores ocorreu pelo fato de que todos lecionam em outras escolas, tendo seus horários totalmente preenchidos pela atividade docente. A troca de conhecimentos e de pensamentos entre os participantes da pesquisa fortaleceu o debate de gênero na escola do campo. A importância do diálogo sobre o gênero na escola foi percebida, à medida que as meninas e meninos sentiram-se confortáveis dentro dos seminários, expondo as situações que vivenciam.

A trajetória foi pensada pela pesquisadora através das indagações sobre como o gênero é tratado na escola do campo, tendo como base a diferenciação entre identidade de gênero, orientação sexual e sexo biológico, buscando a disparidade entre meninos e meninas na escola, reflexo da sociedade capitalista e do patriarcado. As falas e ações cotidianas foram registradas no diário de campo, importante instrumento de observação da pesquisadora. As atividades propostas durante os seminários possibilitaram a abertura do diálogo sobre gênero na escola Atanagildo, onde muitos questionamentos surgiram, tanto pelas meninas e meninos, quanto pelas professoras e professores.

Falar sobre gênero é complexo, pois envolve a diversidade que forma a nossa sociedade, é preciso especificar essa variedade, ressaltando as diferenças, para

que, deste modo, possamos conquistar a equidade entre os gêneros, o fim da homofobia e da lesbofobia, assim como implantar de maneira definitiva o respeito entre os seres humanos.

Os alunos atingiram 33 participações efetivas, ou seja, estavam presentes em todas as atividades. A participação nas ações propostas foi inicialmente recebida com desconfiança e, até mesmo, com algumas relutâncias, dentro da normalidade em que damos as aulas aos inquietos adolescentes que compõem as salas de aulas. Um pequeno grupo de alunos demorou a ser envolvido pelo assunto, mas a linguagem coloquial e os vídeos usados na apresentação dos seminários possibilitaram o fortalecimento do grupo.

Já os professores, em geral, demonstraram interesse na realização da pesquisa, fazendo perguntas, conversando com os alunos a respeito dos processos de um estudo acadêmico e pesquisando sobre conceitos de gênero, que surgiram durante nossos intervalos das aulas. Três professores, que buscam compreender o universo de seus alunos e filhos, pesquisaram sobre o conceito de cisgênero e heteronormatividade. Outros dois professores participaram de maneira verbal, mas não entregaram as atividades escritas, suas falas foram registradas no diário de campo, que se fez presente nos seminários.

Os funcionários participaram das atividades escritas e participaram do seminário piloto e não compareceram ao seminário dos professores. A participação deles é fundamental para compreendermos que a escola é formada por todos envolvidos no processo de aprendizagem e que o gênero e suas articulações estão presentes em todos os ambientes da escola, conseqüentemente, são observados de pontos de vistas distintos.

A escola do campo e o gênero estão ligados entre si e com as lutas pela valorização de seus sujeitos. A teoria sobre ambos foi debatida no seminário com os professores, de maneira prática e dinâmica, atrelando a realidade dos nossos alunos com os temas propostos pela pesquisa-ação. A provocação aos participantes foi manter o debate vivo, nas aulas, nos intervalos, nas reuniões, na maneira como meninas e meninos são acolhidos pela escola, de modo a caracterizá-la como um espaço democrático e libertário, onde todos são recebidos com equidade de direitos.

Minhas percepções como pesquisadora ocorreram em toda a trajetória, sinto o crescimento profissional e pessoal presente na minha fala, nas minhas ações e, principalmente, na responsabilidade que é trabalhar com as meninas e meninos da

escola Atanagildo, crianças e adolescentes, alguns com problemas graves e cada um com suas particularidades. A trajetória desta pesquisa é um começo de outras tantas jornadas que precisam acontecer.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **Sejamos todos feministas**. Tradução Christina Baum. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **O Caracol e sua Concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARAÚJO, Clara Maria de Oliveira. **Cidadania incompleta**: o impacto da lei de cotas sobre a representação política das mulheres no Brasil. 1999. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**. Brasília, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Diversidade**. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 229-236.

ARRUZZA, Cinzia. Considerações sobre gênero: reabrindo o debate sobre patriarcado e/ou capitalismo. **Outubro, n. 23, 1. sem. 2015**. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/06/2015_1_04_Cinzia-Arruza.pdf. Acesso em: 03 jun. 2019.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**: fatos e mitos. Tradução Sérgio Millet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, [2019]. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

BRASIL. **Lei federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 04 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto Lei nº 5.452, de 01 de maio de 1943**. Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-

Lei/Del5452.htm. Acesso em 06 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965**. Institui o Código Eleitoral. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/legislacao/codigo-eleitoral/codigo-eleitoral-1/codigo-eleitoral-lei-nb0-4.737-de-15-de-julho-de-1965>. Acesso em 06 abr. 2019.

BRASIL. **Lei 11.340, de 07 de agosto de 2006**. Lei Maria da Penha. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 06 abr. 2018.

BRASIL. **Lei 13104, de 09 de março de 2015**. Femicídio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm. Acesso em: 06 abr. 2018.

BRASIL. **Educação do Campo: marcos normativos**. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em 25 jun. 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CALDART, Roseli Salette. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Campo. Políticas públicas: educação**. Brasília: INCRA-MDA, 2008, p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

CALDART, Roseli Salette. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

CONTE, Isaura Isabel; RIBEIRO, Marlene. Escola do campo: relação entre conhecimentos, saberes e culturas. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 43, n. 3, p. 847-862, set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000300847&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 jul. 2018.

COSTA, Ana Alice Alcantara. **O movimento feminista no Brasil: Dinâmicas de uma intervenção política**. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/viewFile/380/285>. Acesso em: 17 jan. 2018.

CUTRUFELLI, Maria Rosa. **Eu vivi por um sonho**. Tradução Maurício Santana Dias. - Rio de Janeiro: Record, 2009.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

DEL PRIORI, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed., 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2017.

DELPHY, Christine. Patriarcado (teorias do). Tradução Francisco Ribeiro Silva Junior. *In*: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Hélène Le; SENOTIER, Danièle (org.), **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p.173-178.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DIAS, Maria Berenice. **UNIÃO HOMOAFETIVA: O PRECONCEITO & A JUSTIÇA**. 4. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009, p. 36-37.

EINSENSTEIN, Zillah R. **Patriarcado capitalista y feminismo socialista**. Ciudad de México: Siglo Veintiuno, 1980.

ENGELS, Friedrich. **A miséria da filosofia**. 2. ed. São Paulo: Global, 1989.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem**. Tradução de Waldéa Barcellos. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

FAJARDO, Indinalva Nepomuceno; MINAYO, Maria Cecilia de Souza; MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 213-224, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 jul. 2018.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 47-71, janeiro-abril, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21692>. Acesso em: 03 jun. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano; OLIVEIRA, Cesar José; SANTOS, Clarice Aparecida dos Santos (org.); DUARTE, Clarice Seixas; MICHELOTTI, Fernando; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salette. **Educação do Campo: Campo - Políticas Públicas – Educação**. Brasília: Incra, MDA, 2008. Disponível em: http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/Por%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20n%C3%BAmero%207.pdf. Acesso em: 02 jul. 2019.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, Jun., 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200591&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 jul. 2018.

FRANKLIN, Karen. O Papel da Mulher na Cidade: Atividades Femininas na Antiguidade e a Idéia de Guardiã em Platão. *In*: CORNELLI, Gabriele (org.). **Representações da cidade antiga: categorias históricas e discursos filosóficos**. Coimbra: Centro de estudos clássicos e humanísticos da Universidade de Coimbra, 2010.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 15 dez. 2018.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Estatística de Gênero**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0,430130&cat=1,2,-2,128&ind=4701>. Acesso em: 15 dez. 2018.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Histórico de Arroio Grande, RS**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/arroio-grande/historico>. Acesso em: 15 dez. 2018.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve histórico do Movimento feminista no Brasil**. Disponível em: <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2015/08/Capitulo-brasil-historia-do-feminismo.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

GARGALLO, Francesca. **Feminismos desde Abya Yala: Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América**. Ciudad do México: Editorial Corte y Confección. 1. ed., jan., 2014. Disponível em: <https://francescagargallo.files.wordpress.com/2014/01/francesca-gargallo-feminismos-desde-abya-yala-ene20141.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e. 230037, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100229&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 jul. 2018.

GIULANI, Paola Cappellin. **Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira**. In: DEL PRIORI, Mary (org.); PINSKY, Carla Bassanezi (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2017.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Hélène Le; SENOTIER, Danièle (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ISOTANI, Mina. **A representação do feminino: a construção identitária da mulher japonesa moderna**. 219p. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-08042016->

130910/publico/2016_Minalotani_VCorr.pdf. Acesso em: 11 jul. 2019.

IZQUIERDO, Maria Jesus. **Sin vuelta de hoja**. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2001.

LACERDA, Milena. Enredos sobre diversidade sexual e gênero na educação. *In*: NOGUEIRA, Leonardo; HILÁRIO, Erivan; PAZ, Thais Terezinha; MARRO, Kátia (org.). **Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LEITE, Gisele. Os direitos da mulher até hoje. **Jusbrasil**. [s./], 2018. Disponível em: <https://professoragiseleite.jusbrasil.com.br/artigos/573290274/os-direitos-da-mulher-ate-hoje>. Acesso em: 03 jun. 2019.

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

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: **O corpo educado**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Revista Pro-Posições**, v. 19, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARÇAL, Katrine. **O lado invisível da economia: uma visão feminista**. Tradução Laura Folgueira. São Paulo: Alaúde Editorial, 2017.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, mai./ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07>. Acesso em: 16 jan. 2018.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova cultural, 1988. Livro 1, v. 1. (Coleção Os economistas).

MARX, Karl. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, Ana Carolina Souza. **Políticas Públicas brasileiras à luz da influência do feminismo nas Relações Internacionais**. Pesquisa de Iniciação Científica aprovada pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-SP, subsidiado pelo PIBIC-CEPE. 2014 – 2015.

MORAES, Maria Lygia Quartim. Cidadania no feminino. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 495-515.

MATOS, Maureen Lessa; GITAHY, Raquel Rosan Christino. A evolução dos direitos da mulher. **Colloquium Humanarum**, v. 4, n. 1, Jun. 2007, p. 74-90.

NOGUEIRA, Leonardo; HILÁRIO, Erivan; PAZ, Thais Terezinha; MARRO, Kátia (org.). **Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

OLIVEIRA, Eloiza Silva Gomes. Adolescência, internet e tempo: desafios para a Educação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 64, p. 283-298, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602017000200283&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 jul. 2018.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. *In*: *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 229-236.

O SORRISO DE MONALISA. Direção: Mike Newell. Roteiro: Lawrence Konner. Texto: João Luís de Almeida Machado. Disponível em <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=266>>. Acesso em 06 jan. 2018.

PAULO NETTO, José. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PINTO, Celi Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução Angela M. S. Côrrea. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2017.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: Operários, mulheres e prisioneiros**. Tradução Denise Bottmann. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLENT, Michel Jean Marie. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. s3-s13, dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24263>. Acesso em: 12 mar. 2018.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Tradução Monica Baumgarten de Bolle. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

Projeto Político Pedagógico - PPP. ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ATANAGILDO DOMINGUES. **Projeto Político Pedagógico**. Arroio Grande, 2018.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. *In*: DEL PRIORI, Mary (org.); PINSKY, Carla Bassanezi (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei estadual nº 441**. Disponível em: <https://www.arroiogrande.rs.gov.br/downloads>. Acesso em: 07 fev. 2019.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Esquerdas do mundo, uni-vos!** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTOS, Clarice Borba dos. **Concepções Políticas e Pedagógicas da Escola do Campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação em Educação, Jaguarão, 2016.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 16 nov. 2017.

TIBURI, Marcia. **Feminismos em comum: para todas, todes e todos**. 7 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAIMAN, Claude. Educação e socialização. Tradução Vivian Aranha Saboia. *In*: HIRATA, Helena. **Dicionário crítico do feminismo** (org.). São Paulo: UNESP, 2009, p. 80-84.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Plano de Pesquisa-ação

Projeto: Plano de Pesquisa-Ação				
DATA	OBJETIVO	CONTEÚDO/ MATERIAL	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO
Seminário Piloto	Apresentar a temática do gênero; Trabalhar as diferenças entre os conceitos: gênero, identidade de gênero e orientação sexual.	Apresentação em Power Point: conceitos de gênero, história do feminismo e suas variações, equidade na escola.	Trabalhar a visão patriarcal da sociedade através da imagem. Analisar a imagem sobre a equidade e a igualdade. Observar com os participantes as trajetórias das meninas e dos meninos na escola.	Diagnosticar como ocorrem as relações de gênero entre seus sujeitos na escola.
Seminário sobre Gênero: Alunas e alunos	Promover o debate sobre a equidade de gênero na escola. Debater o respeito às diferenças entre seus sujeitos.	Apresentação dos vídeos demonstrando as relações de gênero. A história do gênero.	Entregar folha de exercícios sobre os vídeos. Questionário sobre o gênero através do olhar das meninas e meninos.	Percepções dos participantes sobre o gênero.
Seminário sobre Gênero: Professoras e professores	Apropriar as questões de gênero no espaço escolar.	Apresentação em Power Point sobre as questões de gênero, a educação do campo e as legislações que legitimam	Anotar no quadro as palavras mencionadas pelo grupo. Anotar os problemas de gênero.	Percepções de todos os participantes sobre o gênero na escola do campo.

		a fala na escola.		
AVALIAÇÃO FINAL				
Após os encontros que serão realizados para discutir assuntos relacionados à Educação, espera-se que os sujeitos da Escola do Campo Atanagildo Domingues possam ter construído concepções claras a respeito do Gênero e suas especificidades, visando ao fortalecimento da identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa e que busquem afirmá-la no processo de construção da comunidade.				

APÊNDICE B: Sondagem**Mestrado Profissional em Educação****UNIPAMPA****Mestranda: Edna Giovane dos Santos Sampaio****Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Gritti**

Nome: Turma:

Ler atentamente as perguntas e responder:**01)** Tu moras no campo ou na cidade?

.....

02) Já pensaste morar no campo? Por quê?.....
.....
.....
.....**03)** Quais as atividades profissionais exercidas pelos teus responsáveis?.....
.....
.....**04)** Tu pretendes seguir os passos profissionais deles? Por quê?.....
.....
.....
.....**05)** Que condições melhorariam a vida no campo (caso penses serem ruins)?.....
.....
.....
.....
.....**06)** Quais são as proximidades entre tu e as atividades do campo?.....
.....
.....
.....

APÊNDICE C: Questionário 1 - Seminário Piloto

NOME:

Sobre a imagem projetada no slide

Atividade 1: O que a imagem mostrada representa?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Atividade 2: Tu poderias citar um exemplo parecido que tenhas visto nas ruas?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Atividade 3: Viste alguma situação parecida dentro da escola? Explique:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXOS

Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do projeto: A equidade de gênero na escola do campo Atanagildo Domingues.

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Gritti.

Pesquisador participante: Edna Giovane dos Santos Sampaio.

Instituição: Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA Campus Jaguarão

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (53) 981034078

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Jaguarão. O projeto de pesquisa tem por título “A equidade de gênero na escola do campo Atanagildo Domingues.”.

Seu objetivo é pensar como o gênero é tratado na escola de campo, de maneira a identificar se meninas e meninos possuem as mesmas condições de convivência e aprendizagem no perímetro escolar, com a interferência ou não do sistema patriarcal e capitalista de nossa sociedade. O projeto realizará seminários na Escola Estadual de Ensino Fundamental Atanagildo Domingues, com o intuito de construir uma proposta de trabalho com o objetivo de debater as questões de gênero com os sujeitos que constituem este espaço.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Caso sinta-se desrespeitado em qualquer momento da pesquisa, poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

O projeto consiste em potencializar o diálogo sobre o gênero e buscar espaço de produção de conhecimentos inerentes aos desafios da docência. Os encontros terão a participação dos estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental, da coordenação pedagógica, da direção e da pesquisadora. O comprometimento dos membros da pesquisa

é de fundamental importância, uma vez que esta poderá trazer benefícios significativos aos envolvidos no processo escolar.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelo pesquisador.

Seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, encontros e seminários.

Ao final da pesquisa, os resultados serão informados ao grupo participante e a toda a comunidade escolar para que possa se apropriar dos dados concluídos.

Nome do Participante da Pesquisa / ou responsável:

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome do Pesquisador Responsável:

Assinatura do Pesquisador Responsável

Local e data

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNIPAMPA – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana – RS. Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289, (55) 3911 0202. Telefone para ligações a cobrar: (55) 984541112. E-mail: cep@unipampa.edu.br